

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



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

38

REVISTA SEMESTRAL/ julio-diciembre, 2024

ISSN1665-0557

•

E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD

Pana
meri
cana

Escuela de
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 38, julio-diciembre, 2024
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN 2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

Directora editorial

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Secretario editorial

Mtro. Gabriel González Nares

Diseño editorial y corrección de estilo

Mtra. Isabel Olea Merino

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saber y quehacer 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 24, número 38, julio-diciembre 2024, 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): 55548216 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.

ISSN1665-0557

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
<http://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

38

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Verónica Gabriela Tacuri Albarracín

Mery Elizabeth Vega Alonso

Glenda Margarita Vargas Contreras

Marta María Oliveira Marques

Gladis Ivette Chan Chi

Sergio Humberto Quiñonez Pech

Elizabeth Samaniego González

Verónica Reyes Meza

David Álvarez Barbosa

Viviana Andrea Agostinelli

Dides Iliana Hernandez Silvera

Christian Alexis Romero-Méndez

Dan Lisandro Romero-Méndez

Cecilia Ramos-Solís

Marie Josée Sáenz-González

Fernanda Burnes-Garza

Josemaría Elizondo-García

Malena Domínguez

Claudia Alanis

María José Vinçon

María Noel Betarte

Sandra Lucía Tapia López

Ana Paola Tiro Chagoyán

CONTENIDO Págs.

PRÓLOGO 7-8

SABERES

- Revisión sistemática de la práctica laboral pedagógica en educación superior: fundamentos teóricos y acciones clave**
Verónica Gabriela Tacuri Albarracín, Mery Elizabeth Vega Alonso 10-25
- Aproximación teórica de la donación de sentido en la praxis educativa de la Fisioterapia**
Glenda Margarita Vargas Contreras, Marta María Oliveira Marques 26-37
-

QUEHACERES

- Movilidad virtual en la formación de profesionales de la educación**
Gladis Ivette Chan Chi, Sergio Humberto Quiñonez Pech 39-56
- Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación**
Elizabeth Samaniego González, Verónica Reyes Meza, David Álvarez Barbosa 57-77
- Percepciones y prácticas docentes frente a la disciplina instruccional en enseñanza media: un estudio descriptivo en CABA**
Viviana Andrea Agostinelli, Dides Iliana Hernandez Silvera 78-109
- Procrastinación académica, adicción a redes sociales y funciones ejecutivas: Un estudio de autorreporte en adolescentes**
Christian Alexis Romero-Méndez, Dan Lisandro Romero-Méndez 110-127
- Experiencias de discriminación basada en la apariencia física de estudiantes universitarios**
Cecilia Ramos-Solís, Marie Josée Sáenz-González, Fernanda Burnes-Garza, Josemaría Elizondo-García 128-141

**Intervención para la mejora de la comprensión lectora.
Estudiantes de Magisterio**

Malena Domínguez, Claudia Alanis, María José Vinçon, María Noel Betarte

142-157

APUNTES

**La importancia del aprendizaje basado en la creatividad en los
futuros profesionistas para enfrentar los retos del entorno actual**

Sandra Lucía Tapia López

159-172

RESEÑA

**Rivadenera, Roberto (ed.). Arte y educación. Reflexiones para
un mejor mundo. EUNSA, 2024, 288 pp. ISSN: 978-84-313-3910-4**

Ana Paola Tiro Chagoyán

174-176

PRÓLOGO

La Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo llega a su número 38 con novedades para su público lector y para la red de investigadoras e investigadores que se van sumando a las filas de autores. A partir de julio de 2024, la revista comenzará un proceso de publicación continua, lo que permitirá un mayor dinamismo en el diálogo académico y en la difusión de la investigación educativa. Además de lo anterior, a partir de agosto y durante tres meses se llevará a cabo una campaña de *marketing* en redes sociales sobre el enfoque y alcance de la revista, además de dar a conocer entre el público especializado los artículos y reseñas que gracias a la preferencia de las autoras y autores han ido consolidando nuestra revista.

Integran este número nueve artículos y una reseña, llegados desde diferentes partes del continente americano: Ecuador, Venezuela, Argentina, Uruguay y por supuesto de distintos estados de la República Mexicana: Guanajuato, Puebla, Nuevo León, Tlaxcala y Yucatán; que dan cuenta de la gran variedad de temáticas que se pueden tratar desde la investigación educativa, dando realce a las dos líneas de nuestra revista: teoría y pensamiento educativo junto con actores, procesos e instituciones educativas.

Para nutrir la primera línea temática, en la sección Saberes, aparecen dos artículos, el primero denominado *Revisión sistemática de la práctica laboral pedagógica en Educación Superior: fundamentos teóricos*

y *acciones clave*, en donde Tacuri y Vega nos hacen reflexionar sobre las formas de trabajo en contextos de educación de las universidades del Ecuador, considerando que los procesos de formación y desarrollo profesional docente, permiten la gestión del conocimiento en las universidades desde la investigación hasta la actuación en el propio quehacer profesional, lo cual implica el aprender a servir, a medida que se adquieren e integran los conocimientos.

En el segundo artículo de esta sección, Vargas y Oliveira nos plantean un interesante análisis en torno a la donación de sentido en la praxis educativa de la fisioterapia. Se considera que la enseñanza de la fisioterapia se reduce al aprendizaje de técnicas, enfocadas en la corporeidad del paciente supeditado al síntoma, diagnóstico y tratamientos acordados, cuando se tendría que migrar a la pedagogía de la subjetividad en donde se toma en cuenta la relación entre la salud y la enfermedad; entre el paciente y el estudiante.

Ya en la sección de Quehaceres, en donde se integran seis investigaciones en torno a actores, procesos e instituciones educativas, encontramos una gran diversidad de temas y abordajes teóricos, contando en primer lugar con el artículo de dos investigadores de la Universidad de Yucatán que analizan las actividades de movilidad en modalidad virtual como medio para brindar a los estudiantes posgraduales una oportunidad para trabajar en escenarios externos a su institución de adscripción en el contexto de la

pandemia, lo cual dinamiza sus competencias y enriquece su formación impactando positivamente en el ejercicio profesional.

En el segundo artículo de esta sección, Samaniego, Reyes y Álvarez nos presentan una interesante investigación en torno a las competencias socioemocionales de profesores con experiencia y de profesores en formación, en donde buscaban determinar si estas competencias se fortalecen a lo largo de la experiencia profesional.

En el tercer artículo, Agostinelli y Hernández muestran los resultados de una investigación que tuvo el objetivo de mostrar las percepciones de docentes de educación media en torno a las acciones de agentes específicos en situaciones de conducta disruptiva, es decir, sobre la disciplina instruccional, considerando también el tipo de acciones que se realizan desde la tutoría para prevenir, operar y restaurar el orden en el aula.

En *Procrastinación académica, adicción a redes sociales y funciones ejecutivas*, los autores exploran la relación entre estas variables en ciento treinta y dos adolescentes mexicanos, empleando un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y corte transversal, alcance descriptivo y correlacional. El estudio reveló entre otras cosas que la falta de control emocional e inhibición podría propiciar la adicción a las redes al impulsar el uso sin reflexión, en donde se busca la gratificación instantánea y se aumenta la incapacidad para resistir a los impulsos.

Pasando al artículo de Ramos, Saenz, Burnes y Elizondo, en él se muestran los resultados de una investigación sobre las experiencias de discriminación basada en

la apariencia física de estudiantes universitarios en la ciudad norteña de Monterrey, y como éstas influyen en el desempeño académico y el bienestar emocional de estos alumnos.

Por su parte, Domínguez, Alanís y Vinçon plantean en su artículo un importante tema en el marco de la alfabetización académica en donde analizan las prácticas docentes que acercan a los estudiantes a una mayor comprensión lectora y cómo impacta en esas prácticas la intervención desarrollada por las unidades curriculares.

Después de la sección de Quehaceres, se integra como Apunte para la docencia, el artículo de Tapia que valora la importancia del aprendizaje basado en la creatividad, como un medio para mejorar el perfil laboral y la salud mental de los estudiantes universitarios.

Llegando a la parte final de esta edición, en la sección de Reseñas, la Mtra. Ana Paola Tiro Chagoyán nos comparte una interesante reseña del texto titulado *Arte y educación. Reflexiones para un mejor mundo* de donde se pueden sacar valiosas consideraciones para la práctica educativa.

Ahora no me resta más que invitarlos a hacer una lectura crítica de este número de nuestra revista, al tiempo que agradezco a cada uno de los autores por confiar en nuestra publicación y a los dictaminadores por poner a nuestra disposición su prestigio y experiencia.

Sara Elvira Galbán Lozano
Directora editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES



Revisión sistemática de la práctica laboral pedagógica en educación superior: fundamentos teóricos y acciones clave

Systematic review of pedagogical work practice in Higher Education: theoretical foundations and key actions

Verónica Gabriela Tacuri Albarracín; Mery Elizabeth Vega Alonso

Verónica Gabriela Tacuri Albarracín
Universidad Nacional de Educación
Ecuador
veronica.tacuri@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0810-7278>

Mery Elizabeth Vega Alonso
Universidad Nacional de Educación
Ecuador
unaevega@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-3123-9501>

Recibido: 28-01-2024

Aceptado: 13-03-2024

Cómo citar este texto:

Tacuri Albarracín, V. G., Vega Alonso, M. E. (2024). Revisión sistemática de la práctica laboral pedagógica en educación superior: fundamentos teóricos y acciones clave. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 10-25. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3074>

Resumen

Las prácticas laborales responden a un componente sustancial en el desarrollo de habilidades de los futuros profesionales, conllevando en sus procesos importantes hitos de desarrollo con el fin de lograr que los estudiantes adquieran destrezas que vinculen la teoría y la práctica para la futura inserción laboral. La presente investigación se centró en analizar y sistematizar los principales fundamentos teóricos, legales y acciones clave que sostienen la práctica laboral en contextos de educación de las universidades del Ecuador. Para ello, se empleó una investigación de tipo documental, la cual favoreció la revisión y reflexión de diferentes fuentes bibliográficas obtenidas de buscadores de alto impacto a través del análisis de contenido. Luego del análisis se concluyó que el desarrollo de las prácticas laborales en los procesos de formación y desarrollo profesional docente, permiten la gestión

del conocimiento en las universidades desde el investigar para actuar en el propio campo de acción. Además, esta formación pedagógica se basa en aprender para servir, a medida que se adquieren e integran los conocimientos. Esto favorece brindar a la comunidad un servicio social de calidad, atendiendo las necesidades prioritarias en relación al ámbito educativo.

Palabras clave: Práctica laboral, educación superior, desarrollo profesional.

Abstract

Work practices respond to a substantial component in the development of skills of future professionals, entailing important development milestones in its processes in order to ensure that students acquire skills that link theory and practice for future job placement. The present research focused on analyzing and systematizing the main theoretical and legal foundations and key actions that support labor practice in educational contexts at the universities of Ecuador. For this purpose, a documentary-type investigation was used, which favored the review and reflection of different bibliographic sources obtained from high-impact search engines through content analysis. After the analysis, it was concluded that the development of work/professional practices in the training and professional development processes of teachers allow knowledge management in universities from research to act in their own field of action. Furthermore, this pedagogical training is based on learning to serve, as knowledge is acquired and integrated. These favors providing the community with a quality social service, addressing priority needs in relation to the educational field.

Keywords: Pedagogical practice, higher education, professional development.

INTRODUCCIÓN

La práctica laboral al ser un elemento fundamental en la formación académica representa grandes ventajas para los futuros trabajadores. Estas prácticas laborales en diferentes entidades de formación a tanto a nivel nacional como internacional sobre todo en contextos ecuatorianos, se dividen en dos tipologías: las laborales y las de servicio comunitario. Es preciso recalcar que, a lo largo del análisis de este trabajo se abordarán principalmente las características y aplicaciones de la práctica laboral pedagógica, es decir, la que guía el proceso de formación de los futuros docentes, de allí que se incline a lo pedagógico específicamente.

Guarnizo Crespo (2018) la considera como un eje integrador que fomenta el desarrollo continuo de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, posibilitando al estudiante, el aprendizaje y la investigación en un ciclo continuo de construcción de saberes en correspondencia con cada contexto social.

Por su parte, Romero Chávez y Moreira Chica (2018) refieren que la principal importancia de las prácticas laborales consiste en ser actividades de aprendizaje para el estudiante, siendo el ambiente adecuado para que ejerza sus funciones en el escenario profesional. Asimismo, Valencia et al. (2018) mencionan que para que esta finalidad se cumpla, las prácticas deben basarse en la investigación - acción, buscando la continua transformación en beneficio del crecimiento profesional.

La presente investigación de revisión sistemática utilizó el método documental el cual consiste en la búsqueda, recolección, revisión y análisis de diferentes fuentes bibliográficas en revistas, libros, tesis y otros documentos de relevancia e interés sobre el objeto de estudio determinado (Reyes-Ruiz y Carmona-Alvarado, 2020).

Para ello, empleando la herramienta de Google Scholar, Latindex, Scielo, el sistema de información científica Redalyc, páginas oficiales de la República del Ecuador y de las Universidades Públicas y Privadas del Ecuador, se revisaron 28 artículos y documentos de investigación, de los cuáles se analizaron 21 por su relevancia, alcance científico, pertinencia y aporte al objeto de estudio del tema planteado.

El fin de la revisión fue determinar los principales fundamentos teóricos y legales que respaldan y evalúan las prácticas laborales en las Instituciones de Educación Superior IES en el Ecuador. Partiendo de ello, se buscó analizar los modelos de la práctica laboral de diferentes universidades públicas y privadas vinculadas a la rama de las Ciencias de la Educación, sistematizando la metodología y la relación teórica-práctica de cada una. Lo que permitió un análisis significativo sobre cómo se promueve el desarrollo de competencias profesionales encaminadas a las demandas del mercado laboral actual. A continuación, se presenta el estado de arte sobre los principales hallazgos encontrados referentes a la práctica laboral.

MARCO CONCEPTUAL

Acercamiento teórico a la práctica preprofesional/laboral

Para el desarrollo integral del estudiante en formación, el sistema educativo debe ser capaz de generar estrategias que permitan un constante proceso de rediseño en los mecanismos de capacitación. Esto con la finalidad de que el futuro profesional en función de sus competencias pueda ejercer su desempeño eficazmente y logre presentar respuestas al encargo social, alcanzando a adaptarse a las demandas del mercado laboral (Guarnizo Crespo, 2018).

Rodríguez et al. (2022) mencionan que una verdadera educación es aquella con la que el estudiante obtiene una articulación constante de conocimientos, tanto en el salón de clases como en la práctica, garantizando las capacidades necesarias para ejecutar su profesión. Por lo tanto, Romero Chávez y Moreira Chica (2018) refieren que la formación de cada profesional en todas las áreas del saber debe presentar la preparación de los alumnos para ejercer la actividad práctica, poniendo en uso los conocimientos aprendidos en un contexto real, lo que fomenta un mayor aprendizaje e inserción del estudiante en la vida profesional.

En este sentido, se genera la concepción de la práctica laboral, que Rojas Valladares et al. (2017) refieren como el vínculo entre el diseño curricular de cada carrera y la sociedad, en el cual cada estudiante conoce la esencia de la profesión, desde un enfoque crítico y analítico. Entonces, es aquel espacio en donde los conocimientos teóricos aprendidos, adquieren significado al relacionarse con una orientación social, haciendo al estudiante competente para el ejercicio de cada profesión. Es decir, ir de la teoría a la práctica (Korshagen, 2010; Arévalo Briones et al., 2019).

Por su parte, Cedeño y Santos Naranjo (2017) mencionan que, a nivel de las Instituciones de Educación Superior (IES), la práctica laboral constituye una base clara para la formación de cada estudiante, permitiendo el contacto directo con entidades sociales tanto públicas como privadas, lo cual facilita el perfeccionamiento de cada habilidad, al presentar en el escenario real.

Guarnizo Crespo (2018) señala que la práctica laboral es la primera experiencia laboral que todo alumno de la IES debe tener en su perfil de trabajo. Es considerada como una herramienta sustancial para su formación académica, que le permite conocer y enfrentar las diferentes oportunidades y dificultades presentes en el mundo laboral.

De igual manera, Romero Chávez y Moreira Chica (2018) consideran que son actividades clave que deben estar presentes en todo currículo universitario fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un proceso importante durante la formación académica, un instrumento de adquisición de saberes continuo tanto para el docente como para el estudiante, permitiendo a este último adquirir experiencias y generar criterios profesionales para la toma de decisiones.

Por su parte, Cedeño y Santos Naranjo (2017) afirman que la práctica laboral ayuda al futuro profesional a caracterizar las demandas y problemáticas, detectando las necesidades de transformación. Esto beneficia generar cambios, incrementando intervenciones de mejor calidad en los servicios brindados, lo que vincula la integración de la teoría-práctica con la investigación y el aprendizaje a una cultura organizacional diversa (De la Vega y Arakaki, 2011).

En su estudio (Rodríguez, 1990, como se citó en Rojas Valladares et al., 2017) menciona que las prácticas laborales tanto simuladas como reales, a nivel internacional en todos los contextos aplicables, deben ser integradas en los currículos educativos y deben estar establecidas a los siguientes principios:

- El estudiante debe aprender a trabajar trabajando.
- La relación directa y estrecha de la teórica con la práctica.
- La unidad educativa y la institución donde realizan prácticas han de coordinar los criterios pedagógicos y contractuales.
- Las prácticas laborales presentan una dimensión y valor pedagógico.

Por tanto, las prácticas no deben limitarse solo al empleo de las teorías aprendidas, sino aplicar e introducir el aprendizaje como parte fundamental de este proceso. Al aplicar estas dimensiones deben tener el enfoque organizativo, institucional y curricular, lo que debe visualizar la vinculación externa y directa de la institución educativa con todos los actores sociales involucrados (Peña et al., 2016).

En este sentido, todas las Universidades presentan las prácticas laborales como un componente importante asociado directamente con la actividad formativa y con la titulación de las carreras ofertadas; podrán ser ejecutadas a lo largo de la carrera mediante proyectos, planes y programas definidos por cada IES. Sin embargo, la cantidad de horas establecidas dependerá de cada profesión variando en la amplitud, realismo y profundidad de su plan de estudios. Existen en tal caso, carreras que presentan en su currículo una mayor orientación a la formación práctica con estrategias muy definidas, siendo entre las carreras más conocidas la pedagogía y la salud, las cuales exponen a la parte práctica desde etapas tempranas de su formación académica (Guarnizo Crespo 2018; Rodríguez Díaz et al., 2022).

La práctica laboral en las ciencias pedagógicas

A nivel de las ciencias pedagógicas la práctica laboral o la práctica inicial docente, se constituye en la pieza clave que sustenta la formación de docentes. Tapia Sosa et al. (2016) mencionan que las prácticas son de carácter social e intencional, en donde se vinculan todas las percepciones, significados y acciones de los actores del proceso educativo. Esta formación práctica representa una responsabilidad social, política y sobre todo pedagógica para ejercer el proceso de educar.

Para Mendoza Velasco et al. (2020) la práctica laboral es el conjunto de actividades en donde se conjugan conocimientos, habilidades y valores para que el aprendiz logre ejecutarlas por medio de estrategias didácticas. De igual manera, concluyen que estas prácticas propician espacios de debate teórico-práctico y de reflexión, lo que permite generar la identidad docente. En síntesis, estos procesos favorecen establecer saberes de manera individual, colectiva, conceptual y actitudinal.

A medida que se ejecuta la práctica laboral el estudiante-docente atiende la directa relación entre el conocimiento teórico aprendido y su aplicación en la sociedad, es decir, durante su ejecución se atiende el contexto social y se valora la preparación académica del aprendiz, para abarcar con éxito sus actividades de enseñanza (Tapia Sosa et al., 2016). En este sentido, la práctica laboral fomenta el desarrollo de un diseño curricular integrativo, en donde al ejecutarla el aprendiz debe aplicar múltiples enfoques disciplinarios con la finalidad de solventar los diferentes problemas profesionales que se presentan, generando al final el conocimiento de resolución y con ello un aprendizaje continuo (Tapia Sosa et al., 2016; Rojas Valladares et al., 2017).

Un componente primordial en las prácticas laborales es el sistema de acompañamiento según cada diseño curricular. Saldaña Gómez y González González (2022) mencionan que el papel del tutor docente permite al estudiante enriquecer su aprendizaje, permitiéndole abordar las exigencias sociales y personales presentes en el momento de realizar la práctica. En sentido estricto, debe ser capaz de diseñar, generar y evaluar una clase para propiciar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. El papel del tutor en la formación docente es clave, brinda asesoramiento en la solución de problemas y estimula el criterio de análisis-reflexión (Mendoza Velasco et al., 2020).

Asimismo, una herramienta de gran alcance que permite no solo registrar las acciones que realiza y observa el estudiante, sino también interpretar y reflexionar la práctica pedagógica, es el portafolio docente desde el diario de campo. En virtud de ello, para Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) este instrumento permite la formación del docente desde un paradigma más activo y reflexivo, pues el estudiante se interesa por valorar su desempeño en la práctica diaria reconociendo los retos y desafíos de su contexto social. Por su parte, Zambrano et al. (2019) indican que esta actividad es crucial donde la reflexión diaria puede disipar las contracciones entre la didáctica pensada y la ejecutada en la práctica.

Relevancia y procesos en el desarrollo de la práctica laboral

Los espacios de formación práctica generan la influencia en el desarrollo de la personalidad de cada aspirante a una profesión, debido a que, al presentar interacciones sociales y personales, le permite el desarrollo de su punto crítico, generar estrategias y establecer relaciones y vínculos sociales. Así pues, Peña et al. (2016) mencionan que las prácticas se encuentran relacionadas con el desarrollo de varias facetas de la conducta de cada estudiante como lo cognitivo, procedimental, contextual, ético, introspectivo y autodescubrimiento.

De igual manera, Rojas Valladares et al. (2017) y Valencia et al. (2018) concuerdan y afirman que las prácticas laborales promueven que el estudiante cree sus propios intereses, actitudes y motivaciones, logrando dirigir y activar su conducta y autovaloraciones hacia las actividades laborales que fundamenta la institución. Esto forja un futuro docente con ética profesional, que pueda contribuir al desarrollo de un mundo justo e innovador, a través de su capacidad de instruir a los demás (Saldaña Gómez y González González, 2022).

Generalmente, la IES es la encargada de establecer los vínculos principales entre la institución educativa y los estudiantes que realizan la práctica. Para ello existen una serie de procesos de acuerdo con la oferta académica. Entre los más destacables están:

- Verificar que todos los estudiantes estén legalmente matriculados en la carrera.
- Celebrar contratos o convenios con entidades públicas y/o privadas para realizar la práctica preprofesional.
- Coordinar la implementación de la práctica de acuerdo con las condiciones del plan de práctica aprobado, el cual contendrá estrategias para asegurar su eficiente desarrollo. Eso implica un seguimiento del coordinador pedagógico y del tutor profesional.
- Designar mentores (considerados en varias universidades como tutores) académicos de acuerdo con el perfil de salida de cada profesional para brindar orientación, coordinación, supervisión y evaluación de colocaciones preprofesionales a través del Consejo de Carrera.
- Vincular en la planificación de la asignatura las orientaciones metodológicas que guíen la práctica.
- Verificar la aplicación o integración de los conocimientos adquiridos y las habilidades profesionales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Elaborar informe final que registre el desarrollo de las prácticas en el periodo académico correcto (Guarnizo Crespo, 2018; Universidad de Cuenca, 2015).

De acuerdo con lo abordado, es sustancial seguir las normativas establecidas para el desarrollo eficaz de las prácticas laborales, considerando que, al ser ejecutadas correctamente permitirán al estudiante, forjar experiencias en el desempeño profesional desde el aprendizaje sobre la enseñanza y la enseñanza sobre la enseñanza (Fandiño Parra et al., 2016). Además, para Guarnizo Crespo (2018) prima también el nivel de sistematización que el estudiante logre realizar en el desarrollo de la práctica donde generalmente se aplica el paradigma constructivista, pues entre docentes tutores, académicos y estudiantes construyen nuevos saberes compartidos.

De igual forma, para Chávez Loor et al. (2020) es importante que, en el desarrollo de los procesos de la práctica, se considere ampliamente el despliegue de habilidades del saber ser desde el saber actitudinal, otra destreza profesional que se adquiere en la práctica laboral. Los autores la consideran una dimensión de desarrollo que no puede deslindarse de los saberes profesionales, pues el docente aprende a ser creativo, empático, dinámico, flexible mientras comparte con los demás, teoriza y práctica.

Marco legal que regula las prácticas laborales en la Educación Superior en el Ecuador

El sistema ecuatoriano presenta múltiples normativas, que regulan todos los niveles educativos y, sobre todo, guía a todas las instituciones de educación superior.

A partir de los postulados que se declaran en la Asamblea Constituyente desde la Constitución del Ecuador (2008) se establece en el artículo 28 que la educación es un derecho de toda persona y comunidad, además responderá al interés y necesidades públicas. La educación en todas sus dimensiones “garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente” (p. 17).

Asimismo, en el artículo 29, se detalla la garantía que el Estado da a la libertad de cátedra en la educación superior, es decir, los estudiantes tendrán acceso desde su propia cultura para aprender desde su lengua materna.

Por otra parte, en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2022 vigente en el Ecuador, se declaran las funciones sustantivas de la educación superior: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Asimismo, en el capítulo 3, disposición cuarta menciona “los estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías profesionales, debidamente monitoreadas, en los campos de su especialidad, de conformidad con los lineamientos generales definidos por el Consejo de Educación Superior” (p. 35).

En relación, Guarnizo Crespo (2018) indica que la finalidad de la LOES en este artículo es que el aprendiz logre participar de manera activa en los diferentes contextos sociales, poniendo en evidencia todas las destrezas y conocimientos aprendidos en su formación académica.

El Consejo de Educación Superior (CES), entidad encargada de la regulación, planificación y coordinación del sistema educativo, establece en el vigente reglamento de régimen académico del 2022, en el título V Capítulo 1, artículo 42:

Las prácticas preprofesionales en las carreras de tercer nivel son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y/o al desarrollo de competencias profesionales. Estas prácticas se realizan en entornos organizacionales, institucionales, empresariales, comunitarios u otros relacionados al ámbito profesional de la carrera, públicos o privados, nacionales o internacionales (Consejo de Educación Superior (CES, 2022, p. 17).

En este sentido, esta formación práctica debe estar incluida en toda malla curricular y considerar al estudiante como el principal actor, y de allí gestionar su aprendizaje desde la consolidación de la academia y el mercado laboral. Esto dialoga con lo expuesto por Rodríguez et al. (2022) quienes mencionan que las prácticas laborales son un campo en donde el aprendiz perfecciona sus capacidades de trabajo, optimizando su desarrollo y funcionalidad para ofrecer un servicio de calidad.

Asimismo, el Reglamento del Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES, 2022), indica que, las prácticas se subdividen en dos componentes: las laborales y de servicio comunitario, pudiendo desarrollarse a lo largo de la carrera de forma continua o no. Además, se resalta que las prácticas deben ser coherentes con los resultados de aprendizaje y perfil de egreso de las carreras. Si las prácticas laborales se desarrollan bajo la modalidad de pasantías, estas serán reguladas por la normativa vigente que aplique a las pasantías, y normas del Ministerio de trabajo del Ecuador (CES, 2022).

Por su parte, el artículo 45 del Reglamento del CES (2022) establece que los estudiantes podrán realizar las prácticas laborales desde la figura de ayudantías de cátedra o de investigación, siempre que la IES determine los requerimientos institucionales para ello, existiendo una previa selección por el desempeño académico.

Según se ha establecido, entre algunas normativas están las contempladas en el artículo 43 del Reglamento del CES (2022) donde se indica que las prácticas laborales tendrán un mínimo de 240 horas y las carreras técnicas un mínimo de 192. Cada IES asignará según la carrera y malla curricular un rango de horas y créditos de práctica laboral.

Otra norma presente, resalta que las prácticas laborales deben ser monitorizadas, planificadas y evaluadas por un tutor académico establecido por cada IES, el cual debe estar en coordinación con la institución receptora. Toda práctica debe fomentar espacios adecuados para que la integración teórico-práctico presente la guía del tutor. Cada IES debe establecer convenios con la contraparte pública y privada para la ejecución de la formación profesional. En caso de que la institución receptora no cumpla con su parte, la IES deberá reubicar en otra área de práctica de manera inmediata al estudiante (CES, 2022).

Según los reglamentos ofertados en la LOES (2022), esta permite presentar a todas las IES un plan de prácticas laborales, las cuales pueden ser desarrolladas durante el avance de la malla curricular designada. El cumplimiento de las prácticas laborales es regulado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que es el encargado de evaluar a las instituciones de educación

superior en el Ecuador. En efecto, una de las dimensiones que estrictamente evalúa es Investigación, Vinculación y Prácticas/Pasantías Preprofesionales, dimensión importante para promover la gestión del conocimiento (Tenecota et al., 2018).

METODOLOGÍA

En el desarrollo y búsqueda de la información se utilizó el método documental desde el análisis bibliográfico. En efecto, se buscaron y seleccionaron diferentes artículos científicos relacionados con la práctica laboral, fundamentos teóricos, marco legal y sobre todo los modelos pedagógicos que se rigen en las IES de educación superior relacionadas únicamente al área de la pedagogía o docencia en el Ecuador.

Tabla 1

Organización de la información revisada en el estudio

Documentos revisados	Base de datos	Criterios de revisión sistemática	Palabras clave
Artículos 28 revisados 21 seleccionados	Google Scholar, Latindex, Scielo, el sistema de información científica Redalyc	Relevancia Alcance científico	Práctica laboral, desarrollo profesional docente, inicio de formación del profesorado
12 documentos institucionales analizados	Páginas oficiales de la República del Ecuador y de las Universidades Públicas y Privadas del Ecuador	Pertinencia y aporte al objeto de estudio (prácticas laborales) Documentos sometidos a la evaluación de pares Vinculación teoría - práctica	Modelos pedagógicos de la práctica laboral de cada IES

Nota: Esta tabla muestra, en resumen, el procedimiento de revisión y análisis llevado a cabo en la investigación. Elaborado por las autoras del trabajo

El proceso de búsqueda y análisis de la información seleccionada tuvo una duración de 3 meses, iniciado en el mes de octubre de 2023 por dos investigadoras, y supervisado directamente por la dirección del proyecto de investigación al que pertenece el estudio.

Revisión sistemática de los modelos de la práctica laboral en el Ecuador (instituciones ligadas a la educación)

Se presenta a continuación un cuadro que sistematiza algunos modelos de la práctica laboral en diferentes universidades del Ecuador. La revisión se centró en buscar aquellas únicamente relacionadas con el ámbito pedagógico, detallando el tipo de prácticas que ofrecen, el número de horas dedicadas a la práctica laboral en la malla curricular, y la metodología que aplican según sea la relación entre la teoría y la práctica.

Tabla 1

Revisión sistemática de los modelos de práctica laboral pedagógica en Educación superior del Ecuador

Universidad	Modalidad de las prácticas/pasantías/servicio comunitario	N° de horas en la malla	Metodología. Relación teórica-práctica	Tipo de sostenimiento
Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. ULVR (ULVR, 2023)	Prácticas comunitarias Pasantías	144 horas 240 horas	Se logra obtener mitad y mitad de las horas para la teoría y la práctica.	Universidad pública
Universidad Nacional de Loja. (UNL, 2023)	Servicio comunitario Prácticas laborales	120 horas 240 horas	Se relaciona lo teórico y lo práctico en el campo laboral.	Universidad pública
Universidad Estatal de Cuenca (UEC, 2024)	Prácticas laborales Prácticas de servicio comunitario	1800 horas 240 horas	Se observan los escenarios de la práctica, se planifica y se interviene o ejecuta. Reflexión de la práctica sobre la teoría.	Universidad pública
Universidad de las Fuerzas Armadas. ESPE (ESPE, 2023)	Prácticas laborales Prácticas de servicio comunitario	240 horas 160 horas	Fundamentar la práctica desde la teoría Familiarizar entornos laborales reales y enfrentar problemáticas de la profesión.	Universidad pública
Universidad Península de Santa Elena. UPSE (UPSE, 2023a; 2023b)	Proyectos de servicio comunitario Prácticas de investigación-intervención (unidad básica, profesionalización, titulación)	144 horas 240 horas	Primero se realiza la teoría en horas de clases y luego se aplica la práctica en la institución asignada. Principios: autoreferencia, equifinalidad, reflexibilidad, recursividad.	Universidad pública
Universidad Iberoamericana del Ecuador. UNIBE (UNIBE, 2020)	Proyectos de vinculación Prácticas laborales	160 horas 240 horas	Lo teórico es expuesto como una clase y luego lo aprendido se aplica en las prácticas.	Universidad privada
Universidad de las Américas	Prácticas preprofesionales Vinculación con la sociedad	112 horas 200 horas	Se aplica la observación en una práctica emergente y luego se emplea la teoría en la que finalmente se desempeña en las prácticas.	Universidad privada
Universidad San Francisco de Quito	Prácticas preprofesionales Pasantías nacionales	240 horas 240 horas	Aquí se conoce, analiza la teoría y las prácticas se remiten en horas que se emplean en la institución.	Universidad privada
Universidad del Azuay. UDA	Prácticas o pasantías preprofesionales	1800 horas	Aplicar los conocimientos teóricos en el campo de su especialidad Brindar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías preprofesionales	Universidad privada
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG, s.f.)	Prácticas preprofesionales laborales Prácticas comunitarias	240 horas 144 horas	Se realiza la teoría y luego la práctica.	Universidad privada
Universidad Tecnológica Equinoccial. UTE (UTE, 2023)	Prácticas laborales Prácticas de servicio comunitario	129 horas 79 horas	Se considera la aplicación de conocimientos en la teoría para luego desarrollar la práctica.	Universidad privada

Universidad	Modalidad de las prácticas/pasantías/servicio comunitario	N° de horas en la malla	Metodología. Relación teórica-práctica	Tipo de sostenimiento
Universidad Técnica Particular de Loja. UTPL (UTPL, 2023)	Prácticas pre-profesionales Prácticas de servicio comunitario	240 horas 122 horas	La teoría se ejecuta primero y luego se aplica lo aprendido en la práctica según lo enseñado. La práctica es humanista, de aplicación, comunitaria y de investigación.	Universidad privada
Universidad Nacional de Educación. UNAE (Portilla Faicán, 2023)	Vinculación con la comunidad Prácticas preprofesionales	160 horas 1800 horas	Se articula en primer lugar la teoría como explicación de una APE y luego se ejecuta lo aprendido en las prácticas. Se busca el desarrollo del pensamiento práctico. Principios: Ayudar, acompañar, experimentar.	Universidad pública

Nota: información tomada de documentos institucionales y páginas certificadas de las Universidades del Ecuador. La información que se presenta está únicamente vinculada a las prácticas laborales en el ámbito pedagógico.

De acuerdo con la investigación realizada sobre los modelos pedagógicos de prácticas laborales en diferentes instituciones universitarias del Ecuador, se identificó que cada IES concibe horas determinadas para el cumplimiento de estas prácticas según la asignación pedagógica de las carreras. Cada modelo pedagógico se alinea con la premisa de “practicar la teoría y teorizar la práctica” donde la importancia que se destaca para los futuros docentes es tener experiencias dentro del ambiente laboral. Además, la formación del docente debe contar con un paradigma activo y reflexivo en la que pueda resolver los desafíos que se presentan a lo largo del desempeño profesional.

Otro aspecto que se destaca son las relaciones entre las prácticas laborales en las universidades en Ecuador, que suelen ser cercanas y coordinadas. Las universidades establecen convenios con empresas, instituciones gubernamentales y otras organizaciones para ofrecer oportunidades de prácticas a sus estudiantes. Estos convenios garantizan que las prácticas cumplan con los requisitos académicos y brinden una experiencia relevante para el desarrollo profesional de los estudiantes. Además, las universidades cuentan con departamentos o programas dedicados a coordinar las prácticas, proporcionando orientación y apoyo a los estudiantes durante todo el proceso.

Asimismo, se encontró que los diferentes modelos tienen una base teórica epistemológica constructivista lo que permite desarrollar en los estudiantes habilidades prácticas, reflexivas, de liderazgo y de coordinación del constructo de pensamiento y acción.

A partir de este análisis, se enfatiza en el modelo de prácticas laborales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Portilla Faicán et al., 2023) del Ecuador, pues plantea en su estructura diferentes componentes que centran la práctica como el eje central de la formación inicial del futuro docente. Esta institución está centrada en la formación pedagógica en diferentes carreras (Inicial, Básica, Intercultural Bilingüe, Arte, Educación Especial, Pedagogía de los Idiomas, Ciencias Experimentales). De acuerdo con Palacios Liberato (2019) la UNAE en su modelo de prácticas plantea cuatro momentos sustanciales: comprensión-diagnóstico, diseño y planificación, desarrollo-actuación y evaluación.

En el modelo de práctica preprofesional de la UNAE, se considera a las prácticas laborales como su elemento central, siendo definidas como:

Es una vivencia del mundo de la profesión que se inicia en el primer ciclo y termina en el noveno. Esta experiencia implica el acercamiento a la política educativa, las culturas escolares (de niños, jóvenes, docentes y directivos), los contextos familiares y comunitarios de la escuela, los modelos pedagógicos y curriculares, los escenarios ambientales y necesidades de aprendizaje, las estrategias y los recursos educativos y a la vida cotidiana de la escuela (Portilla Faicán et al., 2023, p. 12).

Al ser considerada como institución de formación docente, presenta la ejecución de las prácticas laborales a medida que avanza cada ciclo académico. Dado que toda formación docente tiene como núcleo a las prácticas preprofesionales. Estas se encuentran fundamentadas en la articulación de los principios curriculares, pedagógicos y en las competencias docentes. En la UNAE las horas de práctica laboral se desarrollan desde el inicio de la carrera, comprendiendo 1800 horas durante los 9 ciclos académicos, en donde 160 horas son destinadas a Vinculación con la Colectividad (Portilla Faicán et al., 2023).

Cabe resaltar que la práctica está orientada hacia la reflexión y la confrontación permanente de esta con la teoría. Por tanto, se constituye en el eje integrador de las experiencias de aprendizaje de los futuros docentes, cuyo propósito es descubrir, crear y emplear los saberes teóricos y prácticos necesarios para el desempeño docente en diversos contextos.

CONCLUSIONES

A raíz de la investigación bibliográfica desarrollada y el análisis de los principales fundamentos teóricos, legales y aspectos claves que sustentan la práctica laboral pedagógica en contextos de Educación superior del Ecuador, se concluye lo siguiente.

El desarrollo de la práctica laboral en todos los entornos de formación, sobre todo en el campo docente, resulta una herramienta que permite al estudiante crear un puente entre la práctica y la teoría, lo que facilita la inserción entre el mundo laboral y la etapa instructiva. Por ello, es un ítem de gran interés para la evaluación de las universidades, dado que la práctica permite el desarrollo de diversas formas de gestión productiva, social y cultural de los conocimientos en donde, al articularse con la teoría, favorece generar espacios de circulación, estructuración y distribución de saberes.

Se concuerda con todos los autores, al recalcar que las prácticas laborales al enseñar un abanico de ventajas representan una importancia elevada en todos los currículos educativos. En efecto, se afirma que estas permiten al aprendiz ser un participante activo para desarrollar la reflexión crítica, asimismo, promueven el desarrollo del pensamiento ético tanto en contextos sociales como en situaciones profesionales. Recalcando notablemente que su desarrollo fortalece el trabajo cooperativo y permite la oportunidad de comprender a profundidad la vida real laboral.

Por tanto, al ser la universidad el medio principal para la construcción de la sociedad del conocimiento, las prácticas laborales se convierten en la herramienta que permite al estudiante en formación, contribuir socialmente con destrezas profesionales sólidas. Esto permitirá sumarse a los cambios y demandas que exige la sociedad a medida que se presentan nuevos retos y desafíos en la educación.

El análisis permitió comprender la estructura y orden de las múltiples normativas que rigen el desarrollo de las prácticas laborales en el sistema de educación superior del Ecuador. Lo que indica la necesidad y trascendencia de brindar a los estudiantes el acercamiento al campo real de acción y servicio a la comunidad. En ello, resulta sustancial que todas las IES cuenten con un plan y modelo pedagógico centrado en la formación y perfil de salida del futuro profesional, buscando siempre teorizar la práctica y practicar la teoría en cada especialidad. De igual forma, se considera sustancial que se fomente con mayor ahínco el desarrollo de prácticas laborales internacionales, como nuevas oportunidades y horizontes para los estudiantes en formación.

El análisis desarrollado al revisar y sistematizar los diferentes modelos de la práctica laboral en el área de la educación de varias universidades del Ecuador permitió marcar puntos de encuentro y similitud en la aplicabilidad de las prácticas laborales. Como aspecto relevante se encontró que, tanto IES privadas como públicas se rigen de las normativas legales establecidas y buscan en sus principios vincular de manera estrecha la teoría con la práctica. Asimismo, se encontró que la formación pedagógica que apuntan los modelos revisados se basa en aprender para servir. En otras palabras, a medida que se adquieren e integran los conocimientos el estudiante brinda a la comunidad un mejor servicio social desde sus habilidades profesionales, atendiendo las necesidades prioritarias en relación con el ámbito educativo.

FINANCIACIÓN

Esta investigación forma parte del proyecto “Práctica preprofesional laboral UNAE: su impacto y modelo de gestión”, el cual fue financiado por la Universidad Nacional de Educación.

REFERENCIAS

- Arévalo Briones, K. P., Pastrano Quintana, E. V., & Yépez Macías, P. F. (2019). Evaluación por competencias de la práctica pre profesional: una propuesta didáctica. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 147-154. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1354>
- Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. Asamblea Constituyente. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Cedeño, L.V., & Santos Naranjo, J. (2017). La práctica pre-profesional: vía para la formación profesional integral desde sus incidencias en la investigación. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 109-114. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/615>

- Chávez Loor, M. D., Chancay Cedeño, C. H., Chávez Loor, Y. D. P., & Mendoza Bravo, K. L. (2020). El desarrollo de las habilidades docente: Una visión desde las prácticas pre-profesionales. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 80-90. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3216>
- Consejo de Educación Superior - CES (2022). *Reglamento del régimen académico*. Consejo de Educación Superior. https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3_Reformas/r.r.academico.pdf
- De la Vega, A., & Arakaki, M. (2011). Las prácticas preprofesionales en la formación en ciencias de la información: El caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(1), 77. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/9498/8758>
- Fandiño-Parra, Y. J., Ramos-Holguín, B., Bermúdez-Jiménez, J., & Arenas-Reyes, J. C. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educ. Educ.*, 19(1), 46-64. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.3>
- Guarnizo Crespo, S. F. (2018). Importancia de las prácticas pre profesionales para los estudiantes de Educación Superior en la Universidad de Guayaquil. *INNOVA Research journal*, 3(8), 14-26. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.2018.717>
- Korthagen, F. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 83-101. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/37598>
- Lamas, P., & Vargas-D'Uniam, C. J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/128329>
- Ley Orgánica de Educación Superior (2022). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. <https://www.uta.edu.ec/v2.0/pdf/externos/leyorganica.pdf>
- Mendoza Velazco, D.J., Flores Hinojosa, E.M., Revilla, L.S., Cejas Martínez, M.F., & Navarro Cejas, M. (2020). Práctica pedagógica de la educación ecuatoriana en el siglo XXI. *EDETANIA: estudios y propuestas socio-educativas*, 57(1), 111-141. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.437
- Palacios Liberato, L. (2019). Estructura y contenido de las prácticas preprofesionales en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). *Pedagogía y Saberes*, 50, 187-198. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8007/7100>
- Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D., & Padrón, W. (2016). Las prácticas profesionales como potenciadoras del perfil de egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *Paradigma*, 37(1), 211-230. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/579/576>
- Portilla Faicán, G., Abril Piedra, H., Choin, D., Fraga Luque, O., Molerio Rosa, L., Padilla Padilla, J., Pantoja Sánchez, T., Torres Muros, T., & Ullauri Ullauri, J. (2023). *Modelo de práctica preprofesional UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona-Alvarado, F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6630>

- Rodríguez Díaz, J. L., Cabrera Olvera, J.L. & Muñoz Guanga, A.P. (2022). El éxito de las Prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 2(2), 1-8. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2022000200015
- Rojas Valladares, A.L., Estévez Pichs, M.A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2017). La práctica pre profesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la Carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Conrado*, 13(59), 43-50. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/518>
- Romero Chávez, S.A., & Moreira Chica, T. K. (2018). La práctica pre profesional: un primer acercamiento al campo laboral. CCCSS. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2018/07/practica-preprofesional.html>
- Saldaña Gómez, D., & González González, L. (2022). La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial (UNAE-Ecuador). *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 312-327. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243172248018/html/>
- Rodríguez, M. R., Gómez, M. T., & Ordóñez, R. (2022). Liderazgo compartido por los tutores académicos de prácticas a través de una herramienta colaborativa. *Revista Practicum*, 7(1), 72-87. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.12568>
- Tapia Sosa, H.D., Tapia Sosa, E.V., & Estrabao Pérez, A.E. (2016). La práctica de formación Inicial en la Educación Superior. *Didáctica y Educación*, 7(6), 115-126. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/561>
- Tenecota, J., Vacacela, E., Torres, J., & Céleri Pacheco, J. K. (2018). Automatización de procesos de investigación, vinculación, Prácticas/Pasantías preprofesionales para universidades ecuatorianas. *Alternativas*, 19(1), 35-44. <https://doi.org/10.23878/alternativas.v19i1.186>
- Universidad del Azuay. UDA (2023). *Prácticas preprofesionales. Carrera de Educación Inicial*. <https://educacion.uazuay.edu.ec/educacion-inicial/practicas#preprofesional>
- Universidad de Cuenca (2024). *Carrera de Educación Básica*. <https://www.ucuenca.edu.ec/carreras/educacion-basica/>
- Universidad de Cuenca (2015). *Reglamento General del Sistema de Vinculación con la Sociedad de la Universidad de Cuenca*. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22401>
- Universidad de las Américas (2023). *Prácticas pre-profesionales*. <https://www.udla.edu.ec/vida-universitaria/secretaria-academica/practicas-pre-profesionales/>
- Universidad de las Fuerzas Armadas. ESPE (2023). *Prácticas pre-profesionales*. <https://www.espe.edu.ec/practicas-pre-profesionales>
- Universidad Iberoamericana del Ecuador. UNIBE (2020). *Reglamento de Vinculación con la Sociedad*. <https://unibe.edu.ec/wp-content/uploads/2022/08/2020-REGLAMENTO-DE-VINCULACION%CC%81N.pdf>
- Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. ULVR (2023). *Vinculación con la sociedad y prácticas preprofesionales*. <https://www.ulvr.edu.ec/servicios/vinculacion-sociedad/practicas-pre-profesionales>
- Universidad Nacional de Loja (2023). *Prácticas preprofesionales*. <https://unl.edu.ec/vinculacion-con-la-sociedad/practicas-preprofesionales>

- Universidad Península de Santa Elena. UPSE (2023a). *Modelo de prácticas preprofesionales*. https://www.upse.edu.ec/images/2019/MODELO_EDUCATIVO_UPSE_2015-1.pdf
- Universidad Península de Santa Elena UPSE (2023b). *Reglamento de las prácticas preprofesionales de la UPSE*. <https://www.upse.edu.ec/>
- Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (s.f). *Prácticas preprofesionales*. <https://www.ucsg.edu.ec/vinculacion/practicas-preprofesionales/>
- Universidad Tecnológica Equinoccial (2023). *Prácticas Preprofesionales y Convenios*. <https://www.ute.edu.ec/practicas-preprofesionales/>
- Universidad Técnica Particular de Loja. UTPL (2023). *Prácticas/Vinculación*. <https://vinculacion.utpl.edu.ec/practicas>
- Valencia, E., Alvarado, J., M. & López Valencia., S.M. (2018). Las prácticas pre profesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Conrado*, 14(3), 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300140
- Zambrano Rivera, M. M., Ponce Minaya, E. B., & Santis Palma, J. C. (2019). La educación de calidad en la práctica preprofesional. *Opuntia Brava*, 11(3).



Aproximación teórica de la donación de sentido en la praxis educativa de la Fisioterapia

Theoretical approach to the donation of meaning in the educational praxis of Physiotherapy

Glenda Margarita Vargas Contreras; Marta María Oliveira Marqués

Glenda Margarita Vargas Contreras
Universidad Politécnica Territorial
Venezuela
introfio529@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5948-2812>

Marta María Oliveira Marqués
Universidad Metropolitana de Caracas
Venezuela
moliveira@unimet.edu.ve
<https://orcid.org/0009-0001-9301-3905>

Recibido: 17-04-2024
Aceptado: 07-06-2024

Cómo citar este texto:

Vargas Contreras, G. M., & Oliveira Marqués, M. M. (2024). Aproximación teórica de la donación de sentido en la praxis educativa de la Fisioterapia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 26-37. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3132>

Resumen

En el presente devenir heurístico las investigadoras discurren, a propósito de algunas teorías y enfoques transversales en Ciencias de la Educación, en la construcción del tejido teórico y epistemológico desde la problematización -debate entre *corporeidad* y *corporalidad*-, toda vez que se ha alcanzado a cuestionar los cimientos teóricos fundamentales de la cinesesia (fisioterapia) en la concepción de la sanación, interesándose por las epistemologías del cuerpo que piensa, y que también siente. Y con ello, si tal carga epistémica encuentra los primeros aprestos de un recorrido metodológico hermenéutico-dialógico que vuelque los supuestos categoriales que deben emerger en la posibilidad de un constructo teórico de la donación de sentido en la praxis educativa. Para ello, los referentes teóricos rectores que soportaron esta aproximación onto-epistémica desde corrientes monistas-positivistas a corrientes de la subjetividad: Gallego (2007), Ranciére (2016), Bourdieu (2002), Merlau-Ponty (1994), Morin (1998), Daniels y Worthingham (2002). Todos ellos, constituyen

el andamiaje de significaciones categoriales a partir de sus enfoques comportando los desafíos del enseñar y aprender desde las particularidades del campo de la cinestesia que influyen en las focalizaciones de la educación. Se plantea en este discurrir un trasvase que va desde el monismo metodológico en la enseñanza de la Fisioterapia reducido a técnicas, enfocado en la corporeidad del paciente supeditado al síntoma, diagnóstico y tratamientos acordados; a un giro epistémico que coloca la relación de la corporalidad abarcadora mas allá de la técnica, al comprender y reconocer en la Pedagogía de la subjetividad que la salud-enfermedad es intersubjetividad paciente-participante-estudiante-participante.

Palabras clave: Capacidad social, corporeidad y corporalidad, donación de sentido, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The present epistemic becoming runs, regarding some theories and transversal approaches in educational sciences in the construction of the theoretical and epistemological fabric from the investigative problematization between corporeality and corporality, since it has been possible to question the fundamental theoretical foundations of kinesthesia (physiotherapy) in the conception of healing, being interested in the epistemologies of the body that thinks, and that also feels. And with this, if such epistemic load finds the first preparations for a hermeneutical-dialogical methodological journey that overturns the categorical assumptions that must emerge in the possibility of a theoretical construct of the donation of meaning in the educational praxis of physiotherapy. For this, the guiding theoretical referents that supported this onto-epistemic approach from monist-positivist currents to currents of subjectivity: Gallego (2007), Rancière, (2016) Bourdieu (2002), Merlau-Ponty (1994), Morin (1998), Daniels y Worthingham (2002). All of them constitute the scaffolding of categorical meanings based on their approaches, involving the challenges of teaching and learning from the particularities of the field of kinesthesia or physiotherapy. In this course, a transfer is proposed that goes from methodological monism in the teaching of physiotherapy reduced to techniques, focused on the corporeity of the patient subject to the symptom, diagnosis and agreed treatments; to an epistemic turn that places the relationship of encompassing corporeality beyond technique, by understanding and recognizing in the Pedagogy of subjectivity that health-disease is intersubjectivity patient-participant-student-participant.

Keywords: Corporeality and corporality, donation of meaning, teaching-learning, social capacity.

LOCALIZACIÓN HISTÓRICO-EPISTÉMICA DE LA PROBLEMATIZACIÓN

Durante quince siglos de desarrollo de la disciplinarización de los saberes en la historia clásica occidental, específicamente del siglo X al XIX, se presenta un proceso incesante de organización y estructuración de los conocimientos. Así, la configuración de la división del conocimiento en disciplinas de la salud ha permitido el ordenamiento de contenidos y campos de estudio. Lo anterior ha posibilitado la creación de la terapéutica disciplinaria auxiliar de la medicina, la cual tiene que ver con el esfuerzo por devolver al poder mecánico musculoesquelético. En este proceso apuntaba a la racionalidad y abarcaba diversas concepciones, conceptualizaciones, definiciones y categorizaciones en torno del tratamiento del cuerpo. Se consideró al cuerpo como una unidad vital en las buenas prácticas de la fisioterapia o cinestesia, donde el principio clásico de la salud se definió como la ausencia de dolor para lograr una salud mental (Foucault, 1968). De modo tal que, las relaciones con la salud y el movimiento se convirtieron en dos elementos fundamentales en el desarrollo de estas disciplinas únicas de la medicina, lo cual dio origen a la fisioterapia.

Si bien morfológicamente, el fonema “Fisioterapia” proviene del griego “Physis”, que significa naturaleza, y “Therapeia”, tratamiento, la sintaxis o la definición amplia del fonema “Fisioterapia” indica la función o la acción terapéutica realizada por medio de agentes físicos, mecánicos y farmacológicos que están presentes en la naturaleza. Su finalidad es tratar o sanar el cuerpo.

Se define fisioterapia como “un conjunto de métodos de tratamiento que utiliza medios físicos de manera razonada” (Gilbert y Carnot, 1921, citado por Gallego, 2007) Estos métodos derivan de un principio común, pueden combinarse uno con otro, y se relacionan por los conocimientos técnicos y la instrumentación que necesitan. Por tanto, interesa estudiarlos paralelamente

Durante la Asamblea de la Confederación Mundial de Fisioterapia (WCPT) en 1967, se adoptó la siguiente definición de fisioterapia:

El Arte y la Ciencia del tratamiento físico, es decir, el conjunto de técnicas que mediante la aplicación de medios físicos curan, previenen, recuperan y readaptan a los pacientes susceptibles de recibir tratamiento físico [...] Es uno de los pilares básicos de la terapéutica, de los que dispone la Medicina para curar, prevenir y readaptar la corporeidad de los pacientes. Estos pilares están constituidos por la Farmacología, la Cirugía, la Psicoterapia y la Fisioterapia (Ferri et al. , 1997, citado por Gallego, 2007, p. 201).

El comité enfatiza que los objetivos del tratamiento son reducir el dolor, mejorar la circulación sanguínea, prevenir y corregir el deterioro funcional y maximizar la recuperación de la fuerza, la movilidad y la coordinación. La fisioterapia incluye pruebas eléctricas y manuales para determinar valores de condición y fuerza muscular, pruebas para determinar la capacidad funcional, movilización articular, como ayuda al diagnóstico del médico y para controlar la progresión de los síntomas. También incluye mediciones de amplitud y capacidad vital de los pacientes (OMS, 1968, citado por González, 1993, p. 28).

Otros detalles que sitúan esta actividad investigativa en el contexto histórico-epistemológico incluyen: identificar y maximizar las funciones y potencialidades de cada paciente, tanto en la promoción de la salud como en la prevención, tratamiento y rehabilitación de enfermedades y lesiones. Aunque las habilidades y conocimientos se comparten con otras disciplinas, los fisioterapeutas evalúan el potencial y la capacidad de movimiento físico en diálogo con los pacientes y buscan alcanzar objetivos a través de los síntomas, el diagnóstico y el tratamiento acordado (Barrientos, 2009).

A lo largo del siglo XIX, estos referentes epistemológicos históricos generaron nuevas preocupaciones y realidades que llevaron a la ruptura de la idea de que el cuerpo era la prisión del alma. Estas preocupaciones surgen tanto en la Filosofía como en corrientes de las Ciencias Sociales como la Sociología, la Psicología, la Pedagogía y la Antropología, cuestionando la base teórica de la cinestésica en los conceptos de curación y planteando preguntas sobre la fisicalidad que conducen a una combinación de elementos visuales y físicos.

Un aporte que definió nuevos caminos en la interpretación de las mediaciones de la medicina fue la contribución singular del psicoanálisis de Freud (2017) con la noción de síntoma que, yendo a la profundidad de la subjetividad del sujeto-paciente, explica como la corporeidad hasta ahora entendida desde la supremacía de la razón-mente sobre el cuerpo, también podía ser comprendida su corporalidad desde el impulso o pulsión sexual entre el principio del placer y el dolor.

Se entiende que la problematización histórico-epistémica ha llevado a la evolución y expansión de la Fisioterapia como una disciplina auxiliar de la Medicina, centrada en la promoción de la salud, la prevención, el tratamiento y la rehabilitación del cuerpo. A medida que evolucionaban las concepciones del cuerpo, se exploraban nuevas formas de comprender la corporalidad, reconociendo la importancia de los aspectos emocionales y subjetivos en la sanación.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS A LA PROBLEMATIZACIÓN CORPOREIDAD Y CORPORALIDAD EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FISIOTERAPIA

Según argumenta el epistemólogo Barrientos (2009), una primera afirmación entorno a la enseñanza de la fisioterapia, coloca los aspectos cognoscitivos, procedimentales, instrumentales y éticos que todo profesional de la fisioterapia debe asumir en su función y capacidad social, pues no se trata de un saber técnico y meramente auxiliar de la profesión científicamente fundamentada y, tecnológicamente enriquecida, sino que además, la capacidad social debería entenderse como el desarrollo de valores en el contexto de sanación y recuperación mecánica del cuerpo. A todo esto, la salud, bienestar, calidad de vida, adaptación y funcionalidad social conforman otros elementos claves que orientan la lógica del modelo clínico general que la fundamenta.

En este sentido, Barrientos (2009) sostiene que los fundamentos epistemológicos de la fisioterapia requieren que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se reconozca y

promueva el desarrollo de competencias, especialmente la competencia de dominio en la evaluación que respalde la práctica terapéutica y clínica en el ejercicio profesional.

En tal sentido, según Iglesias (2005), la evaluación desempeña un papel complementario para distinguir los fundamentos ontológicos y epistemológicos en Fisioterapia. Esto se debe a que a través de determinados métodos lógicos, se puede conocer la realidad biomecánica y aplicar técnicas específicas basadas en la teoría pura. Por otro lado, al encontrarse con la realidad empírica, el fisioterapeuta se ve sujeto al principio de verificación, a partir del cual surgen los hechos o la realidad del paciente, también sujeta a la falsación popperiana. De ahí la importancia de la evaluación en el camino hacia el diagnóstico.

Para Álvarez (1995), la evaluación como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje es un momento clave culmen que abre paso al diagnóstico del experto, lo que permite formular juicios sobre la eficiencia y efectividad cognitiva (conocimiento), actitudinal (disposición) y procedimental (habilidad) en la práctica de la cinestesia.

Vale afirmar que para los teóricos, Stufflebeam y Shinkfield (1993), la evaluación debe ser comparativa, empírica, comprobable, verificable durante el proceso de abordaje al paciente. Por tanto, el aprendizaje del estudiante fisioterapeuta mediado de la evaluación buscará un diagnóstico fiable y sobre esta base se fundamenta el avance de la recuperación de la corporeidad. Así pues, el encuentro con lo corpóreo para Stufflebeam y Shinkfield (1993), es donde se confronta la localización del espacio del dolor a lo largo de la fisonomía del paciente, en esto, toda localización es espacio-temporal, pues sucede en un tiempo y zona determinada en el umbral. Stufflebeam y Shinkfield (1993), proponen cuatro métodos empíricos de evaluación:

1. Medición según las normas, basada en normas profesionales,
2. Juicio profesional, utiliza la habilidad y experiencia disponibles.
3. Diseño experimental, proporciona datos sobre las causas y los efectos y
4. Coincidencia entre resultados y objetivos (Tyleriano), que posibilita la retroalimentación periódica (p. 18).

En relación a lo expuesto, se sostiene que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde los fundamentos epistemológicos cuantitativos, positivistas y empiristas, la evaluación desencadena en el diagnóstico y supone la intervención del experto. En este mismo sentido, Daniels y Worthingham (2002) expresan que el proceso evaluativo del fisioterapeuta adquiere importancia, ya que no solo se centra en el diagnóstico e intervención objetiva sobre el paciente, sino que también busca el reconocimiento clínico. Este reconocimiento no solo se limita a la efectividad de las habilidades cognitivas, sino que también incluye el reconocimiento social de su desempeño, lo cual refuerza tanto la aptitud como la actitud del fisioterapeuta hacia el paciente.

Claro que las investigadoras difieren de Daniels y Worthingham (2002), en cuanto al reconocimiento social del terapeuta en la acción de mediación dolor-sanación del paciente. Pues no importa el fisioterapeuta en su sentido de autorrealización personal abierta en el ejercicio de su profesión. Al contrario, y en esto coinciden con Barrientos (2009), al focalizar esencialmente la capacidad social ante el paciente como camino a una ética de la recuperación de la sanación del paciente.

PLANO ONTOLÓGICO DE LA PROBLEMATIZACIÓN. CORPOREIDAD Y CORPORALIDAD EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA FISIOTERAPIA

En este apartado, se pretende explicar la transición de una perspectiva de interacción corporal a una mirada intersubjetiva de la corporalidad, centrándonos en la postura monista positivista y su evolución hacia un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Para lograrlo, es necesario revisar algunos elementos claves que fundamenten la problemática.

Kerlinger (1975), afirma que la Fisioterapia se asume como “Ciencia”. Considerando este concepto partimos de una consideración general del método científico, como lo entiende Bunge (1978), como un cuerpo de ideas, o como Martín (1991) define la Ciencia: “un conocimiento racional, sistemático, exacto y verificable, coherente de conocimientos relativos a ciertas categorías de hechos, objetos y fenómenos” (p.142), en cuyo caso podemos aproximarnos a que la Fisioterapia como cuerpo de conocimiento y realidad práctica se identifica con esas definiciones, al tiempo que configura el objeto de su conocimiento y practica como definido y delimitado por la corporeidad sin otras consideraciones.

Desde tal linealidad, Gallego (2007), subraya cuatro criterios fundantes de tradición epistemológica que recogen la interpretación científica de Bunge (1978) del monismo metodológico aplicándolo a la Fisioterapia para fundamentar unas bases epistemológicas de la fisioterapia. Según explica en cuatro criterios:

- Criterio campo objetual. El primer criterio es el objeto de la realidad al que se le puede aplicar el estudio disciplinar. En el caso de la Fisioterapia el objeto sería el potencial ser humano al que se aplican diferentes técnicas basadas en realidades físicas naturales con unos fines determinados. Por lo tanto, sería una Ciencia del Hombre.
- Criterio campo problemático. Ante ese objeto cabe realizar interrogantes concretos acerca de sus propiedades o de su relación con otros objetos. La Fisioterapia profundiza en los efectos que diferentes técnicas tienen en los seres humanos para conseguir unos efectos deseados en su salud, a nivel preventivo, terapéutico o de mantenimiento. Se centra principalmente en el movimiento del ser humano, abarcando tanto la normalidad como las patologías asociadas a dicho movimiento.
- Criterio campo metodológico. En este punto se representa al método científico, ya que la Fisioterapia se fundamenta, a diferencia de otras disciplinas que podrían ser consideradas como pseudociencias, en principios científicos y evidencias empíricas para determinar tanto el campo objetual como el campo problemático. Poco a poco, va construyendo sus propias teorías, utilizando lo que en esta Ciencia se denomina “Método de intervención en Fisioterapia” (Gallego, 2007, p.44), el cual se basa en criterios científicos.
- Criterio sistema de lenguaje. Según Czayka cada disciplina científica goza de un lenguaje propio, que permite la comunicación inequívoca de conocimientos para todas las personas implicadas (Czayka, 2000, citado en Gallego, 2007). Además, sostiene que toda ciencia tiene su propio lenguaje y la Fisioterapia, como disciplina, también cumple con este criterio. Gran parte de este lenguaje propio es compartido con otras Ciencias, como

la Medicina, la Biología, la Psicología, etc. El uso de un lenguaje común permite una mejor atención de cuidados de la salud, mejora la comunicación profesional y desarrolla el registro, la protocolización y la investigación dentro de las intervenciones de la Fisioterapia.

Gallego (2007) sugiere que al definir un método de intervención en Fisioterapia se utilizan cuatro criterios teóricos fundamentales que articulan los procesos involucrados en el abordaje del paciente/usuario. Estos procesos incluyen el examen, la evaluación, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento. Cada proceso, de acuerdo a los postulados de la ciencia experimental, no solo garantizan fiabilidad, sino que también conducen a procesos dinámicos y objetivos. Es esencial destacar que el fisioterapeuta hace juicios clínicos en su toma de decisiones basado en datos empíricos obtenidos a lo largo de su experiencia. Estos datos fundamentan un sistema de lenguaje que identifica el problema y considera la severidad, complejidad y duración del impedimento, la disfunción, o la discapacidad en el entorno social del usuario o paciente.

Sin embargo, es importante reconocer que, sin negar la relevancia del método de intervención en fisioterapia, caracterizado por un enfoque monista metodológico que promueve procedimientos para medir y cuantificar la dinámica física del cuerpo con el fin de describir relaciones de causa y efecto, así como explicar las interacciones entre variables independientes (tratamiento) y variables dependientes (resultados), también es fundamental considerar otras aproximaciones más allá de un método meramente explicativo del juicio clínico. Estas aproximaciones podrían abordar las subjetividades del terapeuta, paciente y participante, abriendo nuevas comprensiones y clarividencias en el lenguaje al que alude Gallego (2007).

Este lenguaje, que trasciende la racionalidad del poder del conocimiento corporal científico (Foucault, 1968), propone un giro hacia una comunicación y acción comunicativa basada en el lenguaje corporal. Esto permitiría una comprensión cualitativa del fenómeno corporal a partir del reconocimiento mutuo de la intersubjetividad entre terapeuta y paciente, no solo desde el juicio clínico, sino también desde el sentimiento compartido (Merleau-Ponty, 1994).

Ahora bien, dentro de esta intención en cuanto preocupación investigativa, ¿cómo configurar una aproximación desde el método de intervención de la fisioterapia (Gallego 2007) a una fenomenología del sentido (Merleau-Ponty, 1994) que dé cuenta de un encuentro positivista del método al encuentro fenomenológico que dé u otorgue finalidad al ser corporal más allá de lo corpóreo para una recuperación del mundo-vida-experiencia corporal? ¿Cómo hacer de ello una aproximación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje para los estudiantes universitarios de Fisioterapia?

En la distancia y en la cercanía de tales interrogantes a esta problematización investigativa, se cavilan esas proximidades pedagógicas concertándose con Rancière (2016) desde la crítica del método ilustrado explicativo al método comprensivo. El autor cuestiona los sistemas educativos que solo legitiman los discursos ilustrados de la modernidad desde los docentes incapaces de reaccionar ante los referentes epistémicos ataviados de conceptualizaciones y definiciones que se contienen a sí mismos en reducciones lógicas e instrumentales, estableciendo lo que llama la razón de los iguales.

En esta idea, se busca incorporar un enfoque epistemológico desde el sistema filosófico educativo de Rancière (2016), que promueva un diálogo positivista de Gallego (2007) a uno fenomenológico de Merleau-Ponty (1994). Esto se logra a través del método pedagógico de comprensión propuesto por Rancière (2016), quien afirma que “superar al docente explicar implica tener la autoridad para mostrar a los jóvenes estudiantes lo que los libros ocultan y desvelar la esencia de las cosas” (p. 62). Además, sostiene que el método explicador “frena el desarrollo del pensamiento al demostrar al estudiante que es imposible comprender el mundo con la ayuda del maestro” (Rancière, 2016, p. 62)

No obstante, en otro extremo, el positivismo sociológico también cobraba fuerza en el campo de las ciencias naturales, a la par de esas rupturas entre corporeidad y corporalidad, reinterpretando al cuerpo como unidad biopsicosocial sometida al ensayo y error en el paso por la verificación y comprobación de procesos empíricos marcados por la fiabilidad de la relación signo y síntoma.

En contraposición a lo mencionado anteriormente, otras influencias post-positivistas han dado forma a estructuras de pensamiento funcionalistas en la formación cinestésica de la fisioterapia. El concepto de corporalidad y la percepción del cuerpo se han visto desafiados por el enfoque epistemológico del dolor y la corporeidad en la racionalidad de la praxis y la enseñanza de la Fisioterapia. Esto ha llevado a la supremacía de las concepciones del cuerpo funcional, que se conocen y se explican de manera lineal como signos y síntomas, en contraposición al reconocimiento del dolor localizado en la corporalidad y la experiencia existencial del individuo, expresada desde lo más profundo de su propia vivencia

En oposición a la concepción de la corporalidad como síntoma, ha surgido la conceptualización de la corporalidad como sentir, en torno a la problematización del cuerpo y la salud como práctica de enseñanza y experiencia en la relación sujeto-sujeto desde la perspectiva del sentir. En este sentido, se enmarcan posturas teóricas comprensivas que se basan en la mirada fenomenológica de diversos autores, ampliando el horizonte hermenéutico contradiciendo los enfoques predominantes del funcionalismo presentes en las tradiciones de la disciplina de la fisioterapia, que se centran en el comportamiento musculoesquelético y la dualidad salud-enfermedad del cuerpo y el dolor

Para las posturas funcionalistas el cuerpo no habla, solo se manifiesta. Es solo unidad biopsicosocial de procesos armoniosos o alterados que permiten establecer el diagnóstico. Tal como afirma Llinás (2003):

Si bien hablar de salud y enfermedad refiere a la condición del sujeto y su entorno social, es principalmente la actitud del sujeto preocupado por su cuerpo lo que permite la interpretación funcional del movimiento expresada en su capacidad mecánica, neurológica y fisiológica (p. 41).

Claro está, las investigadoras suscribientes, distan de esa mirada reduccionista, meramente interpretativa del objeto paciente, ya que el paciente es participante-sujeto, toda vez que coloca el dolor localizado de su cuerpo en un lenguaje de identidades sociales en conexión emocional del sentir, no como umbral de dolor o materialidad del signo y el síntoma, sino como intersubjetividad solidaria de su entorno, que también siente el sentir del participante-paciente (Merleau-Ponty, 1994).

Una mirada que otorga relevancia investigativa a esta intención o problematización se encuentra en las palabras de Morín (1998) cuando afirma:

Existe una falta de correspondencia cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros conocimientos disociados, fragmentados y compartimentados entre disciplinas, y por otro lado, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios (Morín, 1998, p. 41).

Coincidiendo con el filósofo, se trata de abrir posibilidades más allá de las interpretaciones y explicaciones de las ciencias positivas. Basado únicamente en datos cuantitativos, experimentales, confiables o falsacionistas, que limitan la comprensión de los nuevos significados del sentir. No se trata solo de percibir el dolor como un umbral alto o bajo, sino de reconocer la fuerza envolvente de la corporalidad que no se puede medir individualmente (Popper, 1980). Por el contrario, esta fuerza envolvente que emana de la corporalidad en sí misma se expresa, se enuncia y se intensifica a través del sentimiento de los sentimientos incomprensidos, que residen en la emocionalidad y tienen un impacto positivo o negativo que impide al sujeto sentirse-pensante reintegrarse en su entorno mientras espera la recuperación de la vida-experiencia del paciente.

Por esta razón, intentar dar cuenta más allá del significado y significante del síntoma, es ahondar en las significaciones y resignificaciones del sentir del sentimiento de la corporalidad. Por ello, pretender enseñar y aprender en el camino educativo que la relación sujeto-terapeuta-participante es visibilizar, interpelar, comprender, reconocer, los modos y formas de producción de sentido y reproducción cultural de la praxis cinestésica, en cuyo epicentro, existe un giro epistémico y una nueva teleología de la praxis ética del sentido, es el desafío.

A partir de las premisas mencionadas, las investigadoras reflexionan e indagan desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, centrado en la experiencia del sujeto. No se trata solo de considerar al sujeto como paciente en un evento objetivo, sino de reconocer y comprender su expresión discursiva del sentimiento personal. Es importante que se sienta escuchado, que se establezca un diálogo y que su conocimiento como participante sea valorado en el lenguaje y el discurso. Aquí no se permite la arrogancia de disciplinarizar la ciencia del terapeuta únicamente por tener una validación social en el campo académico y cultural (Bourdieu, 2002). Se trata de una intersubjetividad que permite la construcción de significado, ya que el profesional de la cinestesia se desprende de su conocimiento teórico sobre los signos y síntomas para ponerse en el lugar de quien experimenta el dolor o la limitación física. Se reconoce que el sujeto sabe lo que siente, pero también está dispuesto a ser comprendido y a comprender en un contexto de intersubjetividad que reconoce la conexión entre su corporalidad, emociones, sentimientos, creencias y posibilidades.

IMBRICACIONES INVESTIGATIVAS

De acuerdo con Martínez (2013) la interpretación, explicación, comprensión o cualquier objetivo enunciado que persiga la investigación para estar debidamente argumentado y fundamentado, además de estar localizada y temporalizada la investigación, ha de

tener un encadenamiento que tribute los categoriales conexos y diversos con el objeto de estudio desde los aportes heurísticos de otras Tesis Doctorales, de aquí la importancia de los antecedentes de la investigación.

Por tanto, para este quehacer epistemológico y ontológico se señalan los siguientes aportes investigativos de Tesis Doctorales a modo de antecedentes:

- Moroño, J. (2013). *Desarrollo científico de la fisioterapia en España. Estudio de los artículos publicados en la revista Fisioterapia (1979-2006)*. Tesis de Doctorado. Universidad de Navarra.
- Saavedra Hernández, M. (2015). *Fisioterapia en la cervicalgia crónica, manipulación vertebral y kinesiotaping*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada, España.
- Salvat Salvat, I. (2008). *Aplicabilidad del vídeo en el método de resolución de problemas en fisioterapia*. Tesis de Doctorado. Universidad de Tarragona, España.
- Serra Llobet, P. (2015). *Análisis de las enseñanzas de pos grados para fisioterapeutas tras la adaptación universitarias del espacio europeo de educación superior*. Tesis Doctoral. Universidad Internacional Catalunya, España.

A este respecto, Moroño (2013) realiza un aporte significativo desde su investigación al cuestionar las suficiencias teóricas del funcionalista Gallego (2007, citado en Moroño, 2013). El autor se sitúa por encima del enfoque analítico funcionalista la posibilidad de que el conocimiento objetivo y verificado no solo moldee la construcción de normas técnicas en el método científico, sino que también sea posible reconocer desde una perspectiva impersonal y anónima la conformación de un ethos que refleja otras búsquedas y reconozca otras formas de conocimiento en el campo de la Fisioterapia.

Al igual que Moroño (2013), Saavedra Hernández (2012) propone, además de introducir una mediación filosófica, una sociología constructivista al tratamiento del método científico monista. Esta propuesta busca comprender cómo el entorno social contribuye a la sanación integral del cuerpo, afirmando que una realidad múltiple y compleja replantea las percepciones y sensaciones de los sujetos sociales investigados desde su patología cinestésica.

Con más avances que Moroño (2013) y Saavedra Hernández (2012), Salvat Salvat (2008) se adentra en el método hermenéutico como camino de comprensión de una pedagogía paradigmática sociocrítica. Con ello, se propicia una praxis auto reflexiva de la fisioterapia orientada a una práctica social.

En otra postura, Salvat Salvat (2008) propone profundizar en el análisis de las barreras culturales, ambientales y de expresión. En su planteamiento, se sugiere que estas barreras podrían estar relacionadas con la incapacidad de expresar ideas de forma verbal o escrita en relación con las afecciones del movimiento corporal. Esta perspectiva puede aportar nuevos horizontes al método terapéutico.

Por su parte, Atkinson et al. (2007) sostiene que en el encuentro de la intersubjetividad terapeuta-participante, es importante abordar y eliminar las barreras, ayudando a identificarlas y reconocerlas. Esto es fundamental para comprender cómo interfieren en el proceso de resolución del problema cinestésico.

Por tanto, las técnicas para fomentar el pensamiento creativo y la inteligencia emocional pueden resultar muy útiles, especialmente si existe una predominancia del pensamiento convergente. El trabajo en grupo se presenta como una estrategia eficaz, ya que en el grupo se unen diferentes enfoques para resolver problemas. Además, al comprender la recuperación de la subjetividad a través de la experiencia cinestésica de la salud-enfermedad, se resalta la capacidad social del individuo al reintegrarlo en el contexto socio-cultural.

Del mismo modo, Salvat Salvat (2008) y Saavedra Hernández (2012) al problematizar la praxis de la fisioterapia en coincidencia con las autoras, impulsan la acción transitiva transformadora hacia una ética de la donación de sentido.

Finalmente, otro aporte que imbrica los antecedentes de la investigación con Serra Llobet (2015) trata la intervención activa de la subjetividad del paciente-terapeuta.

A MODO DE CODA

A partir de los apartados en términos de enfoque teórico, es importante destacar que desde una perspectiva emergente, posiblemente transmoderna, se cuestiona la perspectiva cartesiana en la investigación cualitativa, la cual todavía se basa en la racionalidad y en la influencia de la gran mayoría de profesores e investigadores sociales. En este sentido, resulta crucial reconocer que detrás de cada objeto hay sujetos que atribuyen objetividades, lo que plantea que la problemática de investigación no se centra en el estudio de un objeto, sino en la relación entre sujetos. Esto lleva a la autorreflexión del investigador como elemento fundamental en el problema de investigación. Al reconocerse como parte integral de la problemática que se investiga, la relación predominante en la investigación se vuelve sujeto-sujeto.

Por tanto, cuando una preocupación investigativa intenta dar cuenta más allá del significado, sobre las significaciones y resignificaciones, visibiliza, interpela, comprende, reconoce, modos y formas de producción y reproducción cultural problematizadora de tradiciones de pensamiento, En cuyo centro, el sujeto se transforma hacia un giro epistémico y una nueva teleología de la praxis ética comunitaria.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. R. (1995). *Educación para la salud*. México: Editorial Manual moderno.
- Atkinson, K., Coutts, F. J., & Hassenkamp, A. M. (2007). *Sinopsis de Fisioterapia en Ortopedia*. Elsevier España.
- Barrientos, B. V. (2009). *Opinión escrita sobre el modelo de evaluación en fisioterapia para el Grupo de Cuerpo y Movimiento Humano de la Corporación Universitaria Iberoamericana*. Datos en bruto no publicados.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, Campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.

- Bunge, M. (1978). *Causalidad: el principio de la causalidad en la ciencia moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- Daniels, & Worthingham (2002). *Pruebas funcionales musculares*. Madrid: Marban.
- Foucault, M. (1968). *El nacimiento de la Clínica. Una arqueología a la mirada médica*. México DF: FCE.
- Ferri, A., Antón, M. V., & Avendaño, J. (1997). Fisioterapia: un concepto dinámico. *Fisioterapia*, 19(4): 248-253.
- Freud, S. (2017). *El malestar en la cultura*. Madrid: Akal.
- Gallego, T. (2007). *Bases teóricas y fundamentos de la fisioterapia*. Editorial Médica Panamericana.
- González, M. L. (1993). Proyecto Docente de Fisioterapia General. No publicado. A Coruña: Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Salud.
- Iglesias, M. N. (Nueva Escuela Lacaniana) (2005). *Los fundamentos epistemológicos*. Maracaibo.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Foundations of behavioural research educational and psychological inguing*. Londres (Reino Unido): Halt Rinehar and Winston.
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Martín, L. (1991). *Diez lecciones de Epistemología*. Madrid: Akal.
- Martínez, M. (2013). *La investigación cualitativa etnográfica*. México: Trillas
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moroño, J. (2013). Desarrollo Científico de la Fisioterapia en España. Estudio de los artículos publicados en la revista Fisioterapia (1979-2006). [Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/58123/S_TD_PROV58.pdf;jsessionid=1F74CDC5DBD38A909B3C07FE1B710591?sequence=-1
- Popper, K. R. (1980). *La lógica de la Investigación científica*. Bogotá: Editorial Norma.
- Rancière, J. (2016). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y*. Barcelona: Paidós.
- Saavedra Hernández, M. (2012). *Fisioterapia en la cervicalgia crónica, manipulación vertebral y kinesiotaping*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/22259>
- Salvat Salvat, M. I. (2008). Aplicabilidad del vídeo en el método de resolución de problemas en fisioterapia. [Tesis de Doctorado. Universidad de Tarragona]. <http://hdl.handle.net/10803/8939>
- Serra Llobet, P. (2015). *Análisis de las Enseñanzas de pos grados para fisioterapeutas tras la Adaptación Universitarias del espacio europeo de educación superior*. [Tesis Doctoral. Universidad Internacional de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10803/293781>

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES



Movilidad virtual en la formación de profesionales de la educación

Virtual mobility in the training of education professionals

Gladis Ivette Chan Chi; Sergio Humberto Quiñonez Pech

Gladis Ivette Chan Chi

Universidad Autónoma de Yucatán
México

ivette.chan@correo.uady.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7885-8136>

Sergio Humberto Quiñonez Pech

Universidad Autónoma de Yucatán
México

sergio.quinonez@correo.uady.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5220-9912>

Recibido: 27-11-2023

Aceptado: 05-03-2024

Cómo citar este texto:

Chan Chi, G.I., Quiñonez Pech, S.H. (2024). Modalidad virtual en la formación de profesionales de la educación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 39-56. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3012>

Resumen

En México, la pandemia por Covid-19 hizo necesario adaptar las actividades de movilidad a la modalidad virtual a fin de brindar a los estudiantes posgraduales una oportunidad para trabajar en escenarios externos a su institución de adscripción, para movilizar sus competencias y enriquecer su formación impactando en su ejercicio profesional. El presente estudio tiene como propósito analizar la contribución de la movilidad virtual en la formación de los profesionales de la educación en tiempos de pandemia. Se realizó un estudio desde el paradigma cualitativo y se empleó un diseño fenomenológico. Los datos se analizaron mediante la categorización de cuatro ejes: contribuciones a la formación, actores educativos, medios digitales de comunicación y áreas de oportunidad. Los resultados destacan que la movilidad en modalidad virtual coadyuvó al fortalecimiento de la formación académica, profesional y personal a partir del incremento de saberes en el área disciplinar, el desarrollo de habilidades blandas y de investigación.

Palabras clave: Movilidad, modalidad virtual, formación de posgrado, educación en situación de emergencia.

Abstract

In México, Covid- 19 pandemic made it necessary to adapt mobility activities to virtual modality in order to provide postgraduate students with an opportunity to work in settings external to their institutions of affiliation, to mobilize their competences and enrich their training by impacting in their professional practice. This study has as purpose to analyze the contribution of virtual mobility in training of education professionals in times of pandemic. A study was carried out from the qualitative paradigm and a phenomenological design was used. Data were analyzed using the content analysis technique and based on four axes of analysis: contribution to training, educational actors, digital media, and areas of opportunity. Results highlight that mobility in virtual mode helped to strengthening of academic, professional, and personal training from knowledge in disciplinary area, the development of soft and reseach skills, as well as the recognition of other cultures, development of potentialities to work based on them starting to the guidance of the tutor and co-tutor.

Keywords: Mobility, virtual modality, postgraduate training, education in emergency situations.

INTRODUCCIÓN

La movilidad es un aspecto que coadyuva en la formación de los estudiantes al permitirles ampliar sus horizontes, conocer nuevas formas de atender y resolver problemáticas latentes movilizandando sus competencias y adquiriendo nuevas, las cuáles ponga al servicio de la sociedad para la transformación social y el bien común, es por ello, que Corbella y Elías (2018) aseguran que constituye una estrategia formativa vigente, en donde los estudiantes que participan deben contar con un seguimiento pertinente para que las experiencias vividas se conviertan en una praxis fluida y eficiente en el sistema educativo.

Asimismo, el concepto de movilidad estudiantil, resulta ser un constructo concebido como el desplazamiento que realizan los estudiantes hacía escenarios de aprendizaje diferentes a su institución de adscripción, y este proceso tiene como objetivo cursar estudios durante un período escolar para lograr la obtención de aprendizajes significativos al tiempo que desarrollar habilidades intrapersonales, sociales y de enriquecimiento cultural (García Palma, 2013) para el fortalecimiento de su formación e impacto en su futuro ejercicio profesional.

De manera que, resulta necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) socialicen los tipos de estancias de movilidad en los que pueden participar sus estudiantes, ya que de acuerdo con la Universidad de Guadalajara (2023), existen cuatro tipos de estancias para los estudiantes universitarios, siendo estas las siguientes: para cursar asignaturas, desarrollar prácticas profesionales, de investigación y estancias cortas para investigación de posgrados. En este sentido, Guerrero García et al. (2021) manifiestan que la movilidad estudiantil implica que los discentes participen en estancias de movilidad en instituciones diferentes al colegio de origen para cursar asignaturas, realizar prácticas e incluso para asistir a cursos cortos y participar en investigaciones.

Puesto que la movilidad resulta ser el camino que permite incorporar elementos de calidad al tiempo que homologar parámetros académicos que favorezcan un aprendizaje recíproco y la generación de nuevos saberes que garanticen a la universidad aportar perspectivas novedosas en la generación de soluciones a las problemáticas sociales (Comas Rodríguez, 2019).

Desde esta perspectiva Santiago Ruiz et al. (2019) realizaron un estudio en el que encontraron que los educandos vislumbran que la movilidad estudiantil les permite valorar los saberes adquiridos, así como darse cuenta de las fortalezas y debilidades que presentan en su proceso de formación académica.

Lo hasta aquí expuesto permite comprender que la movilidad es un aspecto clave que coadyuva en la formación de los estudiantes de pregrado y posgrado, puesto que según la Coordinación General de Relaciones Interinstitucionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (s/f), constituye un elemento esencial en la visión de la Universidad, además de que forma parte de los procesos de cooperación, intercambio e integración entre las Instituciones de Educación Superior (IES) regionales, nacionales e incluso internacionales. Mientras que la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) declara a través del MEFI (2012) que la movilidad nacional e internacional es uno de los aspectos que promueven la mejora de la calidad en la educación.

En este sentido, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, en aras de continuar garantizando la calidad en la formación de recursos humanos del más elevado nivel y proporcionarles experiencias educativas que contribuyan en su formación a través de la movilidad, realiza convenios y gestión directa con otras IES para que sus estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado realicen estancias de movilidad que enriquezcan su formación al brindarles la oportunidad de realizar estancias cortas de investigación, cursar asignaturas con reconocimiento del valor crediticio y realizar práctica profesional.

Lo anterior, a fin de situar a sus estudiantes en escenarios reales de aprendizaje, donde puedan movilizar las competencias adquiridas en el programa educativo que cursan. De manera que los estudiantes del posgrado tienen la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades y saberes, que les permiten atender problemáticas prioritarias en contextos regionales, nacionales e incluso internacionales, a fin de proponer soluciones de mejora para el bienestar social.

Aunado a ello, fue hasta el año 2019, que las estancias de movilidad se realizaron en modalidad presencial, lo que les brindaba a los educandos de los posgrados reconocidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), hoy conocido como Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), la posibilidad de postular a una beca complementaria para realizar la estancia de movilidad.

Sin embargo, en el año 2020 con la inminente llegada a México de la pandemia por Covid-19, la necesidad de cerrar fronteras y asumir medidas de protección que garanticen la salud de la población, autores como Guerrero García et al. (2021) declaran que los programas de movilidad estudiantil coordinados por las universidades se vieron postergados,

y en total incertidumbre sobre su desarrollo e incluso según Ramírez Martinell y Ramírez Ramírez (2021), se tornó común que las IES suspendieran los programas de movilidad ante la contingencia sanitaria por Covid-19 que se vivía a nivel mundial. Esta medida fue tomada incluso con los programas educativos de posgrado reconocidos por el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) de CONAHCYT, lo que hizo necesario trasladar las actividades de movilidad a la virtualidad, por lo que González Roblea y Contreras Cueva (2020) afirman que esta modalidad constituye una opción educativa que implica el empleo de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que las TIC, se convirtieron en recursos altamente empleados en el campo educativo, al brindar la oportunidad de seguir realizando diferentes actividades escolares previstas antes de la inminente llegada de la pandemia; lo que permitió ampliar las posibilidades formativas de los estudiantes, así como también propició la creación de diferentes aplicaciones que se pusieron al servicio de la comunidad educativa en forma gratuita para favorecer la comunicación síncronas, así como para la realización de actividades académicas y de evaluación.

De manera que las instituciones educativas incorporaron el uso de las TIC y las distintas herramientas digitales por ser potencialmente didácticas, además de ser consideradas según Parrales Rodríguez (2021) recursos de primera mano para continuar a nivel mundial con el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia, y la cual Sobrado Fernández (2022) afirma que transformó los sistemas educativos basados en la transmisión informativa. Es por ello, que las TIC fueron utilizadas desde el nivel básico hasta el superior y puestas al servicio de los programas de posgrado, asimismo, sirvieron para apoyar el desarrollo de actividades de movilidad, que coadyuvaron en la formación de los estudiantes, les permitieron ampliar sus horizontes, conocer nuevas formas de atender y resolver problemáticas latentes, movilizar sus competencias y adquirir nuevas, las cuáles indudablemente fortalecen su formación e incorporan a su repertorio de conductas, para ponerlas al servicio de la sociedad para la transformación social y el bien común.

En concordancia, se puede señalar que la movilidad virtual se convirtió en una alternativa viable a nivel superior para que los estudiantes realizarán actividades de movilidad aún en tiempos de pandemia, y con ello la oportunidad de seguir desarrollando las actividades propias del programa educativo de posgrado que cursan, para continuar garantizando la formación integral de los estudiantes y por ende de la calidad educativa.

Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo, analizar la contribución de la movilidad virtual en la formación de los profesionales de la educación de un posgrado en el área educativa en tiempos de pandemia, y a partir de los resultados poder establecer acciones de mejora para fortalecer la formación de capital humano de elevado nivel, que sean capaces de responder con base en su potencialidades a los requerimientos actuales, impactando a través de su ejercicio profesional en la mejora de la sociedad.

MÉTODO

Este estudio es de corte cualitativo, se empleó un diseño fenomenológico, que según De los Reyes Navarro et al. (2019) es un método de investigación cualitativa cuya riqueza se encuentra en la interpretación de los fenómenos, por lo que se centra en el estudio de las experiencias que viven las personas. Para ello, se contactó a 33 profesionales de la educación que cursaban un posgrado en el área educativa y que realizaron una estancia de movilidad virtual. Entre las características de los participantes se puede mencionar que el 69.69% eran mujeres y el 30.30% hombres, y sus edades oscilaban entre 24 y 45 años respectivamente.

La recolección de datos fue realizada a partir de un cuestionario tipo encuesta, que fue gestionada mediante el formulario de Google y constó de una serie de preguntas abiertas enfocadas en las aportaciones de la movilidad virtual a la formación de los estudiantes que cursaban un posgrado en el área educativa. Los datos recolectados fueron analizados desde la perspectiva de los informantes clave, utilizando la técnica de análisis de contenido para identificar aspectos en común en torno a las categorías mencionadas con mayor frecuencia; de manera que el análisis realizado permitió describir claramente la contribución de las estancias de movilidad virtual en la formación de los participantes en el contexto de la pandemia por Covid-19, que fueron enriquecidas desde las aportaciones teóricas de investigaciones actuales para consolidar la relevancia de la movilidad virtual como una estrategia derivada de las acciones de las IES para dar continuidad al proceso de formación de los estudiantes de posgrado y asegurar la calidad educativa.

A partir del análisis de los datos, fue posible identificar cuatro ejes de análisis: en primer lugar, la contribución de la estancia virtual a la formación académica, profesional y personal, en segundo los actores educativos, en tercero los medios digitales de comunicación y en cuarto las áreas de oportunidad. Los resultados se organizaron de acuerdo con las categorías que fueron mencionadas con mayor frecuencia por los participantes del estudio, que se presentan en el siguiente apartado.

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan se derivan de los cuatro ejes principales de análisis que fueron identificados y organizados en función de las categorías más mencionadas por los participantes sobre esta temática (ver figura 1), que se enfocaron en las aportaciones de los participantes, a los cuales se les otorgó la siguiente codificación: RAP (respuesta alumno de posgrado) de manera que para identificar el sexo del informante clave y el folio de su cuestionario se le añadió la letra M para el caso de las mujeres y la letra H para los hombres e inmediatamente después el número de folio. Posteriormente, fueron complementadas con el análisis de los aspectos que coadyuvaron al desarrollo de las estancias en modalidad virtual en el posgrado durante la pandemia por Covid-19, que brindan las pautas para seguir trabajando en este escenario, que continuará como una opción adicional para realizar estancias de movilidad aún después de la pandemia.

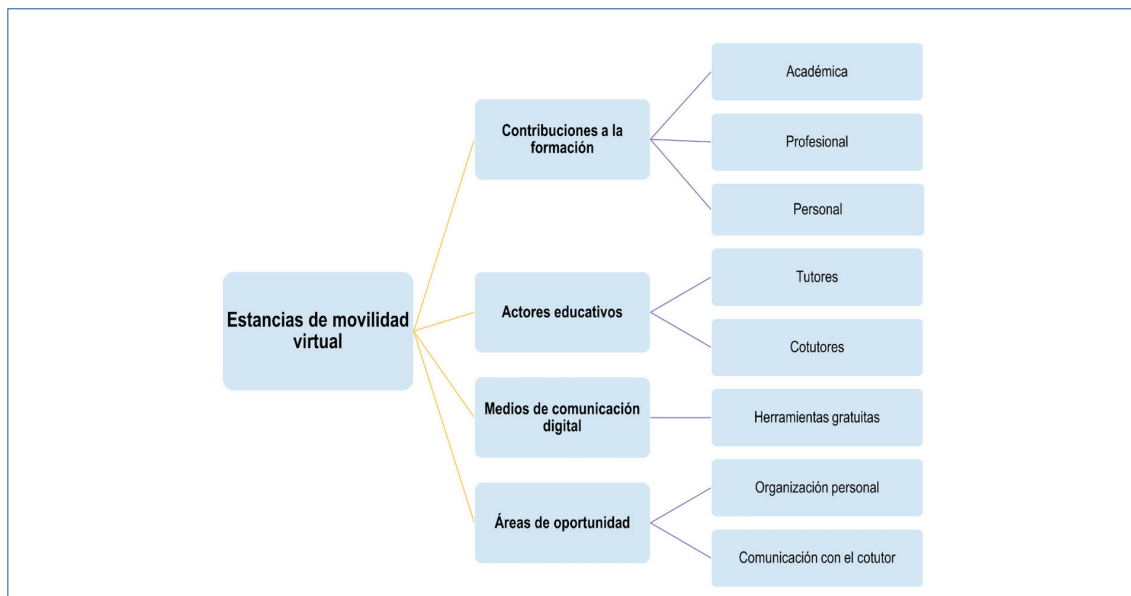


Figura 1. Diagrama de familias y categorías en función del análisis de datos
Fuente: elaboración propia

Contribuciones a la formación

En el primer eje de análisis se presentan las contribuciones que las estancias de movilidad virtual aportaron a la formación académica, profesional y personal de los estudiantes de posgrado durante la pandemia por Covid-19, lo que puede notarse en el siguiente comentario:

La experiencia que viví fue única, a pesar de que fue una movilidad obligatoriamente virtual, pude continuar con mi dinámica desde casa y ampliar mis conocimientos por la estancia fue valioso y significativo (RAP, M-15)

Este comentario muestra que la movilidad virtual, a pesar de ser una modalidad diferente que se incorporó al posgrado debido a la pandemia, se convirtió en una oportunidad para que los estudiantes incrementaran sus saberes, movilizaran sus competencias y aportaran en la formación de los profesionales de la educación que continúan su preparación para mejorar su ejercicio profesional.

A continuación, se presenta el análisis de las categorías formación académica, mencionada por los participantes (figura 2).

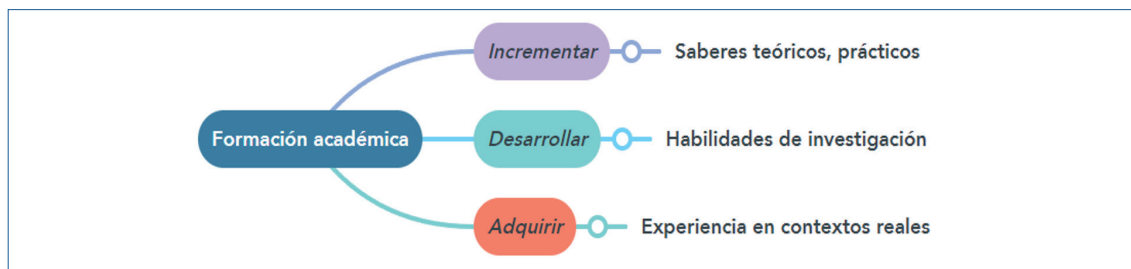


Figura 2. Formación académica
Fuente: elaboración propia

Los estudiantes de posgrado mencionaron que una de las contribuciones de las estancias de movilidad virtual fue en su formación académica, puesto que la estancia les permitió incrementar sus saberes teóricos, prácticos y desarrollar habilidades de investigación para realizar proyectos de mejora, así como adquirir e intercambiar experiencias profesionales en contextos reales. El comentario que hace evidente lo anterior es el siguiente:

La estancia de movilidad virtual contribuyó en mi formación académica al afianzar conocimientos y habilidades que desarrollé durante la maestría desde un contexto real, mismas que me permitieron reflexionar y tomar decisiones acertadas con respecto a la naturaleza del proyecto que estaba trabajando (RAP, M-26).

El comentario anterior muestra que las estancias de movilidad aún en la modalidad virtual permiten a los estudiantes establecer contacto con especialistas en los temas que están trabajando en sus proyectos, además de que constituye un escenario real que les permite movilizar sus saberes, habilidades, actitudes y valores al tiempo que enriquecer el proyecto que trabajan así como también les brinda la oportunidad de desarrollar dichos proyectos en contextos diferentes al lugar de origen de ellos. Una muestra de lo anterior es el siguiente comentario:

La movilidad virtual, me permitió ampliar mis posibilidades al elegir la institución con la que puedo trabajar, pues me permitió colaborar con una institución que se encuentra a una distancia significativa y aprender de sus profesores, organización y estrategias de trabajo (RAP, M-20).

Con base en el comentario anterior, se puede notar que la movilidad virtual constituye un espacio que permite a los estudiantes de posgrado enriquecer su formación, sumar aprendizajes y experiencias a partir de la experiencia de los profesores que fungen como cotutores en las instituciones donde realizan las estancias y quienes aportan a su formación académica, así como profesional, la cual se aborda a continuación.

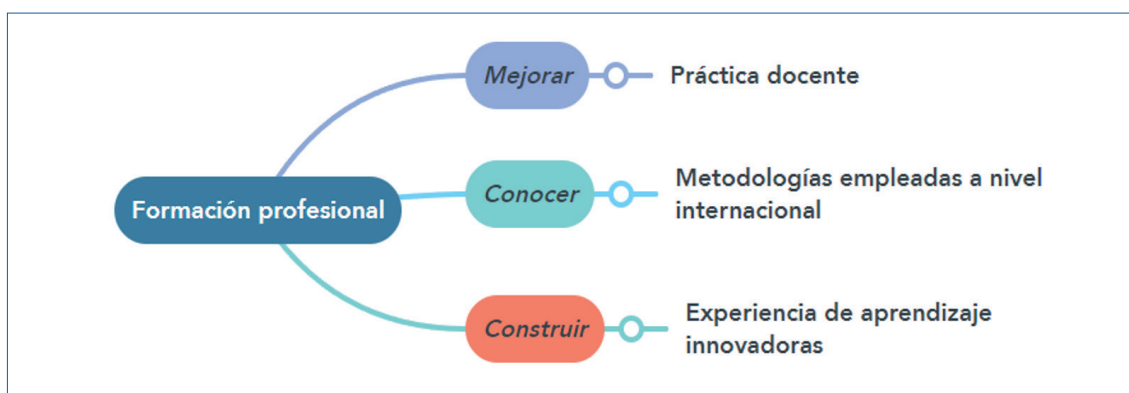


Figura 3. Formación profesional

Fuente: elaboración propia

Respecto a la formación profesional (figura 3), los estudiantes de posgrado refieren que el hecho de haber realizado una estancia de movilidad virtual durante la pandemia

les permitió mejorar su práctica docente, puesto que lograron adquirir saberes, y conocer metodologías empleadas a nivel internacional que incorporaron en su repertorio, además de construir experiencias de aprendizaje innovadoras en sus aulas, emplear las tecnologías de la información y comunicación e innovaciones propias de la práctica pedagógica. Lo que puede leerse en el siguiente comentario:

La estancia virtual contribuyó a la concientización de las estrategias metodológicas que se emplean en otros países y que constituyen un referente para mejorar los procesos educativos en nuestro propio contexto (RAP, M-06).

En este sentido, es preciso señalar que las experiencias de aprendizaje adquiridas en las estancias de movilidad virtual contribuyeron al crecimiento del perfil profesional de los maestrantes, ya que sus estudios en el programa les proporcionaron los conocimientos teórico – metodológicos que emplearon durante su estadía en las instituciones donde realizaron sus estancias de movilidad, por lo que reconocen que la formación recibida en el programa ha apoyado su crecimiento a nivel profesional, pues le ha brindado la oportunidad de trabajar con otros profesionales de la educación de contextos diferentes a los suyos aportando ideas y realizando propuestas de mejora a partir de una detección de necesidades contextualizada. Uno de los comentarios que hace referencia a lo señalado es el siguiente:

La estancia me permitió poner en práctica todos los conocimientos que he obtenido, trabajar con personas de diferentes áreas, contextos, favoreció el trabajo colaborativo y el análisis de las situaciones de las instituciones educativas (RAP, H-21).

A partir del comentario anterior, se puede notar que aunado a la adquisición de nuevos saberes y desarrollo de habilidades, la modalidad virtual implementada en tiempos de pandemia para realizar estancias de movilidad, les permitió ampliar sus perspectivas sobre las formas de trabajar en los diferentes contextos y con los distintos actores educativos de las instituciones desde la cordialidad y la puesta en práctica de sus habilidades blandas, además de construir momentos y experiencias, desde la interacción saludable, lo que pone de manifiesto que la movilidad también contribuyó a su formación personal, como a continuación se presenta.



Figura 4. Formación personal

Fuente: elaboración propia

Continuando con la línea de análisis relacionado con la contribución de la movilidad en la formación de los estudiantes de posgrado, también se encontró que coadyuvó en la formación a nivel personal (figura 4), de manera que los maestrantes señalan que esta experiencia les permitió desarrollar actitudes, valores e intercambiar ideas y pensamientos que impactan en las diferentes esferas de su vida, lo que también influyó en la mejora de su organización y dinámica de vida personal. Esto puede leerse en el siguiente comentario:

La estancia me permitió trabajar con otra institución donde conocí a otras personas y compartí conocimientos distintos, así como formas de trabajo diferentes, lo cual es enriquecedor, aprendí a adaptarme a la diferencia de horario y a valorar más el trabajo de otras personas, puesto que tu estas brindando una ayuda con el trabajo que realizas durante la movilidad, pero los profesionales de la institución, también contribuyen a tu formación al permitirte realizar la estancia y por ello, la proactividad ayudó mucho y se convirtió en un aspecto clave para mi formación personal (RAP, M-02).

Este comentario muestra que los estudiantes lograron conectar con sus recursos personales e incluso desarrollar nuevos, además de que se hizo evidente un incremento en su motivación, convirtiéndose en un catalizador que impulsa su crecimiento personal al tiempo que también impacta en su formación académica y profesional, puesto que el ámbito del ser es el principal componente que todo profesional debe desarrollar y que constituye el eje que guiará su vida en las diferentes esferas donde se desenvuelve. Una de las participantes mencionó lo siguiente

La movilidad virtual favoreció mi formación como persona, me dio la oportunidad de poner en práctica mis habilidades tecnológicas, mismas que ya domino y también logré desarrollar nuevas, como aquellas relacionadas con la comunicación oral y principalmente la escrita, además de mi capacidad de concretar y de síntesis (RAP, M-24).

Este primer eje de análisis permite comprender que las estancias de movilidad virtual realizadas por los estudiantes del posgrado fortalecieron su formación académica y profesional, además de su crecimiento personal, a partir del trabajo realizado con los profesionales de las instituciones externas en las que realizaron las respectivas estancias, puesto que tuvieron la oportunidad de compartir experiencias de trabajo, metodologías innovadoras y de investigación para aplicar en sus proyectos de innovación con especialistas en el área en el que se estaban formando, además de detectar necesidades e incluso realizar propuestas innovadoras, por lo que reconocen que el papel del cotutor fue esencial en su proceso de formación al igual que el del tutor asignado en su sede de adscripción, de manera que el desempeño de ambos actores educativos fue esencial en el proceso de acompañamiento de los estudiantes y cuyos papeles se abordan en el siguiente apartado.

Actores educativos

En las estancias de movilidad presencial al igual que en las modalidades virtuales, el papel que desempeñan los actores educativos para garantizar el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes en el proceso formativo resulta ser fundamental, de manera que el segundo eje de análisis se centra precisamente en dos actores clave los tutores y cotutores, puesto que el apoyo brindado por ambos, facilita los procesos de adaptación y realización de las estancias de movilidad, mientras que cuando se carece de la ayuda de los

actores clave, sucede todo lo contrario, mostrando la importancia del papel que desempeñan, lo que puede leerse en el siguiente comentario:

La experiencia en la movilidad virtual fue gratificante, me permitió trabajar con el cotutor al mismo tiempo que con el tutor asignado por la facultad donde curso el posgrado, ambos me guiaron en todo momento para cumplir con los objetivos establecidos para la estancia (RAP, H-09).

Es así que el comentario anterior muestra que el trabajo colaborativo realizado por los tutores y cotutores para la guía y dirección de los estudiantes, repercute significativa y directamente en su desempeño durante la estancia de movilidad y por lo tanto, a su formación integral. A continuación, se abordan cada una de las categorías antes mencionadas.

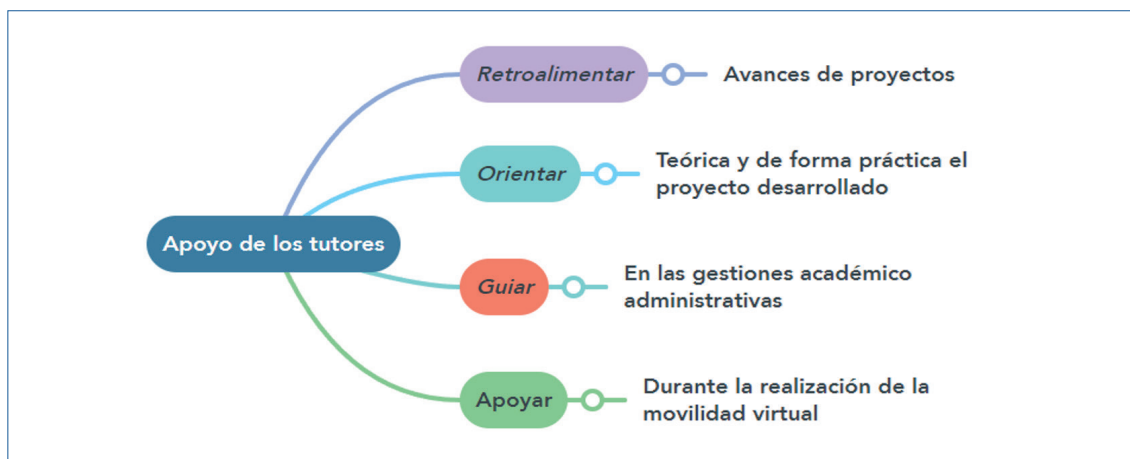


Figura 5. Tutores

Fuente: elaboración propia

En este segundo eje de análisis, en la categoría referente a los tutores (figura 5), se abordó el papel que desempeñan desde su ingreso al posgrado e incluso al momento de desarrollar las estancias de movilidad virtual en tiempos de pandemia, donde se vivía en un contexto de incertidumbre y ellos atravesaban por situaciones personales y académicas complejas. Es por ello que el tutor fue un actor clave durante este proceso, ya que los estudiantes refieren que la mayoría de los tutores se centraban en revisar y realimentar constantemente los avances de los proyectos presentados por ellos, al tiempo que proporcionaban orientación teórica y práctica de forma pertinente para continuar avanzando e incorporar elementos novedosos al trabajo desarrollado como parte de la estancia. Esto puede observarse en el siguiente comentario:

El tutor fue un profesional, respetuoso y empático durante toda la estancia de movilidad virtual, estuvo presente en las actividades, aún en esta modalidad se mantuvo comunicación con él, también mostró disposición para resolver las dudas e inquietudes, fue una pieza clave para el desarrollo del proyecto, brindó asesoramiento preciso, compartió material bibliográfico actualizado, realizó observaciones y recomendaciones pertinentes al proyecto (RAP, H-30).

En este sentido, se puede notar que la comunicación resulta ser es un aspecto fundamental en el proceso de movilidad virtual, además de que la mayoría de los tutorados argumentan que tuvieron tutores comprometidos con su labor y quienes les apoyaron desde el principio para establecer contacto con profesores de instituciones externas para realizar las estancias de movilidad virtual, guiándolos durante todo el proceso y apoyando el desarrollo de las gestiones. Uno de los participantes hizo referencia a lo anterior a través del siguiente comentario:

Para realizar la estancia de movilidad virtual, mi tutor me apoyo vinculándome con profesores de una universidad de otro estado, se convirtió en un guía y en todo momento me brindó seguimiento para que las actividades se realizarán de forma pertinente (RAP, H-09).

Como se puede notar, los tutores además de brindar acompañamiento de forma remota a través del uso de las TIC y ante la situación que se vivía durante la pandemia, se comunicaron de forma síncrona, tanto con los estudiantes como con colegas de otras universidades, es así que lograron establecer contacto con ellos y los apoyaron para realizar estancias de movilidad virtual, así como para adaptarse y responder a los requerimientos correspondientes. De manera que realizaron gestiones que coadyuvaron en el trabajo realizado con los cotutores de las instituciones externas que los recibieron, lo que constituyó una oportunidad para continuar con su proceso formativo durante la contingencia sanitaria, lo que se explica en el siguiente apartado.

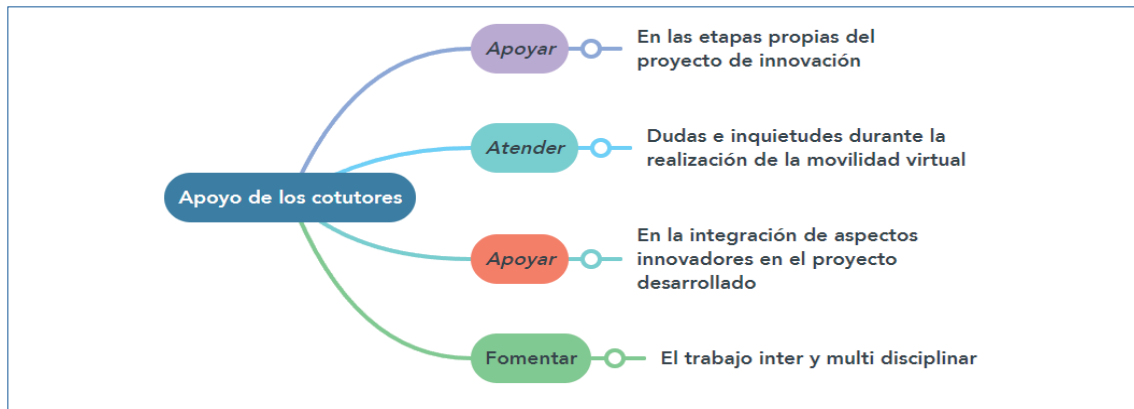


Figura 6. Cotutores

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con la categoría de análisis del segundo eje, referente a los cotutores como otro de los actores educativos clave en las estancias de movilidad virtual (figura 6), se hizo evidente que los estudiantes tuvieron la oportunidad de establecer comunicación con profesionales expertos en el área en el que realizaban sus respectivos proyectos, lo que les permitió contar con la dirección y apoyo pertinente para construir las etapas propias del proyecto que se encontraban realizando desde otros puntos de vista y otras formas de trabajo, de manera que recibieron realimentación oportuna, y las dudas que surgían fueron atendidas en tiempo y forma. Lo que puede leerse en el siguiente comentario:

El cotutor me apoyó para aprender cómo es el trabajo profesional en otras ciudades del país, así como también conocí nuevas estrategias de trabajo, tuve la oportunidad de compartir experiencias y ampliar mi perspectiva frente a otros tipos de aprendizajes (RAP, H-21).

De manera que los cotutores fueron pieza fundamental para guiar a los estudiantes y apoyarlos en la incorporación de elementos nuevos y enriquecedores en su proceso de formación en las diferentes áreas, siendo innegable que la personalidad de los cotutores influyó en sus formas de comportamiento, disponibilidad e interacción con los estudiantes, lo que favoreció la fluidez de la estancia y el desarrollo del proyecto que realizaron. Esto se hace evidente en el siguiente comentario:

Desde que inicié la estancia mi cotutora fue muy amable, me agradó sus formas de trabajo, ya que en todo momento nos integraba, su trato era personal haciéndome sentir cómoda (RAP, M-03)

Con base en el comentario anterior se puede mencionar que los cotutores presentaban actitudes positivas que coadyuvaron en los procesos de interacción para llevar a cabo el trabajo con el estudiantado, además de que durante este tiempo se apoyaron de los diferentes medios digitales, que se exponen a continuación.

Medios digitales de comunicación

El tercer eje de análisis relacionado con los medios digitales de comunicación empleados por los diferentes actores educativos facilitó los procesos de interacción y comunicación durante el tiempo realizado en la estancia, de manera que los estudiantes posgraduales emplearon los diferentes medios para establecer contacto, asistir a seminarios y participar en reuniones con el tutor, cotutor, otros estudiantes de las instituciones externas, poblaciones participantes en los proyectos y con los profesores, fomentando incluso en la virtualidad el trabajo inter y multidisciplinario. Lo que puede verse reflejado en el siguiente comentario:

En la estancia de movilidad virtual emplee herramientas tecnológicas que estuvieron al alcance, trabaje con la cotutora y el tutor, también me permitió reflexionar continuamente sobre lo realizado (RAP, M-24).

Herramientas gratuitas

La pandemia propició el uso frecuente de diferentes recursos digitales y favoreció la continuidad del proceso tanto de enseñanza – aprendizaje como de la movilidad y tutoría, de manera que se incrementaron las diferentes aplicaciones tecnológicas que permitieron establecer comunicación en tiempo real aunado al uso de los medios de comunicación en tiempo diferido y ambos coadyuvaron al desarrollo de las diferentes actividades académicas programadas para la continuidad en la formación de los profesionales del posgrado. A continuación, se cita uno de los comentarios realizados por las participantes:

En la estancia se logró establecer comunicación por medios de Google Meet, documentos en Google Docs que agilizaron la comunicación (RAP, M-07).

Como puede notarse, los medios digitales, programas y aplicaciones tecnológicas empleadas durante la pandemia fueron de tipo gratuitas, ya que se utilizaban por largos períodos de tiempo y en las distintas actividades académicas de los estudiantes e incluso como medio para socializar, dando a lugar a que todo lo expuesto hasta este momento, permite comprender que a pesar de la delicada situación por la pandemia de Covid-19 que la población del mundo entero enfrentaba, en el campo educativo se logró dar continuidad al proceso formativo de los estudiantes en todos los niveles educativos a través de las TIC.

Si bien, los primeros tres ejes de análisis presentan fortalezas en relación con las contribuciones de las estancias de movilidad en modalidad virtual, así como de los actores educativos clave y de los medios digitales, también se detectaron áreas de oportunidad en el cuarto eje de análisis, que brindan las pautas para que a partir de su identificación puedan desarrollarse estrategias que permitan su atención y se constituyan en la introducción de un cambio que promueva una alternativa en la forma de realizar la movilidad de los estudiantes, puesto que a raíz de la pandemia, esta modalidad permanecerá en las IES aún después de la pandemia. Se presentan dichas áreas de mejora en el siguiente apartado.

Áreas de oportunidad

El cuarto eje de análisis se centró en las áreas de oportunidad, que desde la perspectiva de los estudiantes de posgrado, es necesario atender para apoyar el desarrollo de la movilidad en modalidad virtual (figura 7).

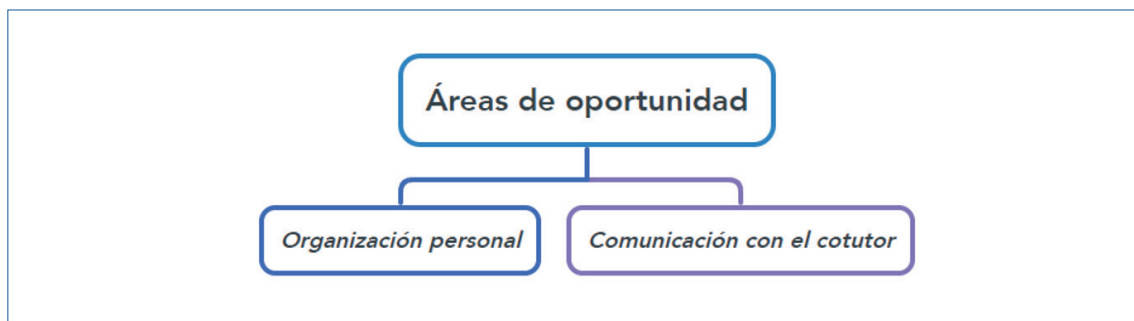


Figura 7. Áreas de oportunidad, perspectiva de los estudiantes
Fuente: elaboración propia

Organización personal

Los estudiantes refieren que la organización personal de sus horarios y tiempos en una movilidad virtual constituyen un aspecto esencial, para el cual no se encuentran preparados, puesto que la situación pandémica, si bien los orilló a tener que adaptarse de forma abrupta a una movilidad virtual y emplear el uso frecuente de las tecnologías de información y comunicación, lo cierto es que no fue una modalidad bajo la cual desearán formarse y menos para realizar movilidad. Ellos refieren que, desde su ingreso al posgrado, tenían expectativas de realizar movilidad presencial, lo que se vio afectado ante la contingencia sanitaria por Covid-19. Es así que, señalan que la organización y autorregulación de un estudiante en la virtualidad es prioritario y en el caso de ellos al no ser estu-

diantes de esta modalidad educativa y debido también al aislamiento social y las diferentes situaciones que vivían con familiares, no lograban organizar sus tiempos y horarios para destinar al pertinente desarrollo de las actividades correspondientes a la movilidad. Lo que puede notarse en el siguiente comentario:

La distancia no es contar con más tiempo, por lo que no hay que confiarse de los tiempos y organizar todo de manera minuciosa para lograr los objetivos planteados (RAP, M-25).

El comentario anterior muestra que, ante una modalidad virtual, los estudiantes que realizan estancias de movilidad deben planificar todas sus actividades, destinar tiempos y horarios precisos para cada una y reconocer que las estancias tienen un período de duración que transcurre igual que en una modalidad presencial, y el tiempo que destinen favorecerá su aprendizaje y el tránsito fluido en la institución receptora, además de que mientras más organizados se encuentren lograran disfrutar de la experiencia en esta nueva modalidad, lo que puede verse evidenciado en el siguiente comentario:

Mejoraría la organización antes de iniciar el proceso para realizar un proyecto y lograr resultados en los tiempos establecidos (RAP, H-30).

Desde esta perspectiva, se requiere comprender que los estudiantes son los actores que deben ser auto disciplinados, responsables, comprometidos, así como establecer cada actividad a realizar para el logro de los objetivos establecidos y cumplir con los requerimientos de las estancias y los productos comprometidos al término de la misma, además de que reconocen que es prioritario mejorar la comunicación con sus cotutores, aspecto que se abordará en la siguiente sección.

Comunicación con el cotutor

La comunicación es un aspecto esencial en todo proceso educativo, incluyendo la realización de la movilidad en modalidad virtual, por lo que los estudiantes refieren que la comunicación y la coordinación con los cotutores es un aspecto clave que debe ser mejorado, ya que durante el período de duración de la estancia requieren mantenerse comunicados para clarificar dudas, interactuar en sesiones adicionales a las programadas para las reuniones síncronas, de manera que indican que no basta con el uso del correo electrónico, ni con una sesión síncrona semanal puesto que en el camino requieren del apoyo del cotutor y sería conveniente contar con una comunicación más directa que pudiera incluir el número de contacto de un dispositivo móvil. Es así que el siguiente comentario hace referencia a lo señalado anteriormente:

Se requiere de programar más de una reunión semanal, por si hubiera situaciones externas por las cuales se cancele una reunión, no pase tanto tiempo para reunirse y colaborar nuevamente con el cotutor (RAP, M-06).

El trabajo realizado con el cotutor en las estancias de movilidad debe garantizar la atención pertinente de los estudiantes, por lo que es preciso establecer un plan de trabajo y cronograma de reuniones para definir con antelación las fechas y horarios en los que se llevarán a cabo las reuniones y al ser en modalidad virtual también realizar acuerdos sobre el medio digital para reunirse de manera síncrona, además de denotar desde el principio los productos académicos que se obtendrá como resultado de la estancia, lo que puede leerse en el siguiente comentario:

Definir el trabajo a realizar con los cotutores es conveniente para orientar de forma pertinente el proyecto (RAP, M-08).

De manera que el acompañamiento que brindan los cotutores es fundamental para enriquecer el trabajo que se realiza en la estancia y colaborar conjuntamente para el logro del mismo, es así que el cotutor debe mantener comunicación constante para brindar una guía, seguimiento preciso y realimentación temprana de los avances del estudiantado, para que al término de la estancia se logren obtener los productos académicos comprometidos y realizar en tiempo y forma los trámites administrativos para el cierre de la misma.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la pandemia por Covid-19 también afectó la forma de realizar movilidad para los estudiantes de los posgrados reconocidos por el SNP del CONAHCYT, puesto que ésta fue trasladada a la virtualidad con la finalidad de garantizar la continuidad de las actividades académicas de este tipo por considerarlas un aspecto clave que enriquece y aporta a la formación, de manera que fue posible identificar tres áreas en las que la movilidad en modalidad virtual contribuyó a la formación de los estudiantes, siendo estas las áreas: académica, profesional y personal y con ello brindándoles la oportunidad de incrementar sus saberes, desarrollar habilidades blandas y de investigación, conocer metodologías innovadoras aplicadas a nivel internacional, lo que influyó en el desarrollo de su perfil profesional, en la mejora su práctica educativa, así como la ejecución de las habilidades blandas en su ejercicio profesional.

Lo anterior, se relaciona con el estudio realizado por Lafont Castillo et al. (2021) quienes señalan que los intercambios virtuales favorecen la creación de comunidades de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades blandas. Asimismo, Ruiz Corbella y García Aretio (2010) manifiestan que la movilidad virtual permite a los estudiantes adquirir competencias interculturales y tecnológicas de forma adicional al contenido específico de su disciplina. También fue evidente que la movilidad virtual aportó a la formación personal de los estudiantes, coadyuvando al desarrollo de actitudes y valores a partir del reconocimiento de otras culturas, de conectar con sus recursos y crecer a nivel personal impactando directamente con su formación académica y profesional por ser aspectos inherentes a su personalidad que potencian sus capacidades y fortalecen su desempeño. Siendo concordante con Rojas (2004) quien asegura que la identificación de fortalezas y recursos personales permite desarrollar las potencialidades y los valores.

Aunado a ello, se encontró que los tutores y cotutores desempeñan un papel esencial en el acompañamiento y seguimiento del estudiantado durante el período de movilidad, puesto que son los encargados de proporcionar guía y dirección al trabajo que se realiza desde la virtualidad, requiriéndose de esta forma mantener una comunicación constante, así como emplear medios digitales como las aplicaciones de Google y diversas tecnologías de información y comunicación en sus actividades académicas. Lo que se relaciona con el estudio de Bautista Valdivia et al (2022) quienes señalan que la pandemia hizo notoria la necesidad de contar con acciones para la atención y comunicación pertinente en tiempos de contingencia a través de las tecnologías de información, el uso de redes sociales y demás plataformas.

Por otro lado, se detectaron áreas de oportunidad entre las que destacan la necesidad de garantizar la autodisciplina en los estudiantes que realizan movilidad virtual, puesto que se identificó que los participantes de este estudio no lograron organizar sus tiempos y horarios, además de que sus características no coinciden con los de un estudiante que se forma en la virtual, ya que el programa educativo que cursaban era en la modalidad presencial, lo que guarda relación con la investigación de Cruz Serrano y Killian Reyes (2022) que afirman que debe considerarse que el sistema en que se interactúa quizá esté diseñado para un alumno específico y hasta el momento ni el sistema ni las universidades contemplan la diversidad de educandos, sus condiciones de vida, familiares y labores, lo que de alguna manera impacta en la movilidad que realizan o no durante su formación y la construcción de su conocimiento disciplinar.

De manera que la situación de pandemia acaecida es un punto de partida para un antes, durante y después, en las formas de realizar movilidad, así como el trabajo, las características propias del estudiante virtual, las funciones de los actores clave que acompañan en el proceso, entre otros aspectos relevantes que merecen ser atendidos para garantizar el éxito en la formación en esta modalidad remota ante la emergencia sanitaria.

CONCLUSIÓN

En conclusión, se puede afirmar que la movilidad virtual constituye una oportunidad y a su vez una forma distinta de realizar movilidad a partir de las experiencias vividas en pandemia, puesto que la movilidad proporciona innumerables aportaciones en la formación de los estudiantes. Es por ello, que este estudio tuvo como objetivo analizar las contribuciones de la movilidad virtual a la formación académica, profesional y personal de los estudiantes de un posgrado en el área educativa. A partir del cual se puede afirmar que los estudiantes que realizan movilidad en modalidad virtual logran desarrollar competencias de investigación y blandas, al tiempo que adquirir herramientas y saberes al trabajar en equipos inter y multidisciplinarios que enriquecen su actuar profesional desde su campo de acción y desde la dimensión personal que resulta inherente al ser humano y profesional de la educación.

En este punto es importante señalar que los participantes de este estudio, reconocen que la movilidad virtual generó cambios en las formas de hacer movilidad durante la pandemia y esta modalidad remota y altamente demandada, fue percibida de forma positiva por la mayoría de los estudiantes durante el tiempo de pandemia y continuará presente entre las modalidades para realizar estancias de movilidad en sus diferentes tipos. Por lo que, el papel de los actores principalmente involucrados en el proceso como los tutores y cotutores que acompañan a los estudiantes resulta ser esencial, de manera que, se requieren procesos de comunicación efectivos entre todos los actores educativos implicados, así como el seguimiento puntual y preciso de la trayectoria del estudiante y de los productos académicos realizados durante la estancia, siendo así que las tecnologías de información y comunicación son útiles y necesarias en todo proceso y más en tiempos de pandemia para establecer contacto, agendar reuniones y dar continuidad al proceso.

Los resultados de este estudio alientan a las instituciones educativas a continuar promoviendo la movilidad en la modalidad virtual para aquellos estudiantes interesados o que por alguna razón laboral, familiar o económica no puedan realizar estancias de movilidad presenciales, además de que esta modalidad reduce los costos, rompe las barreras espacio-temporales, flexibiliza los horarios y permite establecer contacto con profesores expertos en las líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento de su programa educativo, lo que favorece el trabajo inter y multidisciplinario para la construcción activa de saberes y el desarrollo de habilidades de investigación que aportan al ejercicio profesional.

Por otro lado, también debe contemplarse que los estudiantes que se forman en posgrados reconocidos por su calidad en modalidad escolarizada, poseen características distintas a un estudiante virtual, ya que los participantes de este estudio, reconocieron que presentaron dificultades para organizar sus horarios, conciliar sus diferentes actividades y cumplir con los requerimientos de la movilidad virtual, incluyendo las reuniones con los cotutores, además de la necesidad de mejorar la comunicación con ellos para la garantizar la eficiencia y fortalecer la formación del estudiantado.

En este sentido, se torna relevante que las IES desarrollen estrategias pedagógicas para trabajar la dimensión personal de los estudiantes posgraduales, ya que, si bien es cierto que las características que poseen son propias de una modalidad presencial, también es importante que desarrollen habilidades blandas, digitales, actitudes positivas y se les guíe para conectar con sus fortalezas, para enfrentar las diferentes situaciones inherentes al programa de posgrado que cursan y poder trabajar desde virtualidad, puesto que la educación constituye la clave para garantizar el desarrollo del potencial humano para formar capital humano altamente competente, capaz de realizar cambios significativos en el ejercicio de su profesión y aportar al desarrollo social.

REFERENCIAS

- Bautista Valdivia, J., Ramos Zuñiga, B., Ortega Torres, N.I., Morales Villegas, R. & Suárez Rodríguez, C.P. (2022). El programa de tutorías: un reto educativo post-pandemia. *Ciencia Latina*, 6(4), 1307-1333. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2662
- Comas Rodríguez, O.J. (2019). La Internacionalización de la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 48(192), 165-168. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n192/0185-2760-resu-48-192-165.pdf>
- Corbella, V.I. & Elías, S. (2018). Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino? *Perfiles Educativos*, XL(160), 120-140. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n160/0185-2698-peredu-40-160-120.pdf>
- Cruz Serrano, J.J. & Killian Reyes, M.G. (2023). La movilidad virtual como otra forma de hacer movilidad estudiantil en programas de posgrado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35, 166-177. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2729>
- De los Reyes Navarro, H.R., Rojano Alvarado, A.Y., & Araújo Castellar, L.S. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y Gestión*, (47), 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>

- García Palma, J.J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 61(1), 59-76. <https://doi.org/10.35362/rie610600>
- González Robles, N. M., & Contreras Cueva, A.B. (2020). Los procesos de gestión de la movilidad virtual internacional en la Universidad de Guadalajara. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/Procesos_de_gestion_e-book.pdf
- Guerrero García, J., Villegas Tovar, R., & Cuevas Caballero, V. (2021). De pandemias, movilidad al extranjero y resiliencia: perspectivas estudiantiles y docentes. *Revista Digital Universitaria*, 22(5), 1-8. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.12>
- Lafont Castillo, T.I., Echeverría King, L.F., & Álvarez Ruiz, L.P. (2021). El intercambio virtual: experiencias desde instituciones en el Caribe Colombiano. *EDUTECH: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1(75), 90-109. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1893>
- MEFI – UADY (2012). Modelo Educativo para la Formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán. México: UADY. https://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf
- Parrales Rodríguez, V.R. (2021). Las TIC y la educación en los tiempos de pandemia. *Serie Científica. Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 104-117. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/893>
- Ramírez Martinell, A. & Ramírez Ramírez, A. (2021). Movilidad académica durante la pandemia: varados en Veracruz, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 231-254. <https://www.redalyc.org/journal/270/27064402008/html/>
- Rojas, E. (2004). *La conquista de la voluntad: cómo conseguir lo que te has propuesto*. Madrid, España: Booket.
- Ruiz Corbella, M. & García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 243-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3206659>
- Santiago Ruiz, A.A., García Rodríguez, J.F., & Santiago, P.R. (2019). Movilidad estudiantil... nuevas experiencias académicas, otros significados! *Atenas*, 1(45), 36-43. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478058273003/478058273003.pdf>
- Sobrado Fernández, L.M. (2022). Rol de las TIC en la orientación durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Orientación y Sociedad*, 1(22), 1-24. <https://doi.org/10.24215/18518893e043>
- Universidad Autónoma de Chiapas (s/f). ¿Qué es la movilidad estudiantil? Coordinación General de Relaciones Interinstitucionales. Universidad Autónoma de Chiapas. <https://www.sari.unach.mx/index.php/movilidad#:~:text=El%20concepto%20de%20Movilidad%20Estudiantil,aisladas%2C%20un%20semestre%20completos%20o>
- Universidad de Guadalajara (2023). Tipos de estancias para estudiantes Universitarios. La Red Universitaria de Jalisco. <https://www.udg.mx/es/internacional/para-udg/tipos-de-estancias-universitarios>



Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación

Socio-emotional competencies of experienced teachers in contrast to teachers in training

Elizabeth Samaniego González; Verónica Reyes Meza;
David Álvarez Barbosa

Elizabeth Samaniego González

Universidad Popular Autónoma del Estado
de Puebla (UPAEP)
México
elizabeth.samaniego@enst.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0005-9606-589X>

Verónica Reyes Meza

Centro Tlaxcala de Biología de la
Conducta UATx
México
veronica.reyesm@uatx.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2745-4032>

David Álvarez Barbosa

Consultor empresarial
México
david@coachdave.mx
<https://orcid.org/0009-0002-2105-8562>

Recibido: 05-03-2024

Aceptado: 09-04-2024

Cómo citar este texto:

Samaniego González, E., Reyes Meza, V., & Álvarez Barbosa, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 57-77. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3095>

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar si las competencias socioemocionales (CSE) del docente se fortalecen a lo largo de su experiencia profesional, comparando las CSE de docentes en formación en la Licenciatura en Educación con los docentes experimentados en la educación al frente de un grupo. Se realizó una investigación cuantitativa no experimental de tipo descriptivo, en la que participó una muestra de 22 docentes en la última etapa de formación pedagógica en la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de Telesecundaria y 36 docentes con experiencia en el aula que no cuentan con la formación

docente inicial y que actualmente se encuentran laborando dentro del sistema educativo mexicano. A los dos grupos se les aplicó la prueba Inventario de Cociente Emocional, obteniendo como resultado una diferencia en el puntaje general de cociente emocional que evidencia que los docentes con experiencia presentan CSE más desarrolladas, esta diferencia es significativa, a pesar de que no tuvieron una formación como docentes.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional, competencias sociales y emocionales, formación de docentes, Inventario de Cociente Emocional.

Abstract

The aim of the research was to determine whether the Socioemotional Competencies (SEC) of teachers are strengthened throughout their professional experience, comparing the SEC of teachers in training in the bachelor's degree in education with experienced teachers in education leading a classroom group. Non-experimental descriptive quantitative research was conducted, in which a sample of 22 teachers in the final stage of pedagogical training in the bachelor's degree in teaching and Learning for Tele Secondary Education and 36 experienced teachers in the classroom without initial teacher training, currently working within the Mexican educational system, participated. Both groups were administered the Emotional Quotient Inventory test, resulting in a difference in the overall emotional quotient score that demonstrates that experienced teachers present more developed SEC. This difference is significant, despite not having had formal teacher training.

Keywords: Socio-emotional learning, social and emotional competencies, teacher training, Emotional Quotient Inventory.

INTRODUCCIÓN

La educación es interdependiente de la sociedad, pues los factores sociales -económicos, culturales y políticos- son los que condicionan a la educación y esta debe dar respuesta a las necesidades sociales. En este sentido, la educación permite que el ser humano se integre en la sociedad donde vive y se desarrolle plenamente aportando su ser al servicio de los demás, lo que lleva al crecimiento social aportando al bien común de quienes la conforman (García-Aretio et al., 2009).

En esta línea se retoma lo que plantea Delors et al. (1996) sobre la misión de la educación para evolucionar hacia un mundo más justo y adecuado para albergar a todos los seres humanos. Y dentro de estos cambios, que se deben reflexionar para que la educación corresponda a las necesidades sociales en la actualidad, es sustantivo que exista un adecuado desarrollo socioemocional como parte integral de la formación personal.

El contexto actual presenta desafíos educativos urgentes de atender, es inminente que los docentes pongan su mejor esfuerzo en la educación formal que se brinda ante las exigencias de la realidad compleja y cambiante del siglo XXI; se considera fundamental

que exista una adecuada formación integral del docente, en la que se incluya el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE). Sin embargo, no todos los docentes tienen una formación pedagógica inicial, muchos de ellos cursaron una profesión distinta. A partir de esto surgen interrogantes que motivan la presente investigación: ¿Existe una diferencia significativa en las competencias socioemocionales (CSE) entre los docentes en formación y los docentes experimentados en la educación al frente de un grupo? ¿Qué diferencias se observan en las competencias socioemocionales (CSE) entre los docentes en formación y los docentes experimentados en la educación al frente de un grupo, considerando su experiencia profesional??

Aunado a esto se presenta el contexto actual, el cual después de la suspensión de clases presenciales por la pandemia causada por COVID-19 plantea nuevos retos para los docentes. Estudios recientes como el de Schmelkes del Valle (2021), Huerta Cuervo y Vicario Solórzano (2021) y el de Muñoz Galiano et al. (2021) analizan las situaciones educativas adversas que se enfrentaron y hacen un recuento de los daños a causa del confinamiento en todos los agentes educativos. Entre estos, destaca la afectación al aspecto socioemocional que sufren estudiantes y docentes y que es necesario considerar con el regreso a la normalidad.

De acuerdo con Schmelkes del Valle (2021) el contexto de la pandemia por COVID-19, develó y enfatizó muchos de los problemas que presenta el sistema educativo, pero al mismo tiempo motivó la creatividad y se vislumbraron muchas oportunidades para la educación formal, así como posibilidades de realizar cambios en los procesos educativos, ya que muchos docentes aplicaron sus competencias socioemocionales para introducir innovaciones necesarias a su práctica educativa, para brindar atención al desarrollo socioemocional de sus estudiantes, durante el formato híbrido y de regreso a las clases presenciales. Esto da cuenta de que el docente debe tener un desarrollo pleno de las CSE durante su formación inicial, pero también es cierto que muchas de estas competencias se desarrollan estando frente a un grupo, al vivenciar las situaciones que se presentan en el aula.

Un acercamiento al significado de CSE

El constructo de CSE tiene como antecedente el concepto de Inteligencia Emocional (IE) introducido por Mayer y Salovey en 1990. Dicho modelo de IE toma en cuenta cuatro habilidades que la componen:

Capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones; capacidad para acceder o generar sentimientos cuando facilitan pensamiento; capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y capacidad de regular las emociones para promover crecimiento intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Gardner (1983) explica el concepto de inteligencia emocional y social, al que llama “inteligencia personal”, el cual se fundamenta en la teoría de las inteligencias múltiples, específicamente la inteligencia interpersonal e intrapsíquica -después llamada intrapersonal- que en la práctica son el medio que guía la conducta.

Después llegaría la propuesta de Goleman (1998), con su teoría sobre la Inteligencia Emocional (IE) que se vincula al término de Coeficiente Emocional, además de difundirlo a nivel mundial como un elemento indispensable para tener éxito en la vida, porque la IE básicamente refiere las competencias que permiten a la persona manejar sus emociones y externarlas con los demás, es decir que les permite interactuar con el contexto y engloba estas competencias en las siguientes habilidades: autoconciencia, autocontrol, conciencia social y manejo de las relaciones (Goleman, 1998). El modelo propuesto por Goleman refiere que la IE es una habilidad para la vida que incluye la motivación, la persistencia, la empatía, el optimismo y la autorregulación que permiten adaptarse a distintas situaciones y hacer frente a las contingencias que se presentan. Esta teoría se aplica principalmente al campo laboral y organizacional.

Más tarde aparece el modelo propuesto por el canadiense Bar-On (2006) quien plantea que la inteligencia emocional-social es una inteligencia no cognitiva, que se modifica a lo largo de la vida. La definición operacional del Cociente de Inteligencia Emocional (I-CE) según Bar-On para su prueba I-CE de Bar-On se refiere a una medida que evalúa la capacidad de una persona para comprender, expresar y manejar adecuadamente sus propias emociones, así como para interpretar y responder de manera efectiva a las emociones de los demás en diversas situaciones (Bar-On, 2006). Este cociente se calcula mediante una evaluación exhaustiva de varios componentes clave de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general; de los cuales se desprenden 15 subcomponentes, que se describen más adelante.

En conjunto estos factores socioemocionales se interrelacionan y “determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, entendemos a los demás, nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias” (Bar-On, 2006, p. 14), es decir que permite organizar las propias habilidades personales y sociales para resolver favorablemente situaciones que se presentan en la cotidianeidad y además brindan salud psicológica. A partir de esto, el autor ha creado un instrumento conocido como Inventario de Cociente Emocional (I-CE) para medir la inteligencia emocional y social.

En resumen, las competencias socioemocionales son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se requieren para entender y expresar apropiadamente las emociones y además permiten interactuar adecuadamente con los demás. Se desarrollan a través de un proceso continuo e intencional y completan la formación integral de la persona, permitiéndole interactuar adecuadamente con el contexto que se le presenta. Destaca la relevancia de entender las emociones porque impactan “la cognición, la atención, la memoria, la toma de decisiones, el juicio moral, el comportamiento, etc. La emoción guía la acción” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p. 64); esto da una idea de la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales.

Existen investigaciones como las de Damon et al. (2006), Garrido y Gaeta (2016), Lázaro-Visa et al (2019), Palomera et al. (2019), Milicic et al. (2021) por mencionar algunas-, que en sus hallazgos dan cuenta de que las CSE del docente, le permiten llevar a cabo esta labor profesional llena de complejidad y responsabilidad.

Formación integral del docente

La UNESCO (2016) afirma que los docentes y los padres de familia son los responsables de promover las habilidades socioemocionales en los estudiantes para que en el futuro sean personas que realmente contribuyan al avance de la sociedad a través de su crecimiento pleno. Para reafirmar esta idea se presentan algunas investigaciones como la de Agreda (2016), de donde se desprenden hallazgos que descubren la necesidad de una formación docente integral sustentada en el paradigma humanista que refiere una formación comprensiva humanizadora. También destaca la aportación de Fernández-Berrocal y Cabello (2021), quienes afirman que para brindar una formación emocional eficaz y coherente a los alumnos, la formación docente es primordial; por tanto, se deben desarrollar las CSE del profesorado para que estos puedan implementar programas orientados a la formación socioemocional.

Entiéndase por formación docente el proceso mediante el cual los individuos adquieren los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para desempeñarse como educadores en distintos niveles y contextos educativos. Esto puede incluir la obtención de títulos académicos específicos en educación, la participación en programas de capacitación y actualización profesional, así como la experiencia práctica en entornos educativos reales (Secretaría de Educación Pública, 2017).

En Hispanoamérica se ha generado un notable interés respecto a la importancia de cultivar la inteligencia emocional del profesorado desde su etapa de formación inicial, considerándola como una competencia genérica fundamental para ejercer la profesión docente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pesquero et al. [citados por Pertegal-Felices et al., 2011]).

Investigaciones recientes muestran la importancia de educar en CSE de manera formal e intencional. Según Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019), las competencias sociales y emocionales surgen de manera natural conforme se desarrolla la persona dentro de un contexto sistémico, pero también debe existir intencionalidad para trabajarlas de manera sistemática en los programas educativos actuales. La educación basada en competencias se integra por los cuatro pilares de la educación que plantean Delors et al. (1996): saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Estos cuatro pilares están relacionados intrínsecamente con el desarrollo de las CSE y presentan como secundario el objetivo de completar un programa académico.

García Domingo y Pérez Bonet (2024) llevaron a cabo una evaluación del nivel de competencia emocional (CE) de los maestros en proceso de formación y aquellos ya ejerciendo en la Comunidad Autónoma de Madrid, comparando ambos grupos y examinando su desarrollo a lo largo del tiempo sin intervención formativa específica. La muestra incluyó a 950 participantes (658 estudiantes y 292 docentes), a quienes se les facilitó el TMMS-24, junto con una sección para registrar datos demográficos como edad, sexo, año académico de los estudiantes y años de experiencia docente de los maestros. Los análisis realizados, tanto descriptivos, inferenciales como asociativos, revelaron que la edad y la experiencia profesional tuvieron un impacto muy limitado en la evolución de la CE de los maestros en ejercicio de su profesión.

Las competencias emocionales y sociales son básicas para el desarrollo de todo profesional y específicamente en los profesionales docentes debería ser una prioridad de su formación. El rol del docente ha cambiado, pues ya no debe ser considerado como el transmisor de conocimientos, sino como un agente que dinamiza el proceso enseñanza-aprendizaje, la motivación y el apoyo emocional que son indispensables en el desarrollo de los estudiantes, como se puede observar en investigaciones de Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) y Durlaky Weissberg (2011), que dan muestra de esto.

Las reacciones causadas al interior de una institución educativa tienen estrecha relación con la formación socioemocional del docente, como lo reiteran numerosas investigaciones (López-Arias y Rodríguez-Esteban, 2022; Matute-Castillo et al., 2020; Marín Marín et al., 2022, Milicic et al., 2021; Ossa Cornejo y Lagos San Martín, 2022). Por lo cual, la formación para el desarrollo de CSE es un aspecto a tomar en cuenta cuando se implementen mejoras en la institución educativa.

Al evaluar a estudiantes de educación infantil, pedagogía infantil y educación especial en Bogotá (Colombia), se identificó que los docentes en formación exhiben niveles bajos de regulación emocional, manifestándose esto en síntomas como impaciencia, intranquilidad, estrés, rabia e impulsividad. Esta observación es motivo de preocupación, dado que los futuros docentes estarán involucrados en la interacción diaria con niños y niñas en el primer ciclo de la educación formal, quienes suelen modelar su comportamiento según el de los profesores. Estos resultados resaltan la necesidad imperiosa de proporcionar formación socioemocional a los futuros docentes, a fin de que estén capacitados para diseñar e implementar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de la inteligencia socioemocional en sus estudiantes (García Cano y Niño Murcia, 2023).

Por lo tanto, es importante indagar respecto a la formación socioemocional inicial y continua que están recibiendo los futuros docentes, para cerciorarnos de que además de recibir conocimientos pedagógicos y teóricos para su desempeño profesional, se desarrollan las competencias socioemocionales necesarias para desempeñar el rol docente que exigen los tiempos actuales.

La formación inicial del docente en contraste con la práctica profesional

El proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con el contexto actual de la sociedad, debe alinearse para movilizar los recursos y aprendizajes de los estudiantes a través del diálogo y la colaboración para desarrollar competencias que aporten herramientas para la vida personal y profesional.

Para dar complemento a lo mencionado, es importante plantear que la finalidad de la educación es

Impulsar la formación de las personas que constituyen la comunidad educativa, para que puedan contribuir al mejoramiento de la calidad de la vida actual y futura de toda la sociedad mediante la transformación de la realidad social en justicia, amor y verdad (FLACSI, 1994, p. 28).

Sin duda es un tema relevante en el contexto incierto y complejo actual, que debe guiar las acciones educativas.

Bajo esta perspectiva se considera que la educación ha de contribuir intencionalmente y en gran medida para que los alumnos encuentren su sentido de vida, a través de la construcción de la personalidad con aprendizajes que les enseñen a vivir plenamente. Esto sólo se puede lograr considerando todas las dimensiones de la persona (García Hoz, 1996) y para esto el profesorado debe estar preparado integralmente, destacando la formación socioemocional que brinda beneficios en actividades personales y profesionales (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021; Alemán et al., 2023).

En investigaciones como la de Huerta Cuervo y Vicario Solórzano (2021), se identificaron innovaciones de los docentes para integrar la adquisición de CSE a los aprendizajes de los alumnos ante la crisis sanitaria vivida. Si bien es cierto, durante las últimas dos décadas se han tratado de incorporar las CSE a los procesos educativos, “los aspectos actitudinales y los valores poco han sido incorporados al currículo formal y menos aún evaluados” (Huerta Cuervo y Vicario Solórzano, 2021, p. 3), por consiguiente, falta ver la relevancia que tienen estos elementos en la formación actual de los docentes. Es un hecho que se requiere un cambio de paradigma educativo que incluya la mejora en los procesos formativos del docente, “porque el aprendizaje docente es una tarea siempre inacabada y de largo camino por recorrer” (Escudero Muñoz, 2020, p. 98). Se puede mejorar la calidad en la formación integral del docente mediante una investigación y reflexión profunda de las competencias que debe desarrollar el profesional de la educación para responder a su ardua y compleja labor.

En el servicio educativo existen tres factores clave que son: los estudiantes, el proceso enseñanza-aprendizaje y los docentes. Por lo tanto, se deben atender y alinear en su totalidad, de tal forma que contribuyan al desarrollo pleno del educando. Se observa que no basta con definir las competencias que desarrollarán los estudiantes durante el proceso educativo formal o apoyarse en determinada metodología de enseñanza-aprendizaje, es imperante definir las competencias genéricas y específicas que se requieren en el docente. Debido a que éstas son las que en la práctica docente permitirán lograr los objetivos de cada nivel educativo y contribuir a la finalidad que la educación tiene en sí misma. Sustancialmente, son las CSE del docente las que juegan un papel fundamental en la práctica profesional para que los estudiantes logren un desarrollo integral.

Es así como surgió la inquietud de realizar una investigación que tiene por objetivo, determinar si las CSE del docente se desarrollan durante la praxis a pesar de no haber tenido formación en Educación como la licenciatura o si están presentes en estudiantes que están por culminar su formación pedagógica. Para ello se compararon las CSE de docentes con experiencia frente al grupo que no cursaron alguna licenciatura afín con la educación con las CSE de docentes en formación en la Licenciatura en Educación; utilizando el instrumento denominado Inventario del Cociente Emocional de Bar-On para medir las CSE, que permitió obtener los componentes y subcomponentes que conforman la inteligencia emocional y social de los sujetos participantes.

MÉTODO

A partir de lo planteado con anterioridad, se abordará en el presente apartado la parte empírica de la investigación, para la comprobación de la siguiente hipótesis:

Las competencias socioemocionales (CSE) se potencian a lo largo de la práctica docente, independientemente de la formación inicial en educación. Por lo tanto, al comparar las CSE de los docentes con experiencia en el aula pero sin formación inicial en educación, con las de los docentes sin experiencia pero con formación inicial en educación, se espera encontrar una diferencia significativa.

La investigación es cuantitativa no experimental de tipo descriptivo y se trabajó con dos grupos: docentes en formación que están estudiando la Licenciatura en Educación y docentes con experiencia que se encuentran actualmente laborando en nivel básico de secundaria y nivel medio superior en el Sistema Educativo Mexicano, a los cuales se les aplicó el Inventario de Cociente Emocional Bar-On.

Caracterización de la muestra

Las dos poblaciones de interés fueron sujetos que cursan la Licenciatura en Educación sin experiencia en aula y sujetos que actualmente laboran como docentes y no se formaron en una licenciatura afín a la educación.

La muestra fue no probabilística por conveniencia simple, aplicando como criterio de inclusión: docentes que representan a las poblaciones antes descritas. Participaron inicialmente en esta investigación 35 docentes que cursaban el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Escuela Normal Superior del Estado y 39 docentes que actualmente laboran en una institución educativa de nivel básico secundaria y medio superior que no cursaron la Licenciatura en Educación o afín. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes, todos mayores de edad.

Después de la aplicación del instrumento, Inventario de Cociente Emocional (I-CE de Bar-On), se aplicaron los criterios de exclusión que indica el propio instrumento y fueron los siguientes:

- No contestar con la opción 5 en el ítem 133.
- Que los ítems sin contestar no representaran más del 6%.
- Aquellos resultados mayores a 12 para el índice de inconsistencia.

La muestra final fue de 22 sujetos en etapa de formación y 36 sujetos con experiencia en la docencia con las características antes mencionadas, ambos grupos se clasificaron por edad, años de experiencia y nivel de estudios como se muestra en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1

Porcentaje de edad de cada grupo muestral.

Edad Actual	Muestra formación		Muestra experiencia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
15 años a 24 años	18	81.8%	0	0.0%
25 años a 34 años	4	18.2%	18	50.0%
35 años a 44 años	0	0.0%	12	33.3%
45 años a 54 años	0	0.0%	4	11.1%
55 años a 64 años	0	0.0%	2	5.6%

Tabla 2

Años de experiencia de cada grupo muestral.

Años de experiencia profesional como docente		
	Muestra formación	Muestra experiencia
Media	0	8.3
Desviación Estándar	0	7.1
Mínimo	0	1.0
Máximo	0	34.0

Tabla 3

Nivel de estudios de cada grupo muestral.

Nivel de estudios	Muestra formación		Muestra experiencia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En Formación	22	100%	0	
Licenciatura	0	0	12	33.3%
Maestría	0	0	21	58.3%
Doctorado	0	0	3	8.3%

Instrumento

Se empleó como instrumento el Inventario de Cociente Emocional creado por el canadiense Reuven Bar-On -también conocido por sus siglas I-CE de Bar-On (2006)- para la medición objetiva de las competencias emocionales y sociales de los docentes en formación y del profesorado.

Dicho instrumento, evalúa las competencias emocionales y sociales de la personalidad en mayores de 16 años, fue adaptado, traducido, estandarizado y validado en una muestra peruana de 1246 personas, realizado por Abanto, Higuera y Cueto; posteriormente se confirmó la confiabilidad y validez para medir el constructo de inteligencia social y emocional, con una consistencia interna de .93 en el promedio total de ítems y un análisis factorial que confirma la validez, con una muestra inicial peruana de 2249 personas, en un estudio realizado por Ugarriza (2001). Esta prueba no ha sido validada con población mexicana, pero existe el antecedente de haber sido utilizado en estudios con muestras mexicanas, como el de Medina-Gual et al. (2021), además de que el instrumento fue piloteado con una muestra de 45 docentes mexicanos.

La prueba se compone por 133 ítems, que se contestan en un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos y se evalúan los cinco componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social -intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general-, que a su vez involucran 15 subcomponentes (figura 1), planteados por Bar-On (2006).

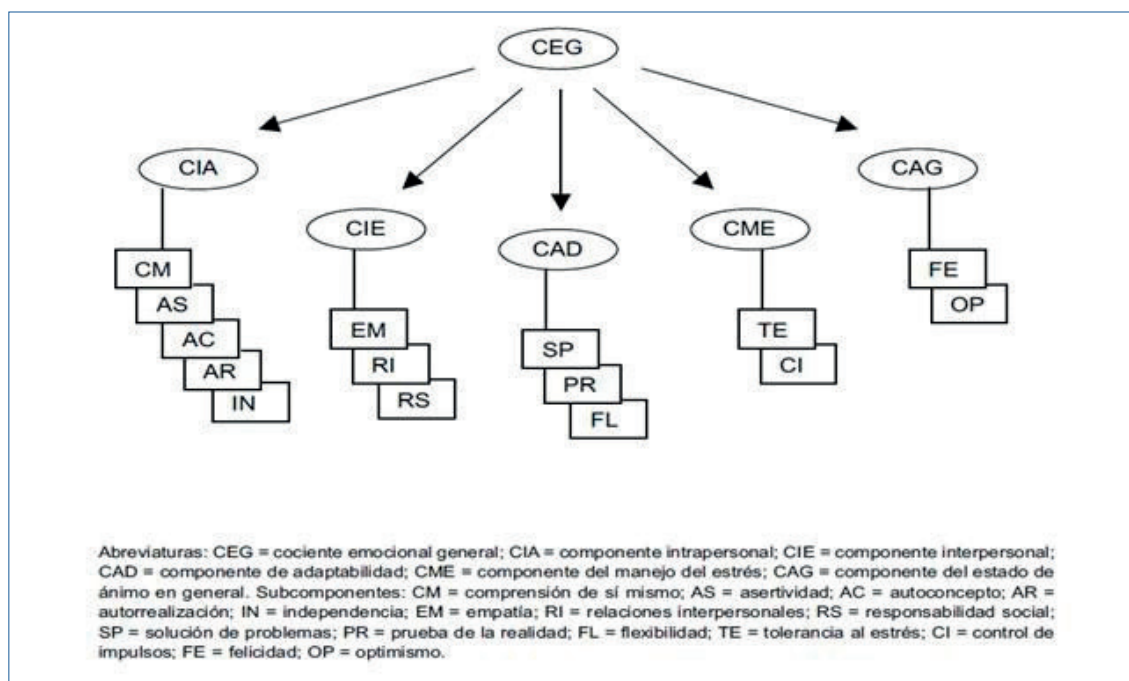


Figura 1

Enfoque sistemático de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social del I-CE de Bar-On.

Fuente: Ugarriza, 2001, p. 132.

El I-CE es una prueba de autoinforme, con una breve y sencilla explicación de las instrucciones y ejecución. Cada ítem se contesta con la escala de Likert de cinco opciones que van de “Siempre es mi caso” a “Nunca es mi caso”. Para obtener las puntuaciones los resultados de cada participante se vacían en una hoja de cálculo que contiene los percentiles y las fórmulas para obtener los resultados del CE general y de cada uno de los componentes. La interpretación de los resultados se basa en la guía que se describe en la tabla 4.

Tabla 4

Guía de pautas para la interpretación de resultados CE.

Rangos	Pautas de Interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada.
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.
110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada.
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio.
80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse.
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Este instrumento permitió obtener los componentes y subcomponentes que conforman la inteligencia emocional y social de los sujetos, cuya definición operacional se presentó anteriormente.

Recolección de datos y análisis

La aplicación del I-CE de los docentes en formación se realizó de manera grupal en el laboratorio de cómputo apoyados en la herramienta Google Forms, con un acuerdo de cooperación y confidencialidad entre las autoridades de la Escuela Normal del Estado. La aplicación en la muestra de docentes con experiencia fue individual, usando la herramienta Google Forms, compartiendo un enlace para contestar el instrumento, con la advertencia de contestar en un lugar tranquilo, sin interrupciones y disposición de 30 a 40 minutos. A los dos grupos muestrales se les aplicó el mismo cuestionario digital donde contestaron la prueba, incluyéndose una primera parte donde se recabaron los datos sociodemográficos. Cabe mencionar que todos los participantes firmaron la carta de consentimiento informado.

Para procesar la información se obtuvieron los resultados digitales del instrumento de cada uno de los sujetos, Posteriormente para analizar los datos se creó una base de datos para los docentes en formación y otra para los docentes con experiencia.

RESULTADOS

Comparación de los resultados de Cociente Emocional (CE) entre ambas muestras

Tanto para el puntaje general como para los cinco componentes del CE se encontró una diferencia a nivel de la media y la desviación estándar de las muestras, como se muestra en la figura 2.

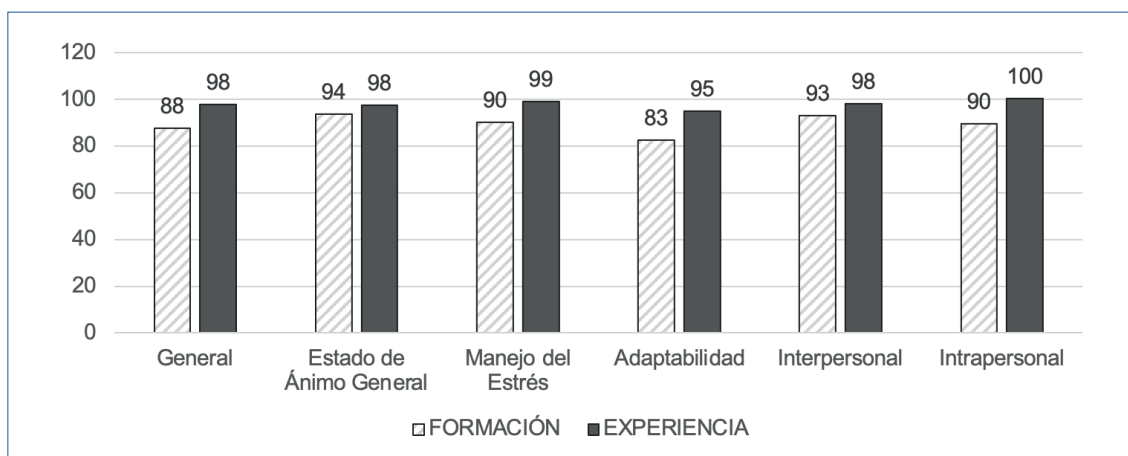


Figura 2

Media de los puntajes obtenidos en CE.

La interpretación de resultados de la prueba I-CE de Bar-On, que se incluye en los documentos para su aplicación: los valores debajo de 70 puntos son componentes marcadamente bajos que urge mejorar; entre 70 y 80 puntos son inferiores y requieren desarrollarse; entre 80 y 90 puntos están por debajo del promedio; entre 90 y 110 se encuentran en el promedio y finalmente los componentes con puntuación mayor a 110 se encuentran completamente desarrollados.

A partir de esta información se observa que en puntaje general el grupo de docentes en formación se encuentra por debajo del promedio con 88, por lo cual es necesario que se trabaje la CSE en general, ya que este puntaje da la sumatoria de los 5 componentes y subcomponentes que la integran.

También cabe destacar, que el componente de la adaptabilidad muestra un puntaje de 83 (bajo) en la muestra de docentes en formación.

Respecto a la segunda muestra, docentes con experiencia, se observa que todos los componentes de CE, e incluso la puntuación general, se encuentran dentro del promedio.

En general todos los componentes se encuentran más desarrollados en la muestra de docentes con experiencia, mostrándose en ambas muestras como componente menos desarrollado la adaptabilidad.

Prueba de normalidad de las muestras

Se comprobó estadísticamente la normalidad de las muestras a través de la prueba Anderson-Darling obteniendo para el primer grupo un puntaje de valor $p = 0.715$ y para el segundo grupo valor $p = 0.136$ (figura 3), estos resultados indican que los datos son normales y se utilizará estadística paramétrica para su análisis (figura 3).

Resultados de la Prueba de Hipótesis

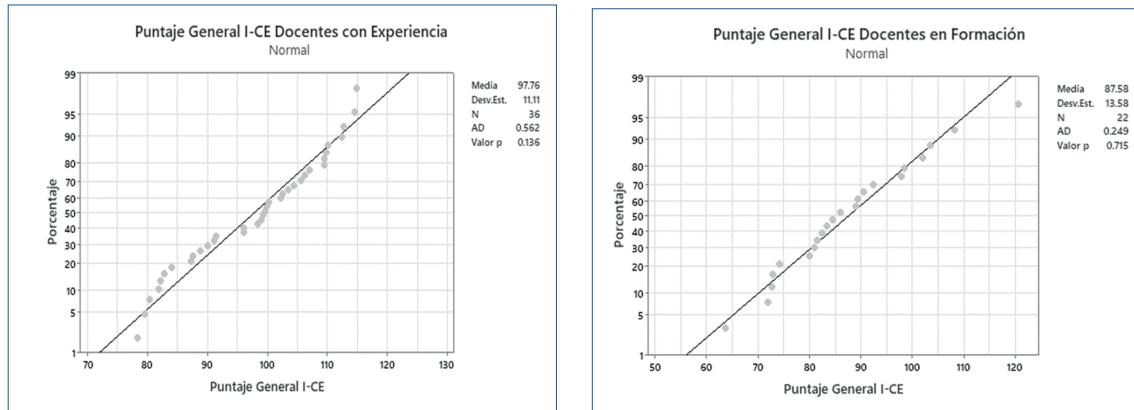


Figura 3

Gráfico de probabilidad Anderson Darling.

Se seleccionó la prueba t-Student, por la distribución normal de la variable continua, que corresponde al Coeficiente Emocional (CE) de la que se desconoce la Desviación Estándar Poblacional.

A partir de esto se estableció como hipótesis nula $H_0: \mu_F = \mu_E$ (ambas muestras cuentan con la misma media) y como $H_a: \mu_F \neq \mu_E$ (las medias son diferentes). Se determinó que un alfa (α) de 0.05 es apropiada para la prueba de hipótesis.

En la tabla 5 se observa que el valor de “P(T<=t) dos colas” es 0.000291 (menor al α de 0.05), lo que permite concluir que, para el CE General, existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula, ya que las medias de ambas muestras son significativamente diferentes.

Tabla 5

Resultados de la prueba de hipótesis t-Student.

Prueba de Hipótesis t-Student para CE General		
	Formación	Experiencia
Media	87.57724272	97.76488631
Varianza	184.3243717	123.3295412
Observaciones	22	36
Varianza agrupada	146.2026026	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	56	
Estadístico t	-3.113470714	
P(T<=t) una cola	0.001455786	
Valor crítico de t (una cola)	1.672522303	
P(T<=t) dos colas	0.002911572	
Valor crítico de t (dos colas)	2.003240719	

No todos los componentes del CE General mostraron una diferencia estadísticamente significativa para la misma prueba de hipótesis, tal es el caso de los componentes “Estado de Ánimo General” e “Interpersonal”. En la tabla 6 se puede observar un resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 6

Resultados de la prueba de hipótesis t-Student para CE General y sus componentes.

Prueba de Hipótesis					
	Ho:	Ha:	p-value	α	Conclusión
General	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.0029	0.05	Se Rechaza Ho
Estado de Ánimo General	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.2894	0.05	No se puede Rechazar Ho
Manejo de Estrés	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.0400	0.05	Se Rechaza Ho
Adaptabilidad	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.0003	0.05	Se Rechaza Ho
Interpersonal	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.1500	0.05	No se puede Rechazar Ho
Intrapersonal	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.0026	0.05	Se Rechaza Ho

Se realizó un estudio de correlación entre los años de experiencia sobre el resultado de CE General, obteniendo un valor para el Coeficiente de Correlación de Pearson de $r=0.267$, lo que refleja una correlación débil a pesar de haber encontrado una diferencia estadísticamente significativa para la media. En la Figura 4 se muestra gráficamente la dispersión de los datos.

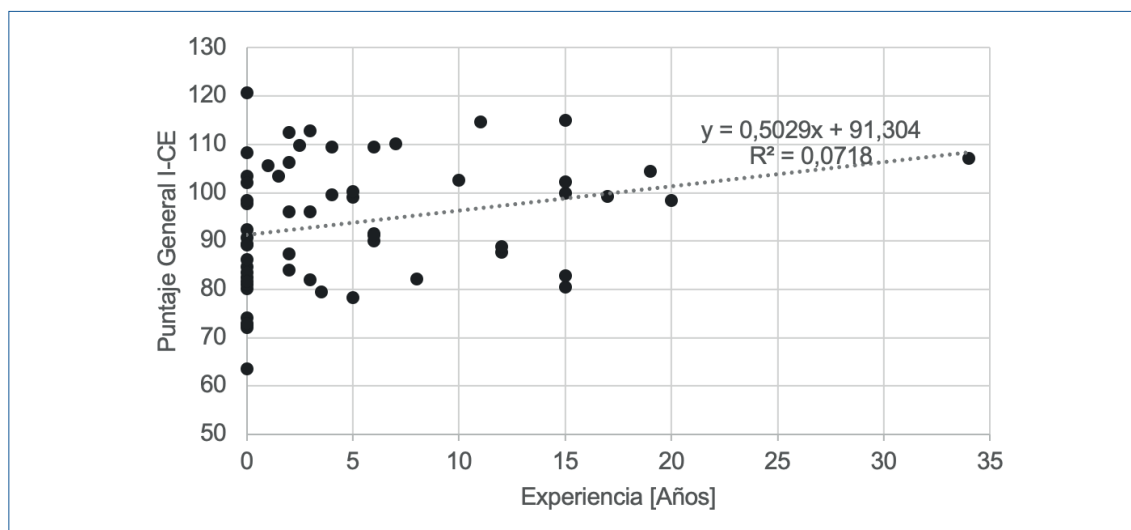


Figura 4

Dispersión de datos entre Años de Experiencia contra puntaje de CE General.

Existen otros factores que se encuentran asociados al “Nivel Experiencia” la “Edad” y el “Nivel de Formación”, por lo que es interesante observar su comportamiento con res-

pecto al resultado del CE General (figura 5), para este análisis se muestran los siguientes gráficos de cajas (Box-Plot) con los resultados obtenidos.

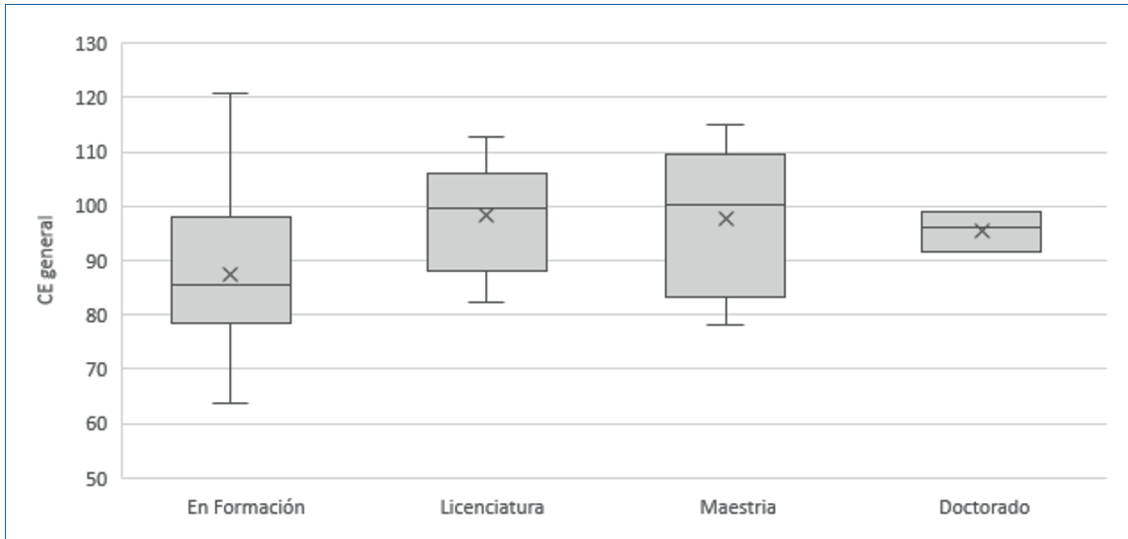


Figura 5
Gráfico de Caja que relaciona Nivel de Formación con la puntuación CE General.

En la figura 5 se percibe una diferencia entre la media del Cociente Emocional General y las categorías de “Nivel de Formación”, la media del CE para las personas con Licenciatura, Maestría y Doctorado es mayor que para las personas de la categoría “En formación”. Así mismo los rangos para la misma variable se aprecian más estrechos lo que sugiere una desviación estándar más pequeña.

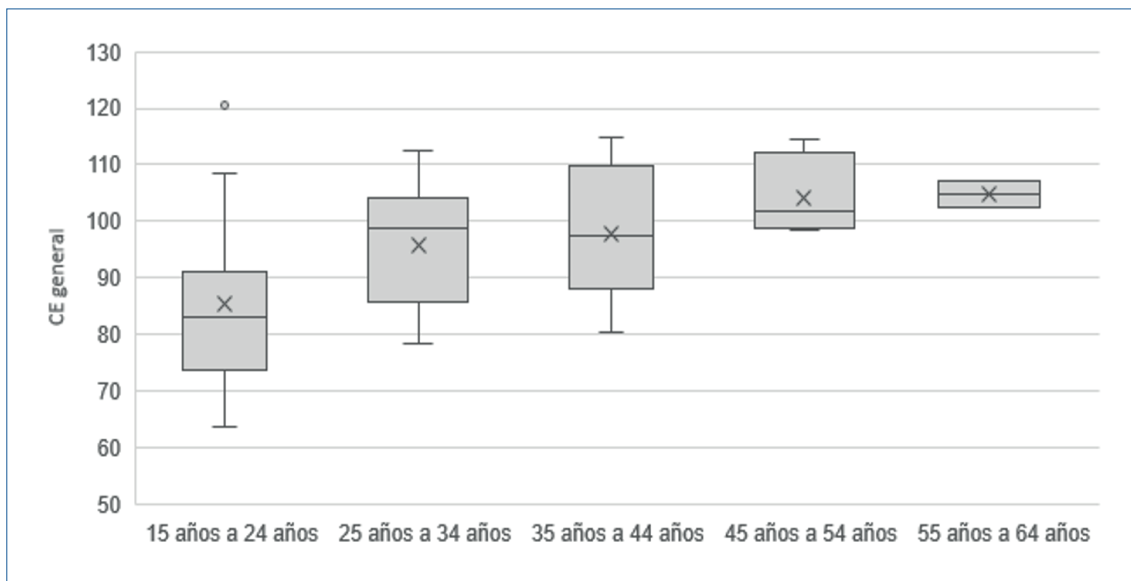


Figura 6
Gráfico de caja que relaciona Edad Biológica con puntuación CE General.

Al ordenar los datos en la categoría de Edad de los individuos, se observa que las diferencias en las medias podrían ser significativas respecto al CE general (figura 6). A mayor edad los rangos se acortan, lo que comprueba una disminución en la desviación estándar. Por tanto, el factor Edad podría estar afectando el nivel de CE General, aunque no para todos los rangos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Basados en los resultados, se observa una diferencia entre la media de los puntajes de CE de las dos muestras (figura 2) medidas con la prueba I-CE de Bar-On, en el puntaje general y en los cinco componentes básicos. En cada uno de los puntajes analizados, la muestra de docentes con experiencia presenta mayores puntajes; aunque no se puede afirmar que la superioridad sea porque las CSE son desarrolladas por los docentes estando frente al grupo y a través de los años de experiencia, ya que el factor de diferencia puede ser la edad entre los dos grupos evaluados.

Como se observa en los resultados (figuras 5 y 6) sobre las variantes Edad, Experiencia profesional y Nivel de formación, es la Edad de los participantes la que se presenta como factor más significativo en el puntaje general del Cociente Emocional de ambas muestras, además de que disminuye la desviación estándar en los promedios conforme aumenta la edad.

Bar-On (2006), afirma que la inteligencia emocional se modifica durante toda la vida, a diferencia del cociente intelectual que alcanza su plenitud alrededor de los 17 años. Esto es confirmado por Ugarriza, quien comprueba que existen pequeñas diferencias entre los grupos de edad, obteniendo mayor puntaje “el grupo comprendido entre 44 y 55 años seguido por el de 35 a 44” (Ugarriza, 2001, p. 141), por lo cual en la versión adaptada para Latinoamérica ya se han ajustado estos baremos de acuerdo con la edad y el sexo.

En estudios anteriores, como el de Rendón (2019), se encontró que las personas mayores de 50 años tienden a presentar las valoraciones más altas en competencias socioemocionales y en contraposición a lo esperado, las personas con más de 30 años de experiencia exhibieron sistemáticamente las valoraciones más bajas en todas las competencias, mientras que aquellos con entre 16 y 20 años de experiencia mostraron resultados más favorables. Esta discrepancia sugiere que factores adicionales podrían estar influyendo en las competencias socioemocionales de los profesores más allá de la experiencia laboral. Por ejemplo, los resultados muestran que el nivel de formación también juega un papel importante, ya que las personas con posgrado tienden a tener valoraciones más altas en la mayoría de las competencias evaluadas, lo cual contradice la expectativa de que la experiencia laboral por sí sola determine la inteligencia emocional percibida. Por lo tanto, incluso si los resultados hubieran sido diferentes, sería complicado atribuirlos únicamente a la variable predictora de la formación profesional, dada la complejidad de los factores que influyen en las competencias socioemocionales de los profesores.

En investigación de García Domingo y Pérez Bonet (2024) se analizó la asociación entre la edad y las competencias emocionales solo entre el estudiantado de Magisterio. Se

observa que los alumnos incrementan sus niveles de atención emocional ($r=.189$), claridad de sentimientos ($r=.235$) y capacidad de reparación y regulación emocional ($r=.214$) a medida que cumplen años, mientras que las alumnas solo mejoran con la edad la claridad con que interpretan sus sentimientos ($r=.187$). En el caso de los profesores en ejercicio, la asociación entre la edad y las competencias emocionales parece menos relevante, de modo que las maestras tienden a disminuir ligeramente la atención a sus emociones con la edad ($r=-.124$) y los maestros, pierden claridad a la hora de interpretar sus sentimientos ($r=-.333$). En relación con los años de experiencia docente de los maestros, los datos indican que no se encontraron relaciones significativas entre esta variable y ninguna de las tres dimensiones analizadas, de modo que puede decirse que la inteligencia emocional percibida de los docentes no está vinculada con sus años de ejercicio profesional.

Por otra parte, Llorent García y Núñez Flores (2020), muestran como hallazgo que existen diferencias significativas en la CSE en docentes que han trabajado con grupos de alumnos que presentan diversidad ya sea cultural, de orientación sexual y con discapacidad. Esto permite sostener la hipótesis no comprobada en este estudio, de que los docentes desarrollan la CSE cuando están frente al grupo en el aula, es decir a través de la experiencia.

En el estudio de López-Arias y Rodríguez-Esteban (2022) se describió que las CSE varían en función de la experiencia laboral, debido a que estas competencias se movilizan en la persona para lograr un desempeño óptimo en su ámbito laboral o actuar ante situaciones que exige el contexto afrontando situaciones estresantes, además de que se asocian con el bienestar en general. Este hallazgo confirma los resultados que presentamos sobre la prueba de hipótesis para el CE general y sus componentes (tabla 6), ya que en el puntaje general y tres de los cinco componentes ratifica una diferencia estadísticamente significativa entre docentes en formación y los docentes con experiencia, aunque no se haya comprobado una correlación significativa; por lo que se sugiere realizar otro tipo de tratamiento a los datos con un análisis Anova para determinar cuáles son los factores específicos que tienen mayor influencia en el puntaje general del CE, además de trabajar con una muestra más amplia.

El componente de adaptabilidad, como se observa en la figura 2, es el que puntúa más bajo en ambas muestras, por lo que es importante mencionar los subcomponentes de éste, que son:

- solución de problemas: que se caracteriza por la habilidad para afrontar, reconocer y definir los problemas, así como para proponer e implementar soluciones eficaces, afrontando los problemas en lugar de evitarlos;
- prueba de la realidad, como la habilidad para ser realistas, pragmáticos y objetivos con lo que les rodea, analizando con mayor claridad situaciones que se presentan;
- flexibilidad: capacidad para adecuar emociones, pensamientos y comportamientos a diversas situaciones que presentan condiciones cambiantes.

Dicho resultado sugiere trabajar este componente en la formación inicial y continua del docente, pues tiene que ver mucho con el buen desempeño de la profesión y la realidad cambiante que afrontamos como sociedad.

Los resultados de los dos grupos de muestras que se compararon abren la posibilidad de que investigaciones futuras puedan ampliar la información que se presenta, ya sea aplicando el mismo diseño e instrumento que proponemos con muestras más grandes o través de otros instrumentos que permitan profundizar en los resultados.

Particularmente se recomienda realizar otros estudios que involucren a los docentes en formación de recién ingreso y los que están por egresar de la Licenciatura en Educación, para conocer si hay avance significativo en el CE y sus componentes durante la formación inicial.

El estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, aunque se realizó un esfuerzo por controlar variables extrañas relevantes, como la edad, es posible que aún existan otros factores no considerados que podrían influir en las relaciones observadas entre la experiencia frente a grupo y la formación profesional directamente vinculada a las competencias socioemocionales de los docentes. Además, la naturaleza correlacional de nuestro diseño impide establecer conclusiones causales definitivas debido a que la muestra utilizada podría no ser representativa de la población general de docentes, lo que limita la generalización de nuestros hallazgos. A pesar de estas limitaciones, creemos que el estudio ofrece una contribución significativa al campo educativo y proporciona una base sólida para investigaciones futuras en este tema.

Es fundamental tener en cuenta que, aunque el instrumento empleado en este estudio no ha sido específicamente validado con una muestra mexicana, su utilización previa en investigaciones realizadas en México, como las referidas por Medina-Gual et al. (2021), proporciona un contexto relevante para su aplicación en este entorno. Se reconoce la importancia de una validación directa con una muestra mexicana en un futuro para reforzar aún más la aplicabilidad de nuestros resultados. Por el momento se espera que la presente contribución pueda ofrecer valiosas perspectivas y servir como punto de partida para futuras investigaciones.

No podemos dejar de mencionar la importancia que tiene la formación de los docentes para enfrentar la realidad compleja sobre la que se ha venido reflexionando. Esta formación docente debe tener como base los principios deontológicos -donde se integran con los fundamentos epistemológicos, socioculturales, antropológicos, políticos y éticos- (Escudero Muñoz, 2020), reflexionando profundamente sobre qué es lo que necesita aprender realmente el docente. Atendiendo a los fines que tiene la educación, podemos decir de manera general que en la formación inicial y continua de los docentes deben conjuntarse elementos que aporten a la formación científica, formación pedagógica y desarrollo personal; y es dentro del desarrollo personal donde se incluye la atención a la dimensión socioemocional del propio docente, para que pueda contribuir efectivamente al desarrollo integral de sus estudiantes. En la práctica docente se ponen en marcha competencias de todo tipo para tener éxito en el logro de los propósitos educativos, específicamente las competencias socioemocionales, que son objeto de la presente investigación.

Lo cual conduce a pensar que todos los involucrados en los procesos y prácticas educativas deben realizar los cambios sistemáticos, planificados y creativos que sirvan para atender las necesidades que demandan estos tiempos, cambios que impacten favorablemente el

aprendizaje de los educandos. Para lograr esto, es necesario destacar que la dimensión social y emocional son parte de la formación integral que requiere el docente para ejercer sus funciones de manera innovadora, apuntando hacia una educación que responda a las necesidades de los contextos sociales complejos, como los que se viven actualmente.

Principalmente tomar conciencia que la educación actual requiere del desarrollo intencional y sistemático de las CSE, por tanto, deben estar presentes en cada proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2017), incluyendo la formación inicial y continua del docente, ya que son competencias fundamentales para solventar las vicisitudes que se presentan a lo largo de la vida y en su praxis del profesional, en sintonía con la realidad compleja y cambiante de este siglo. Como señala Escudero Muñoz:

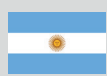
Se han de mejorar los contenidos y los procesos formativos, así como diversas corresponsabilidades y sinergias que contribuyan a crear y sostener entornos locales y sistémicos favorables a una buena formación continuada del profesorado (Escudero Muñoz, 2020, p. 97).

REFERENCIAS

- Agreda, A. L. (2016). *Formación docente para una educación humanizadora* [Tesis doctoral. Universidad de Carabobo]. Venezuela.
- Alemán, A., Alfaro, J. C., & López, M. (2023). La Formación En Competencias Docentes Para Desarrollar A Los Mejores Profesores Universitarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 37, 38-53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1)13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Bisquerra Alzina, R., & Mateo Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.
- Damon, W., Lerner, R., & Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of Child psychology. Volume Three: Social, emotional, and personality development*. Wiley Sons.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S., Zhou, N. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development*, 54(1), 1-3. <https://www.jstor.org/stable/26764985>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del Profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas - FLACSI (1994). *Pedagogía Ignaciana*.
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* 1(1),31-46. <http://ri.iberomx.handle/iberomx/6043>

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709502.pdf>
- García-Aretio, L., Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea-UNED.
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- García-Hoz, V. (1996). *Introducción general a una Pedagogía de la persona*. Rialp.
- García Domingo, B. & Pérez Bonet, G. (2024). Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 135-149. <https://doi.org/10.6018/reifop.580951>
- Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garrido, P., & Gaeta, M. L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior/Teacher's socio-emotional competency in achieving generic skills of the graduate profile in higher secondary. *Vivat Academia*, 137, 108-123. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Huerta Cuervo, R., & Vicario Solórzano, M. (2021). ¿Cómo se atendieron las competencias socioafectivas de los estudiantes de educación superior en la pandemia? *Texto Livre*, 14(2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33937>
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- Llorent García, V. J., & Núñez-Flores, M. (2020). Las competencias socioemocionales del profesorado de educación primaria. En J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador, B. M. Tortosa Martínez (Coords.). *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 949-960). Dykinson.
- López-Arias, J. M., & Rodríguez-Esteban, A. (2022). Competencias socioemocionales de los educadores sociales: la influencia del contexto laboral. *Educación*, 58(2), 1-16. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1532>
- Matute-Castillo, V. V., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Tecnología en tiempos de pandemia: Una panorámica de salud mental en docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 344-357. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i10.1047>
- Marín Marín, J. A., Boffo, V., Ramos Navas-Parejo, M., & De la Cruz Campos, J. C. (2022). *Retos de la investigación y la innovación en la sociedad del conocimiento*. Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIEDUC). Dykinson.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., Baptista-Lucio, P., González-Videgaray, M., Covarrubias-Santiago, C. A., Rivera-Navarro, M. A., Medina-Velázquez, L., Montes-Pacheco, L. C., Sánchez-Rojas, L. D & Ojeda-Núñez, J. A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2). <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- Milicic, N., Marchant, T., & López de Lérída, S. (2021). Formación emocional en entornos educativos. SM.
- Muñoz Galiano, I., González García, E., & Beas Miranda, M. (2021). Retos educativos y sociales en tiempos de confinamiento. *Educere*, 25(80), 131-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280012>
- Ossa Cornejo, C., & Lagos San Martín, N. (2022). Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena. *Revista E-Psi*, 11(1), 226-241. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo13.pdf>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Acuerdo número 19/04/17 por el que se emiten los Lineamientos para la Evaluación del Desempeño Docente en Educación Básica, Media Superior y para la Educación Normal. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5477660&fecha=27/03/2017#gsc.tab=0
- Schmelkes del Valle, S. (2021). Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51, 7-12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.477>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>
- UNESCO (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Instituto de estadística, UNESCO, París. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- UNESCO (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Repositorio UNESCO de acceso abierto. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf



Percepciones y prácticas docentes frente a la disciplina instruccional en enseñanza media: un estudio descriptivo en CABA

Perceptions and teaching practices regarding instructional discipline in secondary education: a descriptive study in CABA

Viviana Andrea Agostinelli; Dides Iliana Hernández-Silvera

Viviana Andrea Agostinelli

Universidad Católica Argentina

vivianagostinelli@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0002-4741-2750>

Dides Iliana Hernández Silvera

Universidad Católica Argentina

hernandezsilvera@uca.edu.ar

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

Recibido: 18-03-2024

Aceptado: 06-05-2024

Cómo citar este texto:

Agostinelli, V. A., & Hernández Silvera, D. I. (2024). Percepciones y prácticas docentes frente a la disciplina instruccional en enseñanza media: un estudio descriptivo en CABA. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 78-109. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3110>

Resumen

La indisciplina instruccional es un problema recurrente en enseñanza media que afecta el rendimiento académico. Este estudio utilizó un conocimiento creencial reduciendo el margen de intervención. El tipo de estudio fue estadístico descriptivo con diseño no experimental de corte transversal. El objetivo de investigación fue indagar cómo perciben los docentes las acciones de agentes específicos en situaciones de conducta disruptiva y qué tipo de acciones se realizan desde la Tutoría para prevenir, operar y restaurar el orden áulico. La ruta metodológica fue cuantitativa. Se recopiló información mediante cuestionarios creados para una muestra no probabilística de (n=100) docentes de nivel secundario y (n=20) tutores en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El análisis de datos se realizó mediante estadísticos descriptivos, incluyendo medidas de tendencia central, (M=43.66) años de edad docente y (Me=16.00) antigüedad, la mitad de los do-

centes es ≥ 16 años, ($Mo= 20$), indica el valor más frecuente 20 años de antigüedad. La dispersión observada en rango es la diferencia entre el valor máximo y mínimo, de 32 años ($DE=9.727$), sugiere variabilidad significativa en antigüedad docente y forma de distribución sesgada a la izquierda. Se compararon las dimensiones de los instrumentos en función de antigüedad docente y alcance de la capacitación.

Palabras clave: Conducta disruptiva, determinantes pedagógicos, estrategias de afrontamiento, indisciplina instruccional, rol docente.

Abstract

Instructional indiscipline is a recurring problem in secondary education that affects academic performance. This study used credential knowledge to reduce the margin of intervention. The study design was descriptive statistical with a non-experimental cross-sectional approach. The research objective was to investigate how teachers perceive the actions of specific agents in situations of disruptive behavior and what types of actions are carried out from Tutoring to prevent, operate, and restore classroom order. The methodological approach was quantitative. Data was collected through created questionnaires, for a non-probabilistic sample of ($n=100$) secondary school teachers and ($n=20$) tutors in Autonomous City of Buenos Aires (CABA). Data analysis was conducted using descriptive statistics, including measures of central tendency, ($M=43.66$) teacher age and ($Me=16.00$) years of experience; half of the teachers have ≥ 16 years, ($Mo= 20$), indicating the most frequent value of 20 years of experience. The observed range dispersion is the difference between the maximum and minimum values, of 32 years ($SD=9.727$), suggesting significant variability in teacher experience and a left-skewed distribution. The dimensions of the instruments were compared based on teacher experience and training scope.

Keywords: Disruptive behavior, pedagogical determinants, coping strategies, instructional indiscipline, teacher role.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de esta investigación, se busca comprender la valoración que los docentes otorgan a las intervenciones llevadas a cabo por el Equipo de Orientación Escolar, compuesto por psicopedagogos y/o tutores. El enfoque se centra en cómo estas intervenciones colaboran en la gestión de la disrupción instruccional en el aula, un desafío significativo que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Rodríguez-Gaxas y Petreñas-Caballero (2016), se observa un incremento en la demanda de asistencia para estudiantes con dificultades de comportamiento, y se señala que la prevalencia de trastornos de conducta en niños de 6 a 9 años es del 1,5 %, aumentando al 3,4 % en niños de 10 a 13 años. Este fenómeno plantea nuevos desafíos en el entorno escolar, especialmente para los docentes, quienes frecuentemente enfrentan dificultades para manejar la conducta disruptiva de los alumnos.

Jurado de los Santos y Justiniano-Domínguez (2016) definen cinco áreas de la conducta disruptiva que impactan en el rendimiento cognitivo del alumnado con dificultad en el aprendizaje, que no se puede explicar desde la inteligencia, los problemas sensoriales o los factores de salud. Son la incapacidad para crear o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con compañeros y maestros; inadecuado tipo de conducta o sentimiento bajo circunstancias normales; sentimientos de infelicidad o depresión y tendencia a desarrollar síntomas o temores con respecto a problemas personales o escolares.

Esta investigación se sustenta en investigaciones empíricas anteriores, lo que fortalece su fundamento y enriquece el conocimiento en el campo de la psicopedagogía. Los hallazgos de este estudio promoverán la reflexión sobre las alteraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones de las intervenciones llevadas a cabo por tutores y psicopedagogos escolares, ofreciendo valiosa información para los profesionales que trabajan con adolescentes en el ámbito de la psicopedagogía.

DESAFÍOS ACTUALES EN LA DISCIPLINA ESCOLAR: UN ANÁLISIS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La disciplina escolar es, en la actualidad, uno de los problemas más serios con los que se enfrenta los profesores de enseñanza secundaria (Badía-Martín y Daura-Luján, 2018), ya que la formación que los docentes reciben al respecto es casi inexistente (Badía-Martín y Daura-Luján, 2018; Gotzens Bousquets et al., 2010).

Por este motivo, el conocimiento para afrontarla proviene básicamente de la creencia de los profesores que son vivenciales y carecen de rigor. (Gotzens Bousquets et al., 2010). Además, como reconoce Kerman (2019), estas percepciones de los docentes reducen o incrementan el margen de intervención.

Estos problemas están presentes en todos los espacios curriculares limitando el tiempo de aprendizaje de los alumnos que se ve reflejado en una disminución del rendimiento académico.

Pantoja-López y Ordóñez-Valencia (2023), sostienen que la disrupción en el aula es una situación en la que un grupo de alumnos impide con su comportamiento esperable del desarrollo de la clase, obligando al profesor a usar cada vez más tiempo a controlar la disciplina y el orden y por lo tanto interfiriendo en el aprendizaje del resto de los alumnos.

Se debe considerar que la adolescencia es una etapa de la vida donde se acumulan cambios fisiológicos, cerebrales y físicos que pueden generar cierta inestabilidad interna y conflictos internos y externos. También se produce un proceso de mayor reestructuración psicológica en el ámbito relacional, cognitivo y de identidad, claves en la conquista de la identidad personal. Posibles problemas de conducta se pueden vincular a condiciones personales o contextuales (Badía-Martín y Daura-Luján, 2018).

El docente colabora en el proceso referido desde el ámbito sociocultural ayudando al alumno a construir cultura e institucionalmente haciendo cumplir el proyecto educativo del centro. Por lo tanto, es responsable del clima del aula, de su organización y planificación.

Las diferencias personales de cada docente hacen que se acerque a los estudiantes de manera diferente. Así cada profesor interpreta según su percepción, su tolerancia, su experiencia personal, sus estrategias de gestión del aula.

Gotzens-Busquets et al. (2010) consideran este problema como perteneciente al ámbito psicopedagógico cuando sostiene que “la disciplina del aula no es un problema individual sino colectivo, ya que el grupo clase no es una suma de individuos sino un conjunto de personas cuyas actividades suponen numerosas y múltiples interacciones” (p. 39). La autora distingue el abordaje de este tema entre los campos de la psicología y la educación cuando argumenta que el enfoque inicial de la psicología en los individuos tiene una influencia significativa en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales, a diferencia de los que ocurren en la terapia, tienen lugar dentro de grupos en el contexto escolar. Esta distinción, aunque crucial para comprender dichos procesos, a menudo ha sido pasada por alto por los propios psicólogos educativos, quienes tienden a replicar el modelo terapeuta-paciente al analizar las relaciones entre profesor y alumno. Como resultado, aunque los trastornos de personalidad del alumno no sean el foco principal de preocupación en el ámbito psicoeducativo respecto a la disciplina escolar, esta problemática aún se aborda frecuentemente desde una perspectiva individual, lo que obliga tanto a los maestros como a los psicólogos, así como al personal de apoyo, a enfrentar situaciones individuales que, en la mayoría de los casos, no encuentran solución en el contexto del aula (Romero-Ariza, 2017)

Es igualmente importante considerar que, como resultado de lo anteriormente mencionado, estas conductas disruptivas de naturaleza instruccional tienden a correlacionar de manera negativa y significativa con el rendimiento académico de los alumnos (Gotzens-Busquets et al., 2015). Las soluciones hasta ahora estudiadas por los docentes hacen referencia a un enfoque de tipo conductual (acciones agresivas o intimidantes) ante estos comportamientos. Esto conlleva a más conflictos entre los miembros de la institución, debilitando los vínculos y la influencia positiva del docente en la formación de los estudiantes. Como resultado, se ve disminuido el potencial mediador del profesor en el proceso educativo, lo que genera estrés académico, tensión, desmotivación, disminución del concepto de autoeficacia, y mayor confrontación y conflicto.

Ante este panorama, se considera fundamental el aporte del Equipo de Orientación, ya sea el Psicopedagogo y/o el trabajo colaborativo del Tutor con los docentes. Este equipo buscará preservar, mantener, mejorar y restablecer en niños, adolescentes y adultos las posibilidades de aprender, creando condiciones para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas (Messi et al., 2016). Esto implica investigar, orientar y asesorar sobre metodologías que ajusten la acción educativa a las bases psicológicas del aprendizaje.

El Equipo de Orientación escolar deberá adaptar las intervenciones para prevenir el estrés del nivel educativo, el cual ha aumentado en los últimos años post pandemia. Además, deberá diseñar iniciativas de formación de calidad que sean útiles para los docentes en su práctica cotidiana, que los hagan percibirse significativamente más eficaces y les permitan emplear estrategias de carácter más proactivo.

Desde el punto de vista del aporte social, será muy importante fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro de la Escuela, institución encargada de facilitar el proceso de construcción de la cultura y que no es ajena a las características cambiantes del contexto social, político y económico nacional.

Esta investigación se orientará a responder sobre qué tipo de orientaciones realizan los psicopedagogos /tutores a los docentes para la gestión de la disciplina instruccional y sobre cómo ellos valoran a las mismas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN EN DISCIPLINA ESCOLAR: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los planteos más actuales sobre el tema de la disciplina escolar y las intervenciones de los docentes surgen de dos consideraciones fundamentales: por una parte, la disciplina en el aula no es un problema individual sino colectivo y como segundo aspecto a considerar, el grupo clase constituye un sistema de personas que tienen múltiples interacciones, reguladas por normas que garantizan las condiciones sine qua non del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los estudios consultados demuestran que los profesores utilizan conocimiento de tipo creencial más que científico, sobre la organización y gestión de la disciplina escolar.

Macías-Mero (2023) llevaron a cabo una investigación centrada en las conductas inadecuadas de los alumnos en diversos ámbitos escolares. Su objetivo fue proponer fundamentos y estrategias pedagógicas para fortalecer el comportamiento esperado del estudiante durante el proceso educativo. Además, identificaron las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para abordar la conducta disruptiva en estudiantes de octavo año de educación general. Como resultado, desarrollaron una estrategia pedagógica destinada a mejorar las conductas disruptivas, lo que contribuye al proceso educativo de los alumnos de octavo año.

El estudio realizado por Pantoja-López y Ordóñez-Valencia (2023) en la Institución Educativa de San Nicolás ofreció una visión reveladora sobre la percepción de los docentes frente a la conducta inadecuada de los estudiantes en el aula y su impacto en la convivencia escolar. A través de un enfoque cualitativo y el diseño metodológico de la teoría fundamentada, se pudo profundizar en las causas y las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes. Los resultados destacaron la tendencia de los docentes a atribuir la conducta disruptiva a factores externos y a delegar la responsabilidad de su manejo a otros actores, revelando una falta de recursos para abordar la situación de manera preventiva. Esta reflexión subraya la importancia de fortalecer las capacidades de los docentes en la gestión de la conducta disruptiva y promover enfoques más proactivos para mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

El aporte de Mutchinik (2018) proporciona una perspectiva amplia sobre las relaciones de humillación entre estudiantes secundarios y cómo estas interacciones son abordadas en el entorno escolar. A través de un enfoque cualitativo exploratorio, se examinaron dos cursos de segundo año en escuelas secundarias estatales urbanas en la provincia

de Buenos Aires, Argentina. La selección intencional de la muestra permitió explorar diferencias socioeconómicas y trayectorias escolares relevantes. La metodología incluyó entrevistas individuales y grupales, observaciones participantes, y conversaciones informales con diversos actores escolares. Los resultados destacaron la falta de mediación por parte de los estudiantes afectados y la escasa intervención de las autoridades escolares frente a estas dinámicas de humillación. Esta reflexión subraya la necesidad de implementar estrategias efectivas para abordar este tipo de situaciones y promover un entorno escolar más inclusivo y seguro.

La problematización del dispositivo escolar fue una apuesta a la construcción de nuevas formas de escolaridad, que habilitaran el despliegue y fortalecimiento de las vivencias estudiantiles. Dicha problematización podría ser mucho más potente si proviniese de la reflexión crítica de la propia comunidad educativa.

El trabajo de Urbina et al. (2011) ofrece una valiosa perspectiva sobre las concepciones de los profesores chilenos de enseñanza básica respecto a las conductas disruptivas de los alumnos en el aula, desde un enfoque inclusivo de la educación. A través de un cuestionario de dilema de 20 ítems y un análisis de conglomerados, identificaron dos perfiles docentes: uno que promovía la inclusión educativa y otro que inhibía estos procesos. Además, evidenciaron la falta de formación en competencias emocionales entre los profesores, lo que resalta la importancia de abordar no solo el aspecto académico, sino también el emocional, en la formación del profesorado y en la promoción de la inclusión educativa.

La investigación de Berumen-Martínez et al. (2016) brinda una mirada reveladora sobre la relación entre competencias emocionales y comportamientos disruptivos en el contexto educativo. A través de un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, identificaron que un porcentaje significativo de estudiantes presentaba un deficiente manejo de competencias emocionales, lo que correlacionaba con comportamientos disruptivos en el aula. Este hallazgo resalta la importancia de integrar la educación emocional en la formación inicial del profesorado para abordar eficazmente los desafíos en el entorno educativo y promover un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo.

Gismero González et al. (2012) examinaron la relación entre las estrategias de afrontamiento cognitivo, la autoeficacia y variables laborales en 413 profesores. Identificaron diversas situaciones estresantes en el trabajo docente y analizaron cómo las estrategias de afrontamiento influyen en su bienestar psicológico. Sus hallazgos resaltan la importancia de adaptar las intervenciones para prevenir el estrés según el nivel educativo y el tipo de centro en el que trabajen los docentes. Asimismo, destacaron la necesidad de desarrollar iniciativas formativas de calidad que puedan ser aplicadas en la práctica docente y mejorar la percepción de eficacia de los profesores.

En resumen, la revisión de la literatura científica destaca la preocupación por encontrar estrategias efectivas para que los docentes aborden las situaciones críticas en el aula. Queda claro en estudios como en Pantoja-López y Ordóñez-Valencia (2023) y Gismero González et al. (2012) las dificultades que enfrentan los profesores para encontrar estas estrategias. Por ello, observando el trabajo de Urbina et al. (2011) existe una relación significativa entre la percepción del rol docente y la actitud de la institución escolar hacia

la indisciplina. A su vez, Simón et al. (2014) sugieren que mejorar el clima del aula y la motivación del docente puede contribuir a desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas.

Todos los autores coincidieron en que cuando el docente obtiene apoyo dentro de la Institución, la emergencia de las relaciones afectivas positivas se constituye en insumo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, Dome y Erausquin (2017) han advertido que dada la falta de formación docente los profesores derivan a los alumnos al E.O.E, los cuales, en lugar de apuntalar el rol docente, hacen reclamos al sector, llegando a la fragmentación del sistema, ubicando objetivos distintos en cada uno de los sectores de la institución escolar, disociando la organización.

Como conclusión, los autores encontraron en los alumnos la dificultad de no identificar las intervenciones de los docentes como punitivas, al ser utilizadas estrategias provenientes de otros contextos sociales para controlar la indisciplina instruccional, lo que produce que esta se sostenga en el tiempo afectando el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a lo enunciado, esta investigación versará sobre la eficacia de las intervenciones del Equipo de Orientación escolar (Psicopedagogo/ tutor) a docentes y alumnos con conductas disruptivas en la escuela media, cómo detectar el impacto en el docente con fines a orientar y sugerencias posibles para modificar la situación.

FACTORES DETERMINANTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE: CREENCIAS, EMOCIONES Y COMPETENCIAS

Los conocimientos que debe tener un profesor se refieren a tres categorías: los conocimientos de los contenidos por enseñar, los procedimientos para enseñarlos y las características cognitivas de sus alumnos. Este conocimiento constituye un determinante pedagógico (Burga Gutiérrez et al., 2023). Este enfoque, incluye la comprensión de los procesos cognitivos del propio docente, se incorporó más tardíamente sobre la base del desarrollo de dichos procesos. En la literatura nacional e internacional consultada, se estudian las características del profesorado. Entre las principales constan tanto sus emociones, creencias, rasgos personales (Gotzens-Busquets et al., 2015; Gismero González et al., 2012; Kerman, 2019; Melo Moreno, 2021) como la identidad profesional (Altamirano-Droguet et al., 2020).

En resumen, varios autores destacan la importancia de los factores intrapersonales, que incluyen variables emocionales y cognitivas, como la inteligencia emocional. Además, se identifican factores directos e indirectos relacionados con las acciones y características personales del profesor en su interacción pedagógica. Asimismo, se resalta la influencia de las expectativas del profesorado en el rendimiento de los alumnos, sugiriendo que mayores expectativas conducen a una mayor profundización de los contenidos y una mejor respuesta de retroalimentación (Miranda et al., 2013; Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Macías-Mero y Peñafiel-Loor, 2023). Las investigaciones mencionadas sostienen

que los profesores determinan sus prácticas pedagógicas a partir de las *creencias* que tienen sobre estas (De la Mora Solís, 2003 como se citó en Gotzens-Busquets et al., 2015).

Por otra parte, las estrategias de afrontamiento frente a la indisciplina instruccional en el aula se ven afectadas por la conflictividad inherente en las aulas. Esta situación se encuentra dentro de la llamada disciplina instruccional y se produce por la presencia de conductas disruptivas de los alumnos (Gotzens-Busquets et al., 2015). Estos conflictos son episodios de indisciplina caracterizados por su baja intensidad y elevada frecuencia y se constituyen como problemas que obstaculizan la acción educativa.

Por lo general, el profesorado desatiende el marco científico para establecer la disciplina en el aula y los niveles de atención. La acción correctiva se realiza desde la intuición y la experiencia y no de la Orientación Pedagógica. En el sentir docente, la disciplina es sinónimo de aprendizaje y socialización. Es un instrumento cuya finalidad es garantizar el orden suficiente en el grupo para facilitar el funcionamiento del aula.

En resumen, según Jurado de los Santos y Justiniano-Domínguez (2016), la disrupción en el aula se refiere al comportamiento de los alumnos que busca interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que afecta la norma, la tarea, al profesor y a los compañeros, según Fernández et al., (2022). Estas conductas, como se señalan en un estudio previo (Gotzens-Busquets et al., 2003), están relacionadas con las inconsistencias en las acciones docentes y el uso de estrategias de afrontamiento ineficaces (Gismero González et al., 2012), que no son percibidas como acciones punitivas por parte de los estudiantes.

Acosta-Contreras y Burguillos Peña (2014) expresan que las estrategias de afrontamiento son procesos cognitivos y conductuales se desarrollan para manejar demandas internas y externas que superan los recursos del individuo.

Por otra parte, Martínez-Ramón (2015) propone una taxonomía de siete factores de afrontamiento del estrés. Estos incluyen la búsqueda de apoyo social, la expresión emocional abierta, el recurso a la religión, la focalización en el problema, la evitación, la auto focalización negativa y la reevaluación positiva. El uso de estas estrategias depende de la percepción individual del profesor sobre la situación estresante, y puede influir en su nivel de agotamiento emocional.

Asimismo, Martínez-Fernández et al., (2020) concluyen que los docentes que tienden a resolver mejor, en cuanto a la manifestación de la conducta disruptiva, son los que tienen una perspectiva más amplia de la dinámica del aula, conocen más a los alumnos e intercambian información con los profesores sobre las dificultades de determinados grupos, es decir son los docentes que se enfocan en el problema quienes presentarán menos agotamiento emocional.

En resumen, la disciplina es un asunto técnico y como tal exige un marco de acción pertinente. Pero al no contar con ello, la planificación de las acciones puede resultar ineficaz.

LA GESTIÓN DE LA INDISCIPLINA ESCOLAR: EL ROL DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN

Frente a la falta de gestión de estrategias efectivas contra la indisciplina en el aula, el docente necesita una intervención psicopedagógica orientadora.

La orientación implica la transmisión de ideas que capacita a los individuos para tomar decisiones entre varias opciones. Este proceso conlleva la necesidad de fomentar la comunicación auténtica, que facilite la exploración personal de las motivaciones detrás de las acciones humanas, así como la búsqueda de criterios y objetivos compartidos por la comunidad educativa, con el fin de dirigirlos hacia metas comunes.

Sanahuja-Ribés (2020) señala que la configuración actual del orientador es el resultado de la convergencia de prácticas muy diversas, derivadas de la amplia gama de responsabilidades asignadas a su rol, lo que ha dado lugar a una configuración compleja y multifacética.

En este sentido, Martín Barletta (2020) destaca que la *Orientación Escolar* busca fomentar un trabajo intersectorial que priorice la creación de redes sociales para fortalecer la colaboración y convivencia democrática entre los actores educativos y la comunidad, desde una perspectiva de derechos humanos y con un enfoque territorial (p. 1).

Por otra parte, dentro de los procesos educativos donde el Orientador juega un papel activo en la atención de la problemática de la convivencia escolar, esta dimensión central emerge en la revisión de la Escuela Secundaria. En este contexto, cabe destacar que, desde el año 2004, se inicia el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Técnica, 2018). A partir de entonces, se comienza a considerar el orden escolar como una de las funciones pedagógicas del trabajo de Asesoramiento (Ley 26892/13). La importancia de esta ley reside en que la convivencia, la disciplina y la tramitación de los conflictos comienzan a pensarse en términos pedagógicos. En este contexto, cabe destacar que, desde el año 2004, se inicia el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Resolución N°1619/2018). A partir de entonces, se comienza a considerar el orden escolar como una de las funciones pedagógicas del trabajo de Asesoramiento (Honorable Congreso de la Nación, 2013). La importancia de esta ley reside en que la convivencia, la disciplina y la tramitación de los conflictos comienzan a pensarse en términos pedagógicos.

En la Ciudad de Buenos Aires, desde 1999, rige la Ley 223, que establece el Consejo de Convivencia Escolar. Este consejo está integrado por diversos actores, entre ellos el Psicopedagogo y los Tutores, cuya función en este caso es elaborar estrategias de prevención frente a los problemas de convivencia. Actualmente se ha comprobado la influencia de la indisciplina instruccional en el rendimiento académico de los alumnos (Gotzens-Busquets et al., 2015). Una consecuencia más lejana es el abandono y la salida anticipada del sistema educativo (Fernández, 2022).

Frente a esta situación, el reconocimiento de la necesidad de contar con nuevos actores que fortalezcan el entramado institucional y que aseguren el tránsito de los sujetos en

los servicios educativos está contenido en las disposiciones de la Ley Nacional 26206/06. El artículo 32 garantiza la atención psicopedagógica para mantener las trayectorias escolares. En tal sentido, la realidad áulica es concebida como una Comunidad de Aprendizaje y el psicopedagogo se visualiza como facilitador de herramientas para aprender a enseñar, fortaleciendo las competencias y el desempeño profesional de los docentes.

En fin, el Equipo de Orientación Escolar (EOE), del cual forman parte los Psicopedagogos y los Tutores, tiene una mirada integral del alumno y la escuela a través de la observación de los distintos momentos institucionales (Arzobispado de Buenos Aires, Vicaría Pastoral de Educación, 2006). Este servicio tiene la función de prevenir, detectar e intervenir frente a situaciones donde confluyen distintas experiencias, sin perder de vista la necesidad de los educandos, modificándose en función de los factores internos y externos que causan las distintas situaciones problemáticas. Así, la orientación se convierte en un instrumento a capitalizar por los docentes al servicio del aprendizaje de los alumnos.

Por lo antes dicho, el objetivo de esta investigación fue examinar la percepción de los docentes sobre acciones específicas en situaciones de conducta disruptiva, así como las estrategias realizadas desde la Tutoría para orientar a los docentes en la gestión de la disrupción instruccional en el aula. Se analizaron las orientaciones psicopedagógicas recibidas por los docentes frente a la conducta disruptiva de los alumnos, con especial atención a la percepción docente sobre las acciones tutoriales y la apreciación del tutor sobre las orientaciones proporcionadas.

En cuanto a los objetivos generales, se buscó conocer las orientaciones que brindan los tutores a los docentes para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires, así como analizar la valoración de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

En términos específicos, se pretende analizar las estrategias utilizadas por los docentes para abordar la conducta disruptiva, identificar los determinantes pedagógicos que influyen en la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo, describir las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula, y analizar el impacto de estas intervenciones con el objetivo de mejorar su efectividad.

Las hipótesis de investigación para este estudio son las siguientes: Para el primer objetivo, se plantea que los docentes utilizan una variedad de estrategias para abordar la conducta disruptiva (H1), mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere que los docentes no utilizan una variedad de estrategias para abordar la conducta disruptiva.

En relación con el segundo objetivo, se postula que existen determinantes pedagógicos que influyen en la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo (H1), mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere que no existen determinantes pedagógicos que influyen en la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo.

Para el tercer objetivo, se plantea indagar las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula son positivas en general (H1), mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere que las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores no son positivas en general.

Finalmente, en relación con el último objetivo, se postula que las intervenciones para abordar la conducta disruptiva tienen un impacto positivo en la calidad del ambiente de aprendizaje (H1), mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere que las intervenciones para abordar la conducta disruptiva no tienen un impacto positivo en la calidad del ambiente de aprendizaje. Adicionalmente, se plantea una hipótesis adicional que explora la influencia de los años en la función de tutor en la percepción de la indisciplina instruccional, donde H0 sugiere que los años en la función de tutor influyen en la percepción de indisciplina instruccional, mientras que H1 sugiere lo contrario.

METODOLOGÍA

El diseño de investigación es de tipo descriptivo, de diseño no experimental, transversal. Se pretende describir las características de los determinantes pedagógicos y el afrontamiento docente ante conductas disruptivas, respondiendo a criterios de disciplina instruccional. Asimismo, recoger información a partir de cuestionarios a tutores y sus intervenciones o acerca de su percepción en la orientación a docentes.

Instrumentos

En el marco del estudio, se realizaron dos cuestionarios: 1. Cuestionario a Docentes sobre Determinantes pedagógicos y estrategias afrontamiento respecto de conducta disruptiva, 2. Cuestionario a Tutores sobre impacto interprofesional. Ambas pruebas (1 y 2) seleccionadas son pruebas piloto, debido a la cantidad de sujetos administrados y la revisión luego de la primera exploración, que da cuenta del sondeo de recursos ante la problemática percibida.

Cuestionario a docentes sobre determinantes pedagógicos y estrategias de afrontamiento

Este instrumento tiene en cuenta la disciplina instruccional y aspiró a conocer las orientaciones que realizan los tutores a los docentes para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires. Este instrumento consta de dos variables de análisis, a) Determinantes pedagógicos que se valoran a partir de las respuestas y acceso a las capacitaciones y b) Estrategias de Afrontamiento el cual explora las tácticas docentes ante la indisciplina instruccional (anexo).

Por otra parte, cada variable de estudio presenta *4 dimensiones de análisis*. Dimensión 1. Comunicación y Relaciones Sociales; 2. Comportamiento y Disciplina; 3. Responsabilidad y Compromiso Académico; 4. Comportamiento Disruptivo y Seguridad.

El instrumento está conformado por 17 ítems, con respuestas de tipo Escalonamiento Likert de 4 puntos que van desde 1 (nunca) a 4 (siempre), que intentan medir las di-

menciones mencionadas. Se evaluó la fiabilidad del instrumento *Determinantes pedagógicos y estrategias de afrontamiento* obteniendo un $\alpha = .75$ siendo “Aceptable”.

Cuestionario a tutores de impacto interprofesional

El presente instrumento, buscó conocer las orientaciones que realizan los tutores a los docentes para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

Con esta finalidad se crea y aplica un cuestionario administrado a 20 tutores. Inicialmente se evaluó la validez y confiabilidad del instrumento diseñado. La muestra seleccionada comprende tutores de diferentes edades, años en el cargo y perteneciente a diferentes escuelas (públicas y privadas), proporcionando diversidad que permitió evaluar la aplicabilidad del cuestionario en diferentes contextos.

Se considera una prueba piloto, y si bien se realiza en una muestra acotada, ya que es menor la cantidad de tutores diseminados en las escuelas de AMBA, permitió conocer las orientaciones de los tutores y se reconoce que requiere una muestra más amplia en futuras investigaciones. Se evaluó la fiabilidad del instrumento de exploración de impacto interprofesional, obteniendo un $\alpha = .92$ siendo “Excelente”.

MUESTRA

La población objeto de estudio fueron docentes ($n=100$) y tutores ($n=20$) de escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires, con antecedentes de alumnos con conducta disruptiva. La muestra se seleccionó de manera no probabilística, por conveniencia. Se incluyeron en la muestra a todos los docentes y tutores que estuvieran dispuestos a participar en la investigación.

Los datos fueron recopilados en un momento único en la escuela, lo que hizo que este estudio fuese transversal. Además, el estudio se realizó sin la manipulación deliberada de las variables. Estos fenómenos fueron observados en su ambiente natural para su posterior análisis (Hernández-Sampieri et al., 2018). El objetivo de esta recopilación de datos es describir las variables y analizar su comportamiento en ese momento específico.

Las características generales de la muestra se resumen en el estadístico de la muestra (Tabla 1).

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos de la Muestra según

	Media	Desviación estándar
Edad	43,66	10,688
Antigüedad doc	15,35	9,727
Sexo	1,42	,496
N válido (por lista)		

Nota: Las más importantes son: la edad media es de 43,66 años ($DE = 10,688$ años), 15,35 años de antigüedad docente ($DE = 9,72$ años), contando con 58 mujeres y 42 hombres.

PROCEDIMIENTO

Inicialmente, junto a directivos se participó a los docentes y tutores acerca del estudio, los objetivos y la propuesta general, así también se informa que su participación sería de carácter anónimo.

En el caso de los Institutos de Enseñanza privada, posterior al Consentimiento Informado otorgado por las autoridades respectivas se enviaron los cuestionarios a los docentes por e-mail y WhatsApp institucional. A los docentes de escuela pública se les invitó a participar desde los grupos de Facebook de la Ciudad de Buenos Aires. Los cuestionarios, se realizaron a partir de Google Forms, autoadministrables, habían sido linkeados a cuenta de e-mail personal para el posterior procesamiento de los datos obtenidos.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22. Se testearon en primer lugar el cumplimiento de supuestos de normalidad y homocedasticidad. Los resultados de las pruebas de normalidad para la variable *título docente*, en función del valor de la variable *sanción de la Ley*. La variable *título* mide el máximo título académico alcanzado por el docente. La variable *sanción de la Ley*, divide la antigüedad docente de acuerdo a la fecha de sanción de la ley en: de 1 a 15 años y de 16 a 30 años o más.

En el caso de los objetivos descriptivos, se calcula media, desvío estándar y frecuencias porcentuales de las variables evaluadas, incluyendo medidas de tendencia central, ($M=43.66$) años de edad docente y ($Me=16.00$) la mitad de los docentes tienen una antigüedad de 16 años, en cuanto a la antigüedad ($Mo=20$) es el valor más frecuente. Dispersión se observa en el rango, que la diferencia entre el valor máximo y mínimo es de 32 años ($DE=9.727$), lo que sugiere una variabilidad significativa en la antigüedad de los docentes y forma de las distribuciones sesgada a la izquierda.

En cuanto a los objetivos comparativos máximo título alcanzado, antigüedad docente y tipo de escuela, se empleó la Prueba U de Mann-Whitney, con un nivel de significancia estadística de $p < .05$ o menor. Se compara, si existe una relación significativa entre el máximo título alcanzado y el tipo de escuela en la que trabajan los docentes. El p valor es de 0,001, este valor es menor que el nivel de significación preestablecido de 0,05.

A su vez, el 80 % de los docentes que trabajan en colegios privados tienen un título terciario, frente al 65 % de los docentes que trabajan en colegios públicos. El 20 % de los docentes que trabajan en colegios privados no tienen título, frente al 35 % de los docentes que trabajan en colegios públicos.

ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se analizó la fiabilidad del instrumento el cual fue realizado para medir la consistencia interna de los ítems del constructo, que consta de dos variables “Determinantes pedagógicos y estrategias de afrontamiento docente ante conductas disruptivas”.

Tabla 2*Fiabilidad del instrumento para evaluar los determinantes pedagógicos*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,750	17

Nota: La escala un Alfa de Cronbach de 0,750 lo cual demuestra que los resultados son confiables siendo >0.70 es “aceptable”.

Se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con el fin de analizar la distribución de las variables *Determinantes pedagógicos* y estrategias de *afrontamiento docente* para establecer las pruebas que se utilizarán. Se exploran las dimensiones del instrumento *docente* y debido a que se distribuyeron de manera anormal se emplearán pruebas no paramétricas que ofrecen un mejor ajuste.

Tabla 3*Prueba de normalidad*

Dimensiones	Título	Sig.
Determinante pedagógico	Terciario	,000
	Licenciatura	,000
	Magister	,000
Estrategias de afrontamiento docente y conducta disruptiva	Terciario	,000
	Licenciatura	,000
	Magister	,000

Nota: La tabla proporciona información sobre el tamaño de la muestra, el método de recopilación de datos, las dimensiones que se utilizaron para agrupar los datos, los porcentajes que se calcularon, y las pruebas de normalidad que se realizaron. Ninguna de las variables analizadas sigue una distribución normal.

Para analizar los porcentajes de respuesta del instrumento piloto *Determinantes pedagógicos* y *estrategias de afrontamiento disruptivo*, se utilizó el estadístico frecuencias, permitiendo transcribir datos para su estudio. Los resultados se presentan a continuación, organizados por dimensión.

En la dimensión *comunicación y relaciones sociales*, los docentes reportan que Conversaciones entre compañeros: Los alumnos hablan con sus compañeros durante la clase (42 %). Existen falta de respeto hacia el docente y los alumnos utiliza groserías con el docente presente (63 %). Las acusaciones entre compañeros son permanentes (60 %). Las quejas constantes de todo son altas (75 %).

En la dimensión *comportamiento y disciplina*, los docentes informan que la mayoría de los alumnos conversan con sus compañeros durante la clase, siendo observado como preocupante 63 % utilizando groserías hacia el docente. Se observa un alto nivel de quejas (75 %) e interrupciones (63 %) que afectan el desarrollo de las clases. La mayoría desobedece las normas (77 %) y se considera que la indisciplina impacta negativamente en las calificaciones (68 %). Existe un alto acuerdo con las sanciones de terceros (69 %).

En cuanto a la *dimensión responsabilidad y compromiso académico*, el compromiso académico, se observa un alto porcentaje de abandono de tareas (66 %) y olvido de materiales (51 %). Se considera que no se da una respuesta educativa adecuada (69 %).

En cuanto al *comportamiento disruptivo*, hay un alto porcentaje de robo o hurtos (64 %), amenazas (54 %) y material escolar roto (60 %). Se considera que estas conductas se siguen observando en cursos superiores (56 %).

Del análisis de los resultados del instrumento se observa la necesidad de implementar medidas para mejorar la atención, el respeto y el compromiso en el aula. Se deben establecer normas claras, fomentar el respeto mutuo, implementar estrategias para mejorar la atención y la participación en clase, desarrollar un plan de acción para prevenir el comportamiento disruptivo y brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos.

Es importante tener en cuenta que este estudio se realizó con una pequeña muestra de alumnos y que los resultados no pueden generalizarse a toda la población.

A continuación, se calcularon los estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones de *Determinantes pedagógicos y estrategias de afrontamiento docente* ante indisciplina instruccional, en los puntajes mínimos y máximos, las medias y desvíos.

Tabla 4
Relación entre dimensiones del cuestionario a docentes

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
I-Comunicación y Relaciones Sociales	6,00	16,00	9,46	1,94
II-Comportamiento y Disciplina	5,00	15,00	9,51	1,82
III-Responsabilidad y Compromiso	3,00	11,00	6,44	1,60
IV-Comportamiento Disruptivo y Seguridad	4,00	13,00	8,03	1,66
N válido (por lista)				

Nota: Datos de un estudio reciente muestra mínimo, máximo, media y desvío de las dimensiones en estudio. Elaboración propia.

Seguidamente, interesó indagar si existe capacitación en la problemática observada (figura 1). La mayoría de los docentes (más del 50 %) han recibido capacitación en las áreas de resolución de conflictos, manejo de situaciones disruptivas, normativa interna de la escuela y marco legal educativo.

Áreas con menor capacitación: Las áreas con menor porcentaje de capacitación son manejo de emociones (37 %), modificación de la conducta (39 %) y disciplina positiva (45 %).

Brecha de capacitación: Existe una brecha significativa entre las áreas con mayor y menor porcentaje de capacitación.

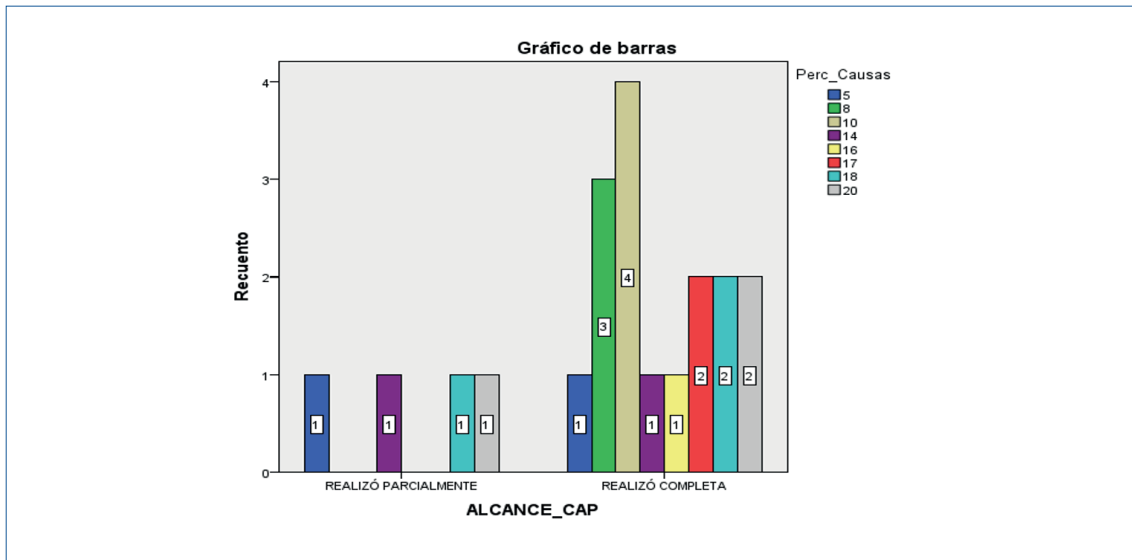


Figura 1

Percepción de causas relación capacitación Cuestionario Impacto Interprofesional

Nota: datos de un estudio reciente. Elaboración propia.

Desafío pendiente: La capacitación docente en materia de indisciplina, especialmente en áreas como manejo de emociones, modificación de la conducta y disciplina positiva, sigue siendo un desafío pendiente.

Por otra parte, interesó observar la relación entre la antigüedad del docente, el máximo título obtenido y la vigencia del curso de capacitación realizado en los últimos dos años, el máximo título obtenido se divide en cuatro categorías: bachiller, terciario, licenciatura y universitario/magister y el tipo de escuela (privada o pública). Los docentes con título de licenciatura representan el 50 % de la muestra. De estos, el 71,4 % (36 docentes) realizaron un curso de capacitación en los últimos dos años. Los docentes con título de terciario representan el 25 % de la muestra. De estos, el 50 % (6 docentes) realizaron un curso de capacitación en los últimos dos años. Los docentes con título de bachiller representan el 12,5 % de la muestra. De estos, el 25 % (2 docentes) realizaron un curso de capacitación en los últimos dos años. Los docentes con título de universitario/magister representan el 12,5 % de la muestra. De estos, el 100 % (1 docente) realizó un curso de capacitación en los últimos dos años.

Para continuar, se devela la vigencia del curso realizado, dividiendo en dos categorías: no realizado y realizado hace más de dos años. Los docentes que no realizaron un curso de capacitación representan el 82 % de la muestra. De estos, el 71,8 % (28 docentes) tienen un título de licenciatura. Los docentes que realizaron un curso de capacitación en los últimos dos años representan el 18 % de la muestra. De estos, el 71,4 % (7 docentes) tienen un título de licenciatura.

Los datos muestran que los docentes con mayor antigüedad, título alcanzado y tipo de escuela son más propensos a poseer capacitación y criterios de afrontamiento para casos de indisciplina. En particular, los docentes con más de 20 años de antigüedad son 89 % más propensos a poseer capacitación en indisciplina que los docentes con menos

de 5 años de antigüedad. Los docentes con título de licenciatura son 46% más propensos a poseer capacitación en indisciplina que los docentes con título de profesorado. Y los docentes que trabajan en escuelas de gestión privada son 7 % más propensos a poseer capacitación en indisciplina que los docentes que trabajan en escuelas de gestión pública. Estos resultados sugieren que existe una correlación entre la antigüedad docente, el título alcanzado y el tipo de escuela, y la capacitación en indisciplina. Los datos sugieren que los docentes con más experiencia, formación y recursos tienen más probabilidades de estar capacitados para abordar la indisciplina de manera efectiva. Esto puede deberse a que estos docentes tienen más tiempo para desarrollar sus habilidades de gestión de aula, tienen acceso a más recursos de capacitación y tienen más probabilidades de trabajar en entornos escolares que apoyan la educación y la disciplina positivas.

Solo el 71% de los docentes poseen capacitación y criterios de afrontamiento para casos de indisciplina. Esto sugiere que, si bien los docentes están familiarizados con la legislación y las políticas relacionadas con la indisciplina, no todos cuentan con la formación y el apoyo necesarios para abordar de forma efectiva estos casos.

Asimismo, los datos sugieren que existe un desafío en materia de capacitación docente en materia de indisciplina. Aunque la mayoría de los docentes están familiarizados con la legislación y las políticas relacionadas con la indisciplina, solo una minoría cuenta con la formación y el apoyo necesarios para abordar de forma efectiva estos casos.

Muestra de tutores de CABA: Cuestionario de Impacto Interprofesional

Con la finalidad de conocer qué tipo de acciones se realizan desde la Tutoría para orientar las estrategias docentes en la gestión de la interrupción instruccional en el aula, se crea un cuestionario para administrar a (n=20) tutores de escuelas públicas (n=9) y privadas (n=11), obtenido de los datos relevados de las aplicaciones (enviadas por WhatsApp y Facebook).

Se llevó a cabo un análisis de la relación entre la función como tutor en años y el nivel de capacitación, utilizando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras < 50 . El objetivo era examinar la distribución de estas variables y determinar las pruebas estadísticas apropiadas para su análisis.

Los resultados de esta prueba revelaron que la relación entre la función como tutor en años y el nivel de capacitación no alcanzó significancia estadística para ninguno de los grupos. Específicamente, para el grupo que realiza la capacitación de manera parcial, el estadístico obtenido fue de 0.860 con 4 grados de libertad ($p = 0.262$). Mientras que para el grupo que realiza la capacitación de manera completa, el estadístico fue de 0.903 con 16 grados de libertad ($p = 0.090$).

Estos resultados sugieren que, en la muestra, no se encontró una relación clara entre la experiencia como tutor y el nivel de capacitación. Sin embargo, estos hallazgos proporcionan una base para la selección de pruebas estadísticas adicionales que puedan explorar más a fondo la relación entre estas variables en el estudio.

Se empleó la correlación de Pearson y Spearman (Kenny, 2014), para evaluar la relación entre la función tutorial y la realización de capacitación de forma parcial o completa.

Tabla 5

Correlaciones entre la experiencia como tutor y la realización de la capacitación

Variable	Correlación	Realiza parcial	Realiza completa
Función como tutor en años	<i>Pearson</i>	0.424 ($p = 0.143$)	0.760 ($p = 0.001$)
Función como tutor en años	<i>Spearman</i>	0.400 ($p = 0.167$)	0.733 ($p = 0.001$)

Nota: *Los valores de correlación son significativos al nivel $p < 0.05$. Fuente propia (2024).

El análisis de los resultados arroja que existe una correlación positiva entre la experiencia como tutor y la realización de la capacitación completa, pero no con la capacitación parcial.

En el caso de la capacitación completa, se observa una correlación significativa, lo que indica que, a mayor cantidad de años como tutor, mayor formación se observa en la capacitación. Esta relación se mantiene tanto en el análisis de Pearson ($r = 0.760$, $p = 0.001$) como en el de Spearman ($r = 0.733$, $p = 0.001$).

Sin embargo, en la capacitación parcial, no se encuentra una correlación significativa con la experiencia como tutor. Los resultados del análisis de Pearson ($r = 0.424$, $p = 0.143$) y Spearman ($r = 0.400$, $p = 0.167$) son similares. Sin embargo, el valor de p más bajo se encuentra en la correlación de Pearson para la realización completa de la capacitación, lo que sugiere que esta correlación es ligeramente más significativa en comparación con la correlación de Spearman para el mismo grupo. Es importante destacar que estos resultados se basan en una muestra de 20 participantes, por lo que se recomienda realizar estudios con muestras más amplias para confirmar estas tendencias.

En general, la experiencia como tutor parece ser un factor importante para el éxito en la capacitación completa, pero no en la capacitación parcial. Se necesitan más investigaciones para explorar en profundidad esta relación y comprender los mecanismos que la subyacen. La conducta disruptiva en el aula es un problema complejo que afecta a estudiantes, docentes y tutores.

Seguidamente, se explora el cuestionario piloto administrado a 20 tutores de Ciudad Autónoma de Bs As, con el objetivo de evaluar su percepción sobre este problema, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de afrontamiento utilizadas.

Se analizó la fiabilidad del instrumento para medir la consistencia interna de los ítems del constructo *Impacto interprofesional*, que consta de dos variables *Percepción de las causas de conducta disruptiva* y *Estrategias de Gestión*.

Tabla 6

Fiabilidad del instrumento a tutores de impacto interprofesional

Alfa de Cronbach	N de elementos
,92	10

Nota: El coeficiente alfa de Cronbach de 0.92 indica que el cuestionario tiene una confiabilidad “excelente”, entendiéndose que los ítems del cuestionario están altamente correlacionados entre sí, midiendo el mismo constructo.

Se exploran las dimensiones del constructo, según las respuestas obtenidas.

Tabla 7

Dimensiones de análisis, indicadores y porcentajes de respuesta docente

Dimensión	Indicador	N	A V	C S	S
I-Comunicación y relaciones sociales	1: Es común que los alumnos hablen con los compañeros durante la clase?.	1 (1%)	31 (31%)	42 (42%)	26 (26%)
	7. Dicen groserías con el docente presente?	2 (2%)	14 (14%)	63 (63%)	12 (12%)
	8- Es común acusar a los compañeros?	1 (1%)	15 (15%)	60 (60%)	8 (8%)
	11- Los chicos se quejan siempre de todo	4 (4%)	75 (75%)	15 (15%)	6 (6%)
II-Comportamiento y disciplina	5- Este grupo siempre interrumpe al docente cuando habla.	9 (9%)	63 (63%)	14 (14%)	14 (14%)
	6- Suelen desobedecer las normas de clase o hacer caso omiso a las indicaciones del docente	9 (9%)	77 (77%)	8 (8%)	6 (6%)
	13- Cree que los eventos de indisciplina terminan afectando las calificaciones	3 (3%)	68 (68%)	29 (29%)	0 (0%)
	16- ¿En los casos en que una sanción depende de un tercero, Cuán de acuerdo está Ud.?	16 (16%)	16 (16%)	32 (32%)	22 (22%)
III-Responsabilidad y compromiso académico	3-Es común que los alumnos abandonen o no realicen las tareas?	6 (6%)	66 (66%)	20 (20%)	8 (8%)
	9- Suelen olvidar materiales en casa o en el locker antes de la clase?	4 (4%)	51 (51%)	29 (29%)	16 (16%)
	14- Para dar una respuesta adecuada sería conveniente...	69 (69%)	5 (5%)	26 (26%)	0 (0%)
IV Comportamiento disruptivo y seguridad	4- En ocasiones se ha observado robo o hurto a los compañeros?	31 (31%)	64 (64%)	3 (3%)	2 (2%)
	10-Puede ocurrir amenaza a profesores o compañeros?	45 (45%)	54 (54%)	1 (1%)	0 (0%)
	2-Es común encontrar material roto o destruído en el aula?	12 (12%)	60 (60%)	21 (21%)	7 (7%)
	12- Es común que estas conductas se sigan?	2 (2%)	56 (56%)	35 (35%)	7 (7%)

Nota: Se presentan las dimensiones de análisis con sus respectivos indicadores y porcentajes de respuestas docentes, Fuente propia (2024).

En este estudio se examinaron las percepciones de los tutores sobre la conducta disruptiva en el aula, así como las estrategias y gestiones utilizadas para abordarla. Los resultados proporcionan una visión detallada de las opiniones y prácticas de los tutores en relación con estos temas.

Percepción y Causas de la Conducta Disruptiva: Los tutores definen a los alumnos con conducta disruptiva como aquellos que presentan casos problema, problemas familiares, emocionales o de aprendizaje, según el 90 % de las respuestas. Las conductas disruptivas más frecuentes identificadas en el aula son el alboroto, desorden e incumplimiento,

reportadas por el 60 % o más de los encuestados, mientras que las peleas y desobediencias son menos frecuentes, con un 20 %.

Las condiciones que propician la conducta disruptiva son principalmente la falta de disciplina, clima áulico negativo y desmotivación de los alumnos, según el 35 % de los tutores. La sobrecarga de trabajo para los docentes y la falta de recursos son considerados menos relevantes, con un 30 %. La mayoría de los tutores (60 %) opinan que la indisciplina afecta las notas de los alumnos.

En cuanto a las expectativas hacia la orientación psicopedagógica, el 45 % de los tutores espera capacitación en estrategias para gestionar la conducta disruptiva, mientras que el 35% espera orientación y asesoramiento individualizado.

Estrategias y Gestión de la Conducta Disruptiva: Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los tutores son el control verbal de los alumnos y el diálogo con el alumno, según el 35 % de las respuestas. Las sanciones, el refuerzo positivo y la derivación a otros profesionales son menos frecuentes, con un 30 %.

La autoevaluación de la capacidad para gestionar la disciplina es diversa, con un 30% considerándola buena, un 45 % regular, un 5 % mala y un 20 % muy buena. La intervención por conducta disruptiva es casi siempre (45 %).

Las recomendaciones ante el problema son principalmente solicitar intervención de otros tutores y reunión con los padres (45 %). El apercibimiento e implementación de programas de intervención individualizados son menos frecuentes (35%).

Asimismo, se analizan las dimensiones Percepción de causas y Estrategias de Gestión, y su relación con los años en el ejercicio de tutoría. La mayoría de los tutores (45 %) perciben que las causas de los problemas de aprendizaje de sus estudiantes se encuentran en un rango medio (entre 10 y 14 años de antigüedad), mientras que un 30 % perciben las causas como más graves (entre 16 y 20 años).

Los hallazgos sugieren una variedad de percepciones y prácticas entre los tutores en relación con la conducta disruptiva en el aula. Estos resultados pueden ser útiles para informar futuras intervenciones y políticas educativas.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En el marco de este estudio, se contó con una muestra de 100 docentes y 20 tutores de escuelas privadas y públicas de Ciudad Autónoma de Bs As. Conforme al primer objetivo de esta investigación, se buscó identificar a partir del análisis de los determinantes pedagógicos que inciden en la capacidad de los docentes para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y productivo. Con la intención de estudiar la percepción de los docentes sobre las acciones de los tutores en situaciones de conducta disruptiva, así como las estrategias implementadas desde estos actores educativos para orientar la gestión realizada ante situaciones de interrupción instruccional en el aula se plantea el objetivo principal, de indagar cómo perciben los docentes las acciones de agentes específicos en situaciones de conducta disruptiva y qué tipo de acciones se realizan desde la Tutoría para orientar las

estrategias docentes en la gestión de la disrupción instruccional en el aula. Esta búsqueda de respuestas, abre el camino hacia conocer las orientaciones que realizan los tutores a los docentes para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

A partir de estas reflexiones y búsqueda de respuestas, surge la necesidad de analizar las estrategias que utilizan los docentes para abordar la conducta disruptiva para identificar las más efectivas. Siguiendo las hipótesis planteadas se confirma la H_0 , los hallazgos muestran que solo el 71 % de los docentes poseen capacitación y criterios de afrontamiento para casos de indisciplina, lo que sugiere que puede haber una falta de diversidad en las estrategias utilizadas para abordar la conducta disruptiva. Esta brecha en la capacitación podría respaldar la hipótesis que los docentes no utilizan una variedad de estrategias para manejar la conducta disruptiva. Por lo tanto, siguiendo la línea de Barbeito-Thonon (2021) examina las leyes educativas, currículos y políticas de formación docente de cinco países europeos, evaluando si garantizan una formación adecuada en resolución de conflictos y convivencia escolar. A pesar de algunas buenas prácticas identificadas, concluye que estas políticas son imprescindibles pero insuficientes, incoherentes e instrumentales, aún lejos del objetivo de fomentar la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Los hallazgos encontrados en el estudio en CABA, sugieren que la formación del profesorado es fundamental para la creación de un clima escolar positivo.

Por otro lado, se indagó con fines a comprender su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo, planteando hipótesis alternativa (H_1), donde existen determinantes pedagógicos que influyen en la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo. Según los datos proporcionados, hay evidencia que respalda esta afirmación, ya que los docentes con mayor antigüedad, título alcanzado y tipo de escuela tienden a poseer más capacitación y criterios de afrontamiento para casos de indisciplina.

Asimismo, se describen las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para el control de la disciplina instruccional, en relación a los determinantes pedagógicos, el afrontamiento ante conductas disruptivas y el cuestionario a tutores sobre su percepción, se sostiene la hipótesis nula (H_0) en cuanto a las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula no son positivas en general. Esto se basa en el análisis de las percepciones de los docentes sobre las intervenciones de los tutores para el control de la disciplina instruccional en relación a los determinantes pedagógicos y el afrontamiento ante conductas disruptivas. Por ejemplo, se observa que un alto porcentaje de docentes reporta falta de respeto hacia el docente y uso de groserías por parte de los alumnos (63 %), así como quejas constantes (75 %) y niveles preocupantes de interrupciones en el aula (63 %). Estos hallazgos sugieren que las percepciones de los docentes sobre las intervenciones de los tutores no son mayoritariamente positivas. Estos resultados, conciben con el estudio realizado por González-Álvarez (2019), en la necesidad de mejorar la formación del profesorado en tutoría.

Con la finalidad de analizar el impacto de las intervenciones para abordar la conducta disruptiva con el objetivo de mejorar la efectividad de las mismas y confirmar la H_0 ,

las intervenciones para abordar la conducta disruptiva no tienen un impacto positivo en la calidad del ambiente de aprendizaje. Los hallazgos del estudio revelan una brecha significativa en la capacitación recibida tanto por docentes como por tutores, especialmente en áreas críticas relacionadas con el manejo de la disciplina y el comportamiento disruptivo. Con porcentajes alarmantes, como el 37 % de los docentes capacitados en manejo de estrategias de afrontamiento, y un 39 % y 45 % en modificación de la conducta y disciplina positiva respectivamente, queda patente la falta de preparación en aspectos clave. Este déficit de capacitación se refleja en los problemas de disciplina y comportamiento disruptivo observados en el aula, donde el 75 % de los docentes informan sobre la presencia de falta de respeto y el uso de groserías por parte de los alumnos. Además, el 63 % de los docentes señalan preocupación por la frecuente conversación entre compañeros durante las clases, y el 68 % percibe un impacto negativo en las calificaciones debido a la indisciplina.

Estos datos sugieren que las intervenciones actuales pueden no tener un impacto positivo suficiente en la calidad del ambiente de aprendizaje, respaldando parcialmente la H_0 . En un estudio reciente, Alperin et al. (2023), realizaron una revisión sistemática y metanálisis de la investigación sobre la eficacia de las intervenciones para la conducta disruptiva en el ámbito escolar. Los autores encontraron que las intervenciones para la conducta disruptiva tienen un efecto positivo pequeño pero significativo en el comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, los autores también encontraron que la eficacia de las intervenciones varía según el tipo de intervención, el contexto del aula y las características de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio sugieren que las intervenciones para abordar la conducta disruptiva no tuvieron un impacto significativo en la calidad del ambiente de aprendizaje en las escuelas donde se administraron los instrumentos. A pesar de los esfuerzos realizados, se observa una falta de capacitación y recursos adecuados para manejar eficazmente la disciplina y el comportamiento disruptivo en el aula. La mayoría de los docentes encuestados carecen de estrategias variadas para enfrentar la indisciplina, lo que resalta la necesidad de implementar medidas adicionales para mejorar la atención, el respeto y el compromiso en el entorno educativo.

El análisis estadístico reveló que existen relaciones significativas entre el nivel educativo alcanzado por los docentes y el tipo de escuela en la que trabajan, así como la antigüedad en la profesión y la capacitación recibida en el manejo de la disciplina. Además, se encontró que los docentes con más experiencia y formación tienen más probabilidades de estar capacitados para abordar la indisciplina de manera efectiva, lo que respalda la importancia de los determinantes pedagógicos en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y productivo.

Por otro lado, las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula fueron mixtas, con algunos indicadores de que las estrategias de gestión de la indisciplina podrían mejorar mediante una mayor colaboración entre los diferentes actores institucionales.

Queda claro que, se necesita una investigación más exhaustiva para determinar qué tipos de intervenciones son más efectivas en diferentes contextos educativos y cómo se pueden mejorar los recursos y la capacitación disponibles para los docentes. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar de manera integral la problemática de la conducta disruptiva en el aula para promover un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo para todos los estudiantes.

Finalmente, los resultados del estudio reflejan la complejidad y la variedad de factores involucrados en la percepción, causas, estrategias y gestión de la conducta disruptiva en el aula, destacando la importancia de abordajes integrales y colaborativos para su manejo efectivo, aunque dejamos algunas sugerencias a continuación.

Recomendaciones

1. *Mayor capacitación y recursos:* Se recomienda que las instituciones educativas inviertan en programas de capacitación para docentes, centrados en estrategias efectivas de gestión del aula, manejo de conflictos y técnicas de enseñanza para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo.

2. *Diferenciación de estrategias:* Es fundamental implementar programas de desarrollo profesional que aborden una amplia gama de enfoques para la gestión del comportamiento en el aula, incluyendo técnicas de intervención temprana, resolución de problemas y prácticas restaurativas.

3. *Apoyo a docentes con menos experiencia:* Considerar la implementación de programas de mentoría o apoyo entre pares para ayudar a los docentes menos experimentados a adquirir habilidades y conocimientos de sus colegas más experimentados.

4. *Fomentar la colaboración interinstitucional:* Se sugiere promover una mayor colaboración entre los diferentes actores institucionales, incluidos los docentes, los administradores escolares, los padres y los estudiantes, para facilitar el intercambio de ideas y la implementación de estrategias más efectivas de manejo del comportamiento en el aula.

5. *Investigación continua:* Fomentar la colaboración entre investigadores, educadores y responsables políticos para llevar a cabo estudios adicionales que evalúen la efectividad de diferentes enfoques de intervención y que identifiquen las mejores prácticas para abordar la conducta disruptiva en el aula.

6. *Enfoque integral y colaborativo:* Adoptar un enfoque integral y colaborativo que aborde no solo el comportamiento individual de los estudiantes, sino también los factores ambientales, familiares y comunitarios que pueden influir en su comportamiento.

En resumen, para promover un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo para todos los estudiantes, es crucial invertir en la capacitación y los recursos adecuados para los docentes, fomentar la colaboración interinstitucional y continuar investigando para identificar las mejores prácticas en la gestión de la conducta disruptiva en el aula.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Las autoras declaran ausencia de conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Acosta Contreras, M., & Burguillos Peña, A. (2014). Estrés y Burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva, Las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 303-309. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616>
- Alperin, A., Reddy, L. A., Glover, T. A., Bronstein, B., Wiggs, N. B., & Dudek, C. M. (2023). School-based interventions for middle school students with disruptive behaviors: A systematic review of components and methodology. *School Psychology Review*, 52(2), 180-205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1883996>
- Altamirano-Droguett, A., Nail Kruyer, O. R., & Manero Font, C. (2020). Identidad del docente de marronería y su relación con estrategias de afrontamiento ante incidentes críticos. *Edumecentro*, 12(4). https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1615/html_623
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Nuñez, J., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva de alumnos. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580014>
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., & Campo-Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Arzobispado de Buenos Aires, Vicaria Pastoral de Educación. (2006). *El equipo de orientación escolar*. <https://www.vicaria.edu.ar/agenda/equipo-de-orientacion-escolar-7/>
- Badía-Martín, M., & Doura-Luján, G (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24178>
- Barbeito-Thonon, C. (2021). Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir. *Sinéctica*, 57(e1285). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-018](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-018)
- Berumen-Martínez, R., Arredondo-Chávez, J. M., & Ramírez-Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 487-505. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194032>

- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencias 1. *Praxis y Saber*, 8(17). <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Burga Gutiérrez, R. M., Goicochea del Castillo, M., & Guevara Granados, V. I. (2023). Los ámbitos de la formación docente y la tarea educativa. *Educación*, 29(1), 79-90. <http://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2891>
- De la Mora Solís, C. (2003). *La disciplina en el aula*. México: Aula Nueva.
- Dome, C., & Erausquin, C. (2017). Invisibles de la actividad escolar, violencia simbólica y mediaciones institucionales. Un estudio situado. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, 89-100. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966010>
- Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García-Mina, A., & Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, autoeficacia y variables de abordaje, orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción psicológica*, 9(2), 87-96. <https://doi.org/10.5944/ap.9.2.4107>
- González-Álvarez, M. (2019). Análisis de la percepción del profesorado sobre la función tutorial en ESO y Bachillerato. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1609>
- Gotzens-Busquets, C., Badía-Martín, M., Genovard-Rosello, C., & Dezcallar-Sáez, M. T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995003>
- Gotzens-Busquets, C., Castello, A., Genovard-Rosello, C., & Badía-Martín, M. (2003). Percepción de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368. <https://www.psicothema.com/pdf/1073.pdf>
- Gotzens-Bousquets, C., Cladellas-Pros, R., C., Clariana-Muntada, M., & Badía-Martín, M. (2015). Indisciplina Instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2018). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Honorable Congreso de la Nación. (2013). Ley Nacional 26892/13 Promoción de la Convivencia y abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones educativas. *B.O.*, 32737. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/95761/20131004>
- Jurado de los Santos, P., & Justiniano-Domínguez, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las propuestas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 27, 8-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662002>
- Kerman, B. (2019). Creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes sobre el fenómeno bullying. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 23(1), 167-190. <http://www.redalyc.org/journal/3396/339666619011/html/>

- Ley 223/99. Sistema Escolar de Convivencia en el ámbito de CABA: Marco normativo para su creación, principios y objetivos. *Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 774. <http://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/04/23/6a5e0a1f6f030bc6b6fd58d6f961092726d3b324.pdf>
- Ley Nacional de Educación 26206/06. *Boletín Oficial*, 31062. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Macias-Mero, J. M. (2023). *Conducta disruptiva y su repercusión en el proceso educativo de los alumnos de octavo grado*. [Proyecto de Titulación con Componentes de Investigación. Universidad Estatal del Sur de Manabí] <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/4985>
- Martín Barletta, C. (2021). La orientación educativa como campo de intervención: origen, dentido y perspectiva. *Archivo de Ciencias de la Educación*, 14(18). <https://doi.org/10.24215/23468866e087>
- Martínez Fernández, M., B. Chacon-Gómez, J.C., Diaz Aguado-Jalón, M. J., Martín Barbaro, J., & Martínez Arias, R. (2020). La disrupción en las aulas de ESO: un análisis multiinformante de la percepción de profesores y alumnos. (U. C. Madrid, Ed.) *PULSO*, 43. <https://doi.org/10.58265/pulso.4793>
- Martínez-Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: Burnout y estrategia de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 31(1),1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>
- Melo-Moreno, P. (2021). Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. *Praxis Educativa*, 25(3). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>
- Messi, L., Rossi, B., & Ventura, A. C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar. ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, 55(2), 110-128. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.409>
- Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Técnica. (2018). *Resolución 1619/2018. Prórroga de la red de mejora de los aprendizajes*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1619-2018-317922/normas-modifican>
- Miranda, C., Wilhelm, K., Martín, G., Arancibia, M., & Osses, S. (2013). Autoestima profesional en docentes beneficiarios del programa de postítulo en matemática en el contexto de evaluación docente. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 129-142. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100008>
- Mutchinick, A. (2018). Modos de abordar las humillaciones entre estudiantes. Un estudio desde la perspectiva de alumnos de educación secundaria. *Aposta Revista de Ciencias Sociales* (77), 101-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495957375003>
- Organización Panamericana de Salud (2 de marzo de 2022). La pandemia por Covid-19 provoca un aumento del 25% en la prevalencia de ansiedad y depresión en todo el mundo. *Organización Panamericana de la Salud*. <http://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-pandemia-por-covid-19-provoca-aumento-25-prevalencia-ansiedad-depresion-todo>

- Pantoja-López, D. A., & Ordoñez-Valencia, I. M. (2023). *Percepción de los docentes frente a conductas disruptivas en la Institución educativa San Nicolas; Popayán 2022*. Universidad de Popayán, Colombia. <http://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/48855>
- Resolución 4184/20. MEG. Implementación de programa de apoyo complementario. B.O.5927. <http://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/marco-juridico>
- Rodríguez-Gaxas, L., & Petreñas-Caballero, C. (2016). Interacciones y apoyo educativo inclusivo en el desarrollo del yo del alumnado con problemas conductuales: un estudio de caso en un contexto inclusivo. *Diálogo educativos*, 16(31). <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49201?show=full>
- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobres sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 14(2). <https://www.redalyc.org/pdf/920/92050579001.pdf>
- Sanahuja-Ribés, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Simón, C., Gómez, P., & Alonso Tapia, J. (2014). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de la clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64. <https://doi.org/10.1174/113564013806309037>
- Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217. <https://doi.org/10.1174/021037011795377584>

ANEXO (Modelos de Cuestionarios)

A partir de la lectura de las investigaciones de Gotzens et al. (2015) y Álvarez Hernández et al. (2016), se ha creado la escala Cuestionario a Docentes sobre Determinantes Pedagógicos y Afrontamiento ante Indisciplina Instruccional y se adapta el Cuestionario Piloto a Tutores: Cuestionario de Impacto Interprofesional.

Las escalas originales consideradas fueron:

- Escala de Exploración de Conducta Disruptiva Observada en el Aula de Gotzens et al. (2015)
- Escala de Conducta Disruptiva de Álvarez Hernández et al. (2016)

Estas escalas han sido adaptadas y ajustadas según mis propias observaciones y necesidades específicas, resultando en la Adaptación Propia (2023).

Cuestionario a docentes sobre determinantes pedagógicos y afrontamiento ante indisciplina instruccional

Escala de Exploración de conducta disruptiva observada en el aula de Gotzens et al, (2015) y Escala de conducta disruptiva de Álvarez Hernandez et al. (2016), (Adaptación propia, 2023).

Estimado profesor: por favor valore las siguientes afirmaciones. Esta encuesta sobre la *conducta disruptiva* en el aula de clase es absolutamente confidencial, ¡Gracias!

Por favor complete estos datos:

a) Edad

20 a 30 años 31 a 40 años 41 a 50 o más

b) Género

Femenino Masculino

c) Máximo Título Alcanzado

Bachillerato Terciario Licenciado Universitario / Magister

d) Antigüedad en la Docencia

De 0 - 15 años De 16 - 30 años

e) Antigüedad en el Instituto

De 1 - 15 años De 16 - 30 años o más

f) Último curso realizado sobre el tema

g) Fecha de capacitación

No realizó curso Último año Más de dos años

h) Escuela Media

Gestión pública Gestión privada

Estimado Profesor: le solicitamos ahora que elija una respuesta para cada afirmación.

1-Es común que los alumnos hablen con los compañeros durante la clase.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

2. Es común encontrar material escolar roto o destruido en el aula (fichas de los compañeros, libros, hojas de pruebas por el piso, mobiliarios, picaportes, cristales).

Nunca A veces Casi siempre Siempre

3. Es común que los alumnos no realicen o abandonen las tareas de clase o deberes

Nunca A veces Casi siempre Siempre

4. En ocasiones se ha observado robos y hurtos a los compañeros

Nunca A veces Casi siempre Siempre

5. En este grupo siempre interrumpen al docente cuando explica.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

6. Suelen desobedecer las normas de clase o hacer caso omiso de las indicaciones de los profesores.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

7. Dicen groserías con el docente presente en el aula.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

8. Es común acusar a los compañeros.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

9. Suelen olvidar materiales escolares en casa o en el locker previo a la clase.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

10. Pueden ocurrir amenaza a los profesores o compañeros.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

11. Los chicos se quejan siempre de todo.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

12- Es común que estas conductas se sigan observando en cursos superiores.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

13-Cree que los eventos de indisciplina en el aula terminan afectando las calificaciones de los alumnos que los producen

Nunca A veces Casi siempre Siempre

14-Para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado con problemas de conducta sería conveniente: crear aulas específicas con docentes específicos y programas específicos

Nunca A veces Casi siempre Siempre

15-La acción a seguir ante una conducta indisciplinaria depende de Usted.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

16-En los casos en que la sanción depende de un tercero, Usted está de acuerdo.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

17-En general, Ud. cree que las medidas aplicadas son suficientes / correctas

Nunca A veces Casi siempre Siempre

Cuestionario piloto a tutores: cuestionario de impacto interprofesional

Estimado Profesor /A Tutor/a

Le solicitamos por favor, responda este cuestionario sobre conducta disruptiva de los alumnos en clase teniendo en base su experiencia de contacto con los docentes

Toda la información es confidencial. Le agradecemos su tiempo.

Por favor complete estos datos:

a) Edad

20 a 30 años 31 a 40 años 41 a 50 o más

b) Género

Femenino Masculino

c) Máximo Título Alcanzado

Bachillerato Terciario Licenciado Universitario / Magister

d) Antigüedad en la Docencia

De 0 - 15 años De 16 - 30 años

e) Antigüedad en el Instituto

De 1 - 15 años De 16 - 30 años o más

f) Último curso realizado sobre el tema

g) Fecha de capacitación

No realizó curso Último año Más de dos años

h) Puntaje obtenido en el curso (si lo tuviese)

i) Escuela Media

Gestión pública Gestión privada

Por favor elija la respuesta con la que más se identifique

1.- Los docentes consideran alumnos con conducta disruptiva a los que son: casos problema, alumnos con problemas familiares, emocionales, de aprendizaje.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

2- Conductas disruptivas más frecuente en el aula de clase son: alboroto, desorden, incumplimiento, peleas, desobediencias

Nunca A veces Casi siempre Siempre

3- Los docentes dicen que las condiciones que propician su surgimiento se deben a que son siempre los mismos alumnos, necesitan un abordaje especial, no se puede dar clase, no se tiene estrategias...

Nunca A veces Casi siempre Siempre

4- Las estrategias de afrontamiento que utilizan los profesores ante las conductas disruptivas en el aula son: controlar verbalmente a los alumnos, sancionar alumnos, solicitar apoyo de Directivos o gabinete en el aula.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

5- Los docentes dicen que pueden gestionar la disciplina en la clase.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

6-Frecuentemente ha tenido que asistir a un docente en aula por conducta disruptiva de los alumnos.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

7- Las medidas que se pueden recomendar ante el planteamiento del problema son: solicitar intervención de otros tutores, apercibimiento, reunión con los docentes del curso, reunión de padres

Nunca A veces Casi siempre Siempre

8- Para poder afrontar estas situaciones los profesores deberían tener capacitación, reunirse con otros docentes, trabajar colaborativamente con los tutores, llamar al gabinete al aula.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

9-Cree que la indisciplina afecta las notas de los alumnos

Nunca A veces Casi siempre Siempre

10- Los docentes esperan de la orientación psicopedagógica capacitación y trabajo colaborativo.

Nunca A veces Casi siempre Siempre



Procrastinación académica, adicción a redes sociales y funciones ejecutivas: Un estudio de autorreporte en adolescentes

Academic procrastination, social media addiction and executive functions: A self-report study in adolescents

Christian Alexis Romero-Méndez; Dan Lisandro Romero-Méndez

Christian Alexis Romero-Méndez
Universidad Autónoma de Nuevo León
México
christian.romerom@uanl.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-4851-7116>

Dan Lisandro Romero-Méndez
Benemérita Univ. Autónoma de Puebla
México
romeromendezdan@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-7373-490X>

Recibido: 09-04-2024
Aceptado: 07-06-2024

Cómo citar este texto:

Romero-Méndez, C. A., & Romero-Méndez, D. L. (2024). Procrastinación académica, adicción a redes sociales y funciones ejecutivas: Un estudio de autorreporte en adolescentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 110-127. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3126>

Resumen

Las funciones ejecutivas (FE) son habilidades cognitivas importantes para regular la conducta y lograr objetivos de manera eficiente, especialmente en el contexto educativo, donde actúan como variables mediadoras en diversas problemáticas. Este estudio exploró la relación entre la procrastinación académica (PA), la adicción a las redes sociales (ARS), el rendimiento académico (RA) y las funciones ejecutivas (FE) en 132 adolescentes mexicanos, empleando un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y de corte transversal, con alcance descriptivo y correlacional. Se identificaron correlaciones significativas, revelando que la falta de control emocional e inhibición podría propiciar la ARS al impulsar un uso sin reflexión, buscando gratificación instantánea y dificultando la reflexión sobre consecuencias, aumentando la dependencia y la incapacidad de resistir impulsos. Además, se observó que una mayor ARS se asociaba con una mayor postergación académica,

debido a que estas plataformas ofrecen distracciones que contribuyen a posponer responsabilidades académicas. También se identificó que la PA se vinculó con dificultades en las FE de planificación y organización, esenciales para estructurar eficientemente el tiempo y las actividades. Por último, un mejor desempeño en las FE evaluadas se correlacionó con un mejor RA, confirmando que estas habilidades cognitivas permiten a los estudiantes adaptarse a diversas demandas académicas. Como conclusión, los hallazgos subrayan la importancia de implementar estrategias para fortalecer las FE y prevenir consecuencias negativas asociadas con la PA, ARS y el bajo RA.

Palabras clave: Procrastinación académica, adicción a las redes sociales, rendimiento académico, funciones ejecutivas, México.

Abstract

Executive functions (EF) are important cognitive skills for regulating behavior and achieving goals efficiently, especially in the educational context, where they act as mediating variables in various issues. This study explored the relationship between academic procrastination (AP), social media addiction (SMA), academic achievement (AA), and executive functions (EF) in 132 Mexican adolescents, employing a quantitative, non-experimental, cross-sectional design with descriptive and correlational scope. Significant correlations were identified, revealing that lack of emotional control and inhibition could foster SMA by driving unreflective usage, seeking instant gratification, and hindering reflection on consequences, thus increasing dependence and inability to resist impulses. Furthermore, it was observed that higher SMA was associated with increased academic procrastination, as these platforms offer distractions that contribute to postponing academic responsibilities. It was also identified that AP was linked to difficulties in EF related to planning and organization, which are essential for efficiently structuring time and activities. Lastly, better performance in the assessed EF correlated with improved AA, confirming that these cognitive skills enable students to adapt to various academic demands. In conclusion, the findings underscore the importance of implementing strategies to strengthen EF and prevent negative consequences associated with AP, SMA, and low AA.

Keywords: Academic procrastination, social media addiction, academic achievement, executive functions, Mexico.

INTRODUCCIÓN

La procrastinación académica (PA), definida como el aplazamiento de tareas educativas (Castro Bolaños y Mahamud Rodríguez, 2017), ha adquirido relevancia en los últimos años, especialmente durante la pandemia por COVID-19, donde aproximadamente el 94.9% de los estudiantes postergaron sus actividades virtuales, generando complicaciones en su rendimiento académico (Córdova Cruz et al., 2022).

Este fenómeno ha evolucionado en un desafío educativo, con impactos significativos en la vida de los estudiantes, debido a que la capacidad para gestionar el tiempo y la productividad se ha vuelto necesaria en los ámbitos académico y laboral. Asimismo, la procrastinación también puede incidir en la salud mental y emocional de los estudiantes, desencadenando niveles de estrés y ansiedad (Altamirano y Rodríguez, 2021; Ragusa et al., 2023).

Gómez-Romero et al. (2020) identificaron un fenómeno poco asociado con la PA: las conductas suicidas. Señalando que, debido a los síntomas generados por la PA, como el estrés y el malestar emocional, los estudiantes podrían verse impulsados a adoptar conductas suicidas, especialmente cuando carecen de una adecuada regulación emocional.

Con el fin de abordar eficazmente esta problemática, se han llevado a cabo investigaciones dirigidas a identificar las variables subyacentes y proponer posibles soluciones. Sin embargo, gran parte de la literatura científica se ha enfocado en la población universitaria, dejando en segundo plano la atención hacia los adolescentes (Trias Seferian y Carbajal Arregui, 2020). Este desequilibrio en la investigación resalta la necesidad de profundizar en cómo la PA afecta a diversos grupos de edad y niveles educativos. Comúnmente, se asume que los universitarios experimentan más PA debido al proceso de adaptación que enfrentan en esta etapa, que implica mayor autonomía y organización (Duda-Macera y Gallardo-Echenique, 2022). No obstante, estudios han revelado que la PA puede manifestarse con mayor frecuencia en edades más tempranas, mientras que a edades más avanzadas se observan menores niveles de PA (Silva Berrospi y Matalinares Calvet, 2022).

Estudios han identificado distintos factores asociados a la PA, entre ellos, la motivación académica. Se ha observado una relación inversa, indicando que a medida que aumenta el nivel de motivación, disminuye la procrastinación. Este fenómeno se explica por la falta de interés que suele estar vinculada a la escasa motivación. Cuando un estudiante no encuentra relevancia o interés en las tareas o asignaturas específicas, es más propenso a posponer dichas tareas. La motivación académica también está estrechamente relacionada con la claridad de metas y objetivos académicos. Se ha demostrado que la PA tiende a aumentar cuando los estudiantes carecen de metas claras o no perciben la conexión entre las tareas actuales y sus objetivos a largo plazo. Por lo tanto, la falta de una visión clara y significativa puede propiciar la postergación de las responsabilidades académicas (Demir y Kutlu, 2018).

Otra variable asociada es el uso excesivo de redes sociales e internet (adición a las redes sociales, ARS) (Ramírez-Gil et al., 2022). Estos medios ocasionan que los estudiantes se distraigan fácilmente e inviertan demasiado tiempo, descuidando sus responsabilidades educativas (Bautista-Quispe et al., 2023; Córdova Cruz et al., 2022), lo que también repercute en su rendimiento académico (González-Brignardello et al., 2023).

Espinosa Guamán et al. (2018) llevaron a cabo una investigación sobre cómo el uso excesivo de las redes sociales afecta el RA, especialmente durante la adolescencia. Pues se argumenta que las redes sociales permiten a los jóvenes construir conexiones sociales, explorar su identidad, expresarse y mantenerse al tanto de la vida de sus amigos, además de que la facilidad de uso y accesibilidad también contribuyen a su popularidad en esta población (Del Prete y Redon Pantoja, 2020). No obstante, a pesar de estos beneficios, el uso descontrolado de las redes sociales puede llevar a que los adolescentes sacrifiquen

horas de sueño para permanecer conectados, descuiden actividades importantes como el contacto social y la participación en eventos, y que no presten la atención necesaria a sus obligaciones escolares (Espinosa Guamán et al., 2018).

Esta preocupación por la ARS ha captado la atención de la comunidad académica y científica. Según metaanálisis, como el de Huang (2022), se han señalado otras consecuencias de este fenómeno, identificando que la ARS genera problemas en la salud mental. Por ejemplo, han encontrado asociaciones que indican que a medida que aumenta el uso de las redes sociales, disminuye la autoestima y la satisfacción con la vida, mientras que incrementan los síntomas de depresión.

También se ha identificado que la ARS refleja afectaciones en procesos cognitivos, como la dificultad para mantener la concentración y el bajo rendimiento en la atención (Giraldo-Luque et al., 2020). Este fenómeno ha experimentado un notorio aumento en los últimos años, destacándose por sus implicaciones en el ámbito educativo. Por ello, se propone que una estrategia más efectiva para abordar este problema involucre la participación de hijos, docentes y padres. Un enfoque integral podría incluir la intervención de educadores, motivando a los estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones del uso excesivo de las redes sociales y sus consecuencias negativas. Asimismo, los padres desempeñarían un papel importante al fomentar la autorregulación en el ámbito doméstico, colaborando en la creación de hábitos saludables relacionados con el uso de estas plataformas. Además, se sugiere que los estudiantes aprendan estrategias para organizar, planificar, gestionar el tiempo y propósito del uso de las redes sociales (Valencia-Ortíz et al., 2020).

En este contexto, se han destacado algunas variables cognitivas que son esenciales para la planificación y organización, como las funciones ejecutivas (FE), que han demostrado no solo ayudar a moderar la ARS (Zhang et al., 2023), sino también a regular la procrastinación académica (Rabin et al., 2011) y mejorar el desempeño académico de los estudiantes (Muchiut et al., 2021; Yadava y Yadava, 2018).

Las FE, son habilidades cognitivas asociadas a la corteza prefrontal del cerebro, que permiten regular la conducta para alcanzar objetivos o metas establecidas (Lezak, 1982). Autores como Miyake et al. (2000) señalan que estas se dividen en tres principales:

- la memoria de trabajo (MT), que implica la capacidad para retener y manipular información para concluir un proceso (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005);
- la flexibilidad cognitiva (FC), que se refiere a la habilidad para adaptarse a situaciones cambiantes (Peña Barrientos et al., 2016);
- el control inhibitorio (CI), encargado de controlar las reacciones impulsivas a nivel atencional y/o comportamental (Yadava y Yadava, 2018).

La evaluación de las FE se puede realizar mediante distintos métodos, como:

- la ejecución, que proporciona indicadores objetivos de los sujetos en una prueba;
- la observación, obtenida especialmente de personas externas como familiares o profesores (García Fernández et al., 2014);
- el autorreporte, donde el sujeto proporciona información sobre su propio desempeño (Ramos-Galarza et al., 2018a).

Investigaciones han identificado que estudiantes con problemas en la MT, CI y FC presentan mayores niveles de PA, debido a que los problemas en la memoria de trabajo afectan la planificación y organización, la falta de flexibilidad cognitiva dificulta la adaptación a nuevas tareas, y los déficits en el control inhibitorio resultan en dificultades para resistir distracciones (Kurajda et al., 2022).

Respecto a la ARS, se ha encontrado que procesos como el control emocional e inhibitorio se asocian con una mejor regulación en el uso de redes sociales (Zhang et al., 2023). Esto se debe a que la falta de control inhibitorio dificulta resistir la tentación de usarlas de manera excesiva, mientras que un control emocional deficiente puede llevar a utilizar a las redes sociales como un mecanismo de escape de emociones negativas, contribuyendo al desarrollo y mantenimiento de la adicción (Soares et al., 2023).

En cuanto al rendimiento académico, se ha identificado que la memoria de trabajo es una de las FE imprescindibles, debido a que facilita la retención temporal y manipulación activa de información, permitiendo a los estudiantes procesar datos, conectar conceptos, resolver problemas y comprender textos de manera efectiva (Cortés Pascual et al., 2019).

Con base en lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre la procrastinación académica (PA), la adicción a las redes sociales (ARS), las funciones ejecutivas (FE) y el rendimiento académico (RA) en adolescentes. Para el cumplimiento de este objetivo se implementaron las siguientes hipótesis de estudio:

- H1. A mayor dificultades en la inhibición y control emocional, mayor tiempo de uso y adicción a las redes sociales.
- H2. A menor rendimiento académico existirá una mayor adicción a las redes sociales.
- H3. A mayor dificultades en la planificación y organización de materiales, mayor postergación y baja autorregulación.
- H4. Mayores dificultades en la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo e inhibición se relacionarán con un menor rendimiento académico.

MÉTODO

Se empleó un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y de corte transversal, con alcance descriptivo y correlacional.

Muestra

La muestra fue no representativa y no probabilística, se conformó de 132 adolescentes estudiantes de una secundaria pública del estado de Puebla (México); que se seleccionaron bajo los siguientes criterios de inclusión:

- adolescentes escolarizados;
- alumnos activos e inscritos en la institución educativa;
- participación voluntaria y con consentimiento de sus padres o tutores.

La edad promedio de los participantes fue de 13,54 ($DE=.622$).

Instrumentos

1) Cuestionario sociodemográfico: se aplicó un instrumento para recoger datos como la edad, sexo, curso escolar, tiempo de uso de redes sociales, red social que utilizan con más frecuencia, entre otros.

2) Procrastinación académica: se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en su versión validada para población mexicana (Barraza y Barraza, 2018). Este instrumento evalúa la frecuencia con la que los estudiantes posponen sus tareas, a través de una escala *Likert* de cinco puntos de recorrido: 1=nunca, 2=pocas veces, 3=a veces, 4=casi siempre y 5=siempre. El cuestionario se conforma de dos dimensiones:

- postergación (p. ej., “Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan”);
- autorregulación (p. ej., “Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes”).

Para la primera escala, a mayor puntuación mayor frecuencia de postergación, mientras que la segunda escala se califica de manera inversa, donde a mayor puntuación, mayor frecuencia de baja autorregulación. La confiabilidad del instrumento en su validación para México fue de .80 para el factor de autorregulación académica y de .81 para el de postergación de actividades.

3) Adicción a las redes sociales: se empleó el *Social Media Addiction Scale-Student Form* (SMAS-SF), en su versión validada para México (Cabero-Almenara et al., 2020). Es una escala multifactorial conformada por 29 ítems distribuidos en las subescalas de:

- satisfacción por estar conectado;
- problemas;
- obsesión por estar informado;
- necesidad/obsesión de estar conectado.

Para fines de esta investigación, se incluyeron únicamente las dimensiones de problemas (p. ej., “Omito mis tareas porque paso mucho tiempo en las redes sociales”) y obsesión por estar informado (p. ej., “Paso más tiempo en las redes sociales para ver algunos eventos/acontecimientos especiales”, etc.). El instrumento se califica con una escala tipo *Likert* de 5 anclajes, donde 1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo. A mayor puntuación, mayor acuerdo con problemas u obsesión por estar informado. La confiabilidad de la dimensión de problemas en su validación para México fue de .83 y de obsesión por estar informado de .76.

4) Funciones ejecutivas: se administró la versión en español de la Escala EFECO para valorar las funciones ejecutivas en formato de auto-reporte (Ramos-Galarza et al., 2018a), que se compone de 67 reactivos distribuidos en ocho dimensiones:

- Flexibilidad cognitiva (p. ej., “Me perturban los cambios de planes”);
- Control emocional (p. ej., “Cuando me enfado tengo dificultad para calmarme con facilidad”);
- Planificación (p. ej., “Hago mis tareas de forma apresurada”);
- Organización de materiales (p. ej., “Dejo tiradas mis cosas por todas partes”);

- Iniciativa (p. ej., “Me cuesta hacer buenas propuestas para resolver problemas”);
- Memoria de trabajo (p. ej., “Me cuesta concentrarme”);
- Monitorización (p. ej., “Necesito tener alguien cerca para que me ayude a terminar una tarea cuando es muy larga”);
- Inhibición (p. ej., “Actúo sin pensar, haciendo lo primero que pasa por mi mente”).

La escala evalúa frecuencia a través de una escala Likert donde: 0=nunca, 1=a veces, 2=con frecuencia y 3=con mucha frecuencia. A mayor frecuencia, mayores dificultades en las funciones ejecutivas. La confiabilidad de cada una de las dimensiones en su validación osciló entre el .64 a .95.

5) Rendimiento académico: se consideró el promedio general de los estudiantes del último ciclo escolar (2022-2023). Este fue otorgado por la institución educativa.

Procedimiento

Se solicitó permiso a la autoridad educativa, a los padres de familia y a los estudiantes para realizar el estudio. A todos se les explicó la naturaleza y los objetivos de la investigación, así como las garantías de confidencialidad, anonimato y voluntariedad de participación según lo establecido por el Código Ético de la APA (2017), la Declaración de Helsinki (Manzini, 2010) y la Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Una vez obtenido el consentimiento informado, a los estudiantes se les facilitó el cuestionario vía *online* en la sala de cómputo de la institución educativa, el tiempo estimado para responderlo fue de 20 a 25 minutos.

Análisis de datos

Se utilizó el programa de *Jeffrey's Amazing Statistics Program* (JASP). En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos para cada variable, como la frecuencia, media y desviación estándar, así como los análisis de normalidad donde se identificó que en la mayoría de las variables los datos no se ajustaron a una distribución normal, es por ello que, para las correlaciones, se utilizó el estadístico no paramétrico de *rho Spearman*. Para interpretar la fuerza de las correlaciones se utilizó el criterio de Dancey y Reidi (2007) que proponen para investigaciones en psicología: .1 a .3=débil, .4 a .6=moderado, .7 a .9=fuerte.

RESULTADOS

Poco más del 60% de los estudiantes pertenecieron al sexo masculino y el 52,2% indicó tener 13 años, mientras que el 38,6% señaló pasar entre una y dos horas en redes sociales, siendo *Tiktok* la red social que utilizaron con más frecuencia (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de variables demográficas y de uso de redes sociales

Variables		F (%)
Sexo	Mujer	48 (36.3)
	Hombre	84 (63.3)
Edad	13	69 (52.2)
	14	54 (40.9)
	15	9 (6.8)
Tiempo de uso de redes sociales	Menos de 1 hora	45 (34.0)
	Entre 1 y 2 horas	51 (38.6)
	Entre 2 y 3 horas	9 (6.8)
	Más de 3 horas	27 (20.4)
Principal red social que utilizan	TikTok	42 (31.8)
	WhatsApp	36 (27.2)
	Facebook	33 (25.0)
	Instagram	12 (9.0)
	YouTube	6 (4.5)
	Otro	3 (2.2)

Nota: F=Frecuencia

En los estadísticos descriptivos, únicamente la variable del rendimiento académico presentó una distribución normal y se identificó que la confiabilidad de cada subescala de la procrastinación académica, adicción a las redes sociales y funciones ejecutivas fueron buenas (Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables

Variables		\bar{X}	DE	Mín	Máx	α	K-S
Procrastinación Académica	Postergación	2.48	1.057	1	5	.85	.000
	Autorregulación	3.17	0.608	1.63	4.13	.75	.002
Adicción a Redes Sociales	Necesidad/Obsesión	2.51	0.902	1	4.33	.87	.000
	Problemas	2.17	0.782	1	3.57	.83	.002
Funciones ejecutivas	Flexibilidad cognitiva	.86	.534	0	2.33	.79	.000
	Control emocional	1.06	.704	0	2.86	.90	.000
	Planificación	.997	.563	0	3	.86	.000
	Organización material	.815	.532	0	2	.82	.000
	Iniciativa	.966	.473	0	2.10	.81	.000
	Memoria de trabajo	1.09	.583	0	2.5	.89	.000
	Monitorización	.788	.439	.11	1.89	.79	.002
	Inhibición	.918	.535	0	2.70	.86	.000
Rendimiento académico		7.55	.568	6.30	8.70	-	.200

Nota: \bar{X} =Media; DE=Desviación estándar; Mín=Mínimo; Máx=Máximo; α =alpha de Cronbach; K-S=Kolmogorov Smirnov

Se describen las correlaciones más fuertes encontradas, de acuerdo con los objetivos del estudio (Tabla 3). Las correlaciones fueron desde bajas hasta moderadas siguiendo el criterio de Dancey y Reidi (2007). En primer lugar, se halló que, a mayor tiempo de uso en redes sociales, mayor necesidad/obsesión por estar informado ($\rho=.608^{***}$, $p<.001$). También se encontró que, a mayor postergación, mayor dificultad en la planificación ($\rho=.548^{***}$, $p<.001$). Se identificó una correlación baja, donde a mayor frecuencia de baja autorregulación, mayor dificultad en la monitorización ($\rho=.381^{***}$, $p<.001$). Otra correlación moderada, donde a mayor necesidad/obsesión de estar informado, mayor dificultad en la organización de materiales ($\rho=.555^{***}$, $p<.001$); asimismo se encontró que, a mayor problema con el uso de redes sociales, mayor dificultad con la organización de materiales ($\rho=.492^{***}$, $p<.001$). Para el rendimiento académico, este se correlacionó principalmente con la monitorización ($\rho=-.574^{***}$, $p<.001$); donde a mayor dificultad en la monitorización menor RA.

Tabla 3
Correlaciones entre las variables

	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)
1)	-													
2)	.444 ^{***}	-												
3)	.210 [*]	-.151	-											
4)	.608 ^{***}	.442 ^{***}	.036	-										
5)	.411 ^{***}	.375 ^{***}	.218 [*]	.751 ^{***}	-									
6)	.242 ^{**}	.235 ^{**}	.226 ^{**}	.442 ^{***}	.406 ^{***}	-								
7)	.463 ^{***}	.487 ^{***}	.173 [*]	.539 ^{***}	.470 ^{***}	.736 ^{***}	-							
8)	.311 ^{***}	.548 ^{***}	.268 ^{**}	.412 ^{***}	.430 ^{***}	.747 ^{***}	.753 ^{***}	-						
9)	.414 ^{***}	.488 ^{***}	.112	.555 ^{***}	.492 ^{***}	.710 ^{***}	.690 ^{***}	.748 ^{***}	-					
10)	.243 ^{**}	.416 ^{***}	.224 ^{**}	.415 ^{***}	.429 ^{***}	.775 ^{***}	.774 ^{***}	.887 ^{***}	.645 ^{***}	-				
11)	.304 ^{***}	.380 ^{***}	.274 ^{**}	.424 ^{***}	.475 ^{***}	.705 ^{***}	.808 ^{***}	.847 ^{***}	.691 ^{***}	.840 ^{***}	-			
12)	.297 ^{***}	.377 ^{***}	.381 ^{***}	.450 ^{***}	.455 ^{***}	.774 ^{***}	.704 ^{***}	.844 ^{***}	.681 ^{***}	.889 ^{***}	.799 ^{***}	-		
13)	.370 ^{***}	.479 ^{***}	.225 ^{**}	.513 ^{***}	.466 ^{***}	.744 ^{***}	.823 ^{***}	.843 ^{***}	.798 ^{***}	.785 ^{***}	.816 ^{***}	.741 ^{***}	-	
14)	-.143	-.128	-.368 ^{***}	-.268 ^{**}	-.310 ^{***}	-.432 ^{***}	-.293 ^{***}	-.551 ^{***}	-.302 ^{***}	-.484 ^{***}	-.429 ^{***}	-.574 ^{***}	-.456 ^{***}	-

Nota: * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$, 1=Tiempo que pasan al día en redes sociales, 2=Postergación, 3=Autorregulación, 4=Necesidad/Obsesión, 5=Problemas, 6=Flexibilidad cognitiva, 7=Control emocional, 8=Planificación, 9=Organización de materiales, 10=Iniciativa, 11=Memoria de trabajo, 12=Monitorización, 13=Inhibición, 14=Rendimiento académico

DISCUSIÓN

El objetivo general de este estudio consistió en explorar la relación entre la PA, la ARS, el RA y las FE en adolescentes. Para abordar este objetivo, se plantearon cuatro hipótesis. La primera de ellas postulaba que mayores dificultades en la inhibición y el con-

trol emocional se asociaría con un mayor tiempo de uso y adicción a las redes sociales. Los resultados respaldaron esta idea, coincidiendo con otras investigaciones (Albertos e Ibabe, 2021; Becerra Guajardo et al., 2021; Campos et al., 2019; Zhong-Hua et al., 2021). La explicación de estos hallazgos se sustenta en que el control emocional permite regular, gestionar y adaptar las emociones a diversos contextos (Ramos-Galarza et al., 2016). Se ha señalado que las redes sociales actúan como una vía de escape emocional para los adolescentes, proporcionando gratificación instantánea y apoyo emocional. En consecuencia, aquellos estudiantes que enfrentan dificultades en el manejo de sus emociones podrían recurrir con mayor frecuencia a estas plataformas (García Del Castillo et al., 2019).

En el caso de la inhibición, esta capacidad permite gestionar y detener reacciones impulsivas o automáticas (Ramos-Galarza et al., 2016). Se ha identificado que la impulsividad contribuye a la probabilidad de adicción, debido a que una reacción no reflexiva permite que las emociones y pensamientos manejen el comportamiento, aumentando las posibilidades de que las personas experimenten dificultades para desconectarse o moderar el tiempo dedicado en las redes sociales (Becerra Guajardo et al., 2021). La asociación entre la impulsividad y la ARS resalta la dificultad de los estudiantes para detenerse a planificar y reflexionar, convirtiéndolos en una población vulnerable a otras problemáticas. Esta vulnerabilidad se atribuye, entre otras razones, a la falta de reflexión sobre las consecuencias al compartir información personal en las redes sociales (Clemente Tristán et al., 2018).

En cuanto a la segunda hipótesis, se constató que una mayor necesidad/obsesión por estar informado y problemas por estar conectado a las redes sociales, se vinculan con un menor RA. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas (Caratiquit y Caratiquit, 2023; Sarkar, 2023) y se explican por la distracción generada debido al uso excesivo de las redes sociales, desviando la atención de los estudiantes de sus responsabilidades académicas. El tiempo mal utilizado en estas plataformas impacta negativamente en las horas de estudio y preparación para exámenes, afectando directamente el desempeño académico (Bautista-Quispe et al., 2023; Córdova Cruz et al., 2022; González-Brignardello et al., 2023). Es relevante destacar que algunos autores señalan que la relación entre la ARS y el RA no es directa, sino que está moderada por la PA, subrayando la importancia de abordar estos comportamientos para mejorar el RA (Caratiquit y Caratiquit, 2023).

En relación con lo anterior, en el presente trabajo se confirmó que la adicción a las redes sociales se asocia positivamente con la PA, debido a que se encontraron correlaciones entre la dimensión de postergación con la de necesidad/obsesión por estar informado y problemas por estar conectado. Además, una baja autorregulación se relacionó, específicamente, con más problemas por estar conectado a redes sociales. Estos resultados concuerdan con estudios previos que indican que el uso excesivo de las redes sociales puede desviar la atención de los estudiantes de sus responsabilidades escolares (Chinaza et al., 2020; Ramírez-Gil et al., 2021).

Los resultados de la presente investigación también respaldan que mayores dificultades en la planificación y organización se asociaron con una mayor postergación y baja autorregulación académica. Estos resultados se alinean con estudios que sugieren que la postergación y la falta de autorregulación académica resultan de una organización y ges-

ción deficiente del tiempo (Garzón Umerenkova y Gil Flores, 2017; Gutiérrez García et al., 2020; Nábelkova y Ratkovská, 2015). Este hallazgo cobró especial relevancia en el contexto post pandemia por COVID-19, donde la educación en línea generó dificultades para planificar y organizar, aumentando la PA debido a la falta de motivación y las complicaciones en la adaptación (Nesayan et al., 2022). En consecuencia, se sugiere la implementación de estrategias para mejorar la planificación como medio para reducir la procrastinación y mejorar el logro de metas académicas de manera más eficiente (Zhou et al., 2022).

Finalmente, la última hipótesis afirmaba que mayores dificultades en la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo e inhibición se relacionarían con un menor RA, los resultados confirmaron esta relación. Estos hallazgos concuerdan con estudios anteriores (Jacob y Parkinson, 2015; Latzman et al., 2010; Londoño-Ocampo et al., 2019), lo que destaca la importancia de estas funciones ejecutivas en el éxito académico (Gutiérrez-Ruiz et al., 2020; Hernández-Suárez et al., 2021).

En el caso de la FC, que posibilita adaptar el comportamiento a situaciones cambiantes (Peña Barrientos et al., 2016); permitiría que los estudiantes cambien de estrategia o tarea cuando la situación lo requiera, y de esta manera puedan afrontar las demandas y exigencias de las diferentes asignaturas académicas (Montes Miranda et al., 2020). Para la MT, que implica la capacidad para mantener información mental y manipularla a corto plazo (Pardos Véglia y González Ruiz, 2018), se destaca su relevancia en asignaturas como Lectura, donde retener temporalmente el significado de palabras facilita la comprensión de textos, y en Matemáticas, donde mantener parte de la solución de un problema antes de ejecutar otra operación es importante (Georgiu et al., 2020).

Por otro lado, la inhibición, que controla las reacciones impulsivas atencionales y/o comportamentales (Yadava y Yadava, 2018); se ha demostrado que estudiantes con problemas en la inhibición tienden a distraerse con mayor facilidad ante estímulos externos, además de presentar excesiva inquietud motora (Pardos Véglia y González Ruiz, 2018; Privitera et al., 2022); por tanto, algunos autores han identificado que las dificultades en la inhibición están estrechamente relacionadas con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) (Ramos-Galarza y Pérez-Salas, 2017).

Es importante destacar que, aunque la FC, MT y la inhibición se relacionaron con el rendimiento académico, estas no se destacaron como las correlaciones más fuertes, sino, que las asociaciones más fuertes se hallaron entre el RA con la monitorización y planificación.

La monitorización se refiere a la habilidad de observar y evaluar la efectividad de la propia conducta y la actividad cognitiva dirigidas hacia la consecución de un objetivo (Ramos-Galarza et al., 2016). Estos resultados se encuentran en la misma línea de lo reportado en otros trabajos (Ramos-Galarza et al., 2018b) y se explica debido a que este proceso permite a los estudiantes estar más conscientes de su progreso académico, son más propensos a evaluar su propio trabajo de manera crítica, pueden identificar y corregir errores por sí mismos, lo que lleva a un aprendizaje más efectivo y a un mejor RA.

Por otra parte, la asociación que indica dificultades en la planificación se relaciona y un menor RA, respalda la idea de que la capacidad de organizar y gestionar el tiempo es esencial para el éxito estudiantil (Shabanzadeh et al., 2022), debido a que esta FE permite

a los estudiantes estructurar sus actividades de estudio, cumplir con plazos y dedicar el tiempo adecuado a cada tarea académica. Estos resultados coinciden con los hallazgos de otros estudios que también han observado que estudiantes con bajo rendimiento académico enfrentan dificultades en el diseño de planes (Londoño-Ocampo et al., 2019).

Limitaciones, fortalezas y futuras líneas de investigación

La presente investigación tiene algunas limitaciones, entre las cuales se destaca la selección de una muestra no representativa y no probabilística. El diseño de la investigación fue no experimental y de alcance correlacional, lo que impide la inferencia de relaciones causales entre las variables estudiadas. Además, la evaluación se llevó a cabo mediante cuestionarios de autorreporte, lo que no permitió el control de la deseabilidad social de los participantes.

A pesar de estas limitaciones, es relevante resaltar ciertas fortalezas de este estudio. Por ejemplo, la evaluación se llevó a cabo en el ciclo escolar posterior a la pandemia por COVID-19, proporcionando así una perspectiva post pandemia donde los retos educativos y el impacto de la tecnología en la vida de los adolescentes han cobrado una importancia significativa. Para investigaciones futuras, se sugiere considerar muestras representativas y probabilísticas, así como implementar diseños experimentales o análisis que posibiliten la inferencia de relaciones causales entre las variables.

CONCLUSIÓN

Este estudio exploró la relación entre la procrastinación académica, la adicción a las redes sociales, el rendimiento académico y las funciones ejecutivas en adolescentes. Los resultados sugieren que dificultades en la inhibición pueden generar problemas para resistir la tentación de usar las redes sociales de manera excesiva, mientras que aquellos con deficiencias en el control emocional pueden recurrir a las redes sociales como una forma de manejar o escapar de sus emociones.

Además, se encontró que una mayor necesidad/obsesión por estar informado y problemas por estar conectado a las redes sociales se relacionan con un menor rendimiento académico, respaldando la idea de que el uso excesivo de estas plataformas puede distraer a los estudiantes y afectar negativamente su concentración y desempeño académico.

La correlación positiva entre la ARS y la procrastinación académica se confirmó, sugiriendo que el uso excesivo de estas plataformas puede desviar la atención de las actividades escolares. Asimismo, se identificó que mayores dificultades en la planificación y organización se relacionan con mayor postergación y baja autorregulación académica, destacando la importancia de mejorar estas habilidades para reducir la procrastinación.

Por último, se evidenció que un menor RA se asoció con mayores dificultades en las FE, lo que confirma que las FE, al implicar procesos cognitivos complejos, se revelan como elementos esenciales para el éxito académico. Al estar vinculadas con la capacidad de adaptarse a diversas demandas cognitivas, los estudiantes que demuestran habilidades sólidas en estas funciones pueden abordar de manera más efectiva una variedad de tareas académicas.

Los hallazgos de esta investigación subrayan la importancia de abordar las dificultades en las funciones ejecutivas y fomentar habilidades de organización y planificación para mejorar el rendimiento académico y mitigar los impactos negativos de la adicción a las redes sociales y la procrastinación en los adolescentes.

REFERENCIAS

- Altamirano, C. E., & Rodríguez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con el estrés. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16-24. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. APA. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Albertos, A., & Ibabe, I. (2021). Uso problemático de las tecnologías, actividades de ocio y funciones ejecutivas en adolescentes. *Revista de Educación*, 394, 101-127. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-502>
- Barraza, A. y Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99. <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/206/255>
- Bautista-Quispe, J. A., Velazco Reyes, B., Estrada Araoz, E. G., Córdova-Rojas, L. M., & Ascona García, P. P. (2023). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en adolescentes de educación básica regular. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 509-517. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3805/3734>
- Becerra Guajardo, J. R., López Rosales, F., & Jasso Medrano, J. L. (2021). Uso problemático de las redes sociales y teléfono móvil: Impulsividad y horas de uso. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(19), 28-46. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/16105/11767>
- Cabero-Almenara, J., Pérez-Díez de los Ríos, J. L., & Valencia-Ortíz, R. (2020). Escala para medir la adicción de estudiantes a las redes sociales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-29. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.11834>
- Campos, L., Vilchez, W., & Leiva, F. (2019). Relación entre adicción a las redes sociales e impulsividad en escolares de instituciones educativas públicas de Lima Este. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 12(2), 17-24. <https://doi.org/10.17162/rccs.v12i2.893>
- Caratiquit, K. D., & Caratiquit, L. J. (2023). Influence of social media addiction on academic achievement in distance learning: Intervening role of academic procrastination. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.17718/tojde.1060563>
- Castro Bolaños, S., & Mahamud Rodríguez, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista UNIFE*, 25(2), 189-197. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2017_2/PROCRASTINACIÓN.pdf
- Chinaza, K., Ikwuka, O. I., Ugorji, M., & Chidi, G. (2020). Does the association of social media use with problematic internet behaviours predict undergraduate students' Academic Procrastination? *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(1), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267623.pdf>

- Clemente Tristán, L. A., Guzmán Roa, I., & Salas Blas, E. (2018). Adicción a redes sociales e impulsividad en universitarios de Cusco. *Revista de Psicología*, 8(1), 15-37. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/119>
- Córdova Cruz, J. A., Hidrobo Sevilla, J. S., Hidrobo Guzmán, J. F., Estrella Coello, M. B., Rueda Rueda, G. A., Rosero Tejada, X. A., Rueda Chiquirima, H. A., Mina Mina, D. M., Castro Cuchala, A. B., & Díaz Collaguazo, E. E. (2022). Procrastinación académica de adolescentes en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina*, 6(3), 3658-3677. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2490
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11(10), 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without Maths for psychology*. Pearson Education.
- García Del Castillo, J. A., García Del Castillo-López, A. G., Dias, P. C., & García-Castillo, F. (2019). Conceptualización del comportamiento emocional y la adicción a las redes sociales. *Health and Addictions* 19(2), 173-181. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/102429/1/2019_Garcia-del-Castillo_et_al_HealthAddictions.pdf
- Del Prete, A., & Redon Pantoja, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 19(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2018). Relationships among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 315-332. <https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=eb09435e-5a26-4f04-8516-61b4f3624276.pdf&key=42405>
- Duda-Macera, B., & Gallardo-Echenique, E. (2022). Caracterización de la procrastinación académica en estudiantado universitario peruano. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.20>
- Etchepareborda, M., & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40, 79-83. <https://doi.org/10.33588/rn.40S01.2005078>
- García Fernández, T., González-Castro, P., Areces, D., Cueli, M., & Rodríguez, C. (2014). Funciones ejecutivas en niños y adolescentes: Implicaciones del tipo de medidas de evaluación empleadas para su validez en contextos clínicos y educativos. *Papeles del Psicólogo*, 35(3), 215-223. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77832241007.pdf>
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>
- Georgiou, G. K., Wei, W., Inoue, T., Das, J. P., & Deng, C. (2020). Cultural influences on the relation between executive functions and academic achievement. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33(4), 991-1013. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09961-8>
- Giraldo-Luque, S., Aldana Afanador, P. N., & Fernández-Rovira, C. (2020). The struggle for human attention: Between the abuse of social media and digital wellbeing. *Healthcare*, 8(4), 497- <https://doi.org/10.3390/healthcare8040497>

- Gómez-Romero, M. J., Tomás-Sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C., Cladellas, R., & Limonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 26, 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A scoping review. *Children*, 10, 1-23. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Espinosa Guamán, E. E., Cruz Yaguachi, L. N., & Espinoza Freire, E. E. (2018). Las redes sociales y rendimiento académico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 38-44. <https://doi.org/10.62452/1p0ret24>
- Gutiérrez-Ruiz, K., Paternina, J., Zakzuk, S., Méndez, S., Castillo, A., Payares, L., & Peñate, A. (2020). Las funciones ejecutivas como predictoras del rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Psychology, Society, & Education*, 12(2), 161-174. <http://hdl.handle.net/10835/8994>
- Gutiérrez García, A. G., Huerta, M., & Landeros Velázquez, M. G. (2020). Relación entre funciones ejecutivas y hábitos de estudio con la procrastinación académica de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4), 1741-1767. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/77731>
- Hernández-Suárez, C., Méndez-Umaña, J. P., & Jaimes-Contreras, L. A. (2021). Memoria de trabajo y habilidades matemáticas en estudiantes de educación básica. *Revista Científica*, 40(1), 63-73. <https://doi.org/10.14483/23448350.15400>
- Huang, C. (2022). A meta-analysis of the problematic social media use and mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(1), 12-33. <https://doi.org/10.1177/0020764020978434>
- Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. *Review of Educational Research*, 85(4), 512-552. <https://doi.org/10.3102/0034654314561338>
- Kurajda, D., Selecká, L., & Doktorová, D. (2022). The predictive importance of executive functions and internet use to identify academic procrastination during adolescence. *GRANT journal*, 11(2), 58-62. <https://www.grantjournal.com/issue/1102/PDF/1102kurajda.pdf>
- Latzman, R.D., Elkovitch, N., Young, J., & Clark, L. A. (2010). The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(5), 455-462. <https://doi.org/10.1080/13803390903164363>
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Londoño-Ocampo, L. P., Becerra-García, J. A., Arias-Castro, C. C., & Martínez-Bustos, P. S. (2019). Executive functions in schoolchildren aged 7 to 14 years with Low academic performance of educational institution. *Revista Encuentros*, 17(2), 11-23. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.2037>
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta Bioethica*, 6, 321-334. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2000000200010>

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Montes Miranda, M. M., Flores Buils, R., & Andrés-Roqueta, C. (2020). Revisión sistemática del efecto de las funciones ejecutivas en el rendimiento académico. *Ágora de Salud*, 7, 205-215. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2020.7.21>
- Muchiut, A. F., Vaccaro, P., & Pietto, M. L. (2021). Inteligencia, funciones ejecutivas y rendimiento académico de adolescentes de 13 a 14 años de resistencia (Chaco, Argentina). *Interdisciplinaria*, 38(3), 83-102. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.5>
- Nábelkova, E., & Ratkovská, J. (2015). Academic procrastination and factor contributing to its overcoming. *The new educational review*, 39(1), 107-118. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.39.1.09>
- Nesayan, A., Asadi Gandomani, R., & Ring, R. (2022). Comparing hope, executive function, and procrastination in university students: Implications for a post-COVID-19 world. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 10(3), 203-212. <https://doi.org/10.32598/jpcp.10.3.396.2>
- Pardos Véglia, A., & González Ruiz, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie7813269>
- Peña Barrientos, M. C., Gómez Mazo, T., Mejía Rúa, D., Hernández, J., & Tamayo Lopera, D. (2016). Caracterización del control inhibitorio en adolescentes del grado once de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado-Colombia. *Psicoespacios*, 11(18), 37-54. <https://doi.org/10.25057/21452776.906>
- Privitera, A. J., Zhou, Y., & Xie, X. (2022). Inhibitory control as a significant predictor of academic performance in Chinese high schoolers. *Child Neuropsychology*, 29(3), 457-473. <https://doi.org/10.1080/09297049.2022.2098941>
- Rabin, L. A., Fogel, J. y Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Mínguez-Mínguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernández-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 2(14), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Ramírez-Gil, E., Cuaya-Itzcoatl, I. G., Guzmán-Pimentel, M., & Rojas-Solís, J. L. (2021). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en universitarios durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 20, 1-19. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe4/2007-7890-dilemas-8-spe4-00020.pdf>
- Ramírez-Gil, E., Reyes-Castillo, G., Rojas-Solís, J. L., & Fragosó-Luzuriaga, R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Ciencias de la Salud*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>

- Ramos-Galarza, C., & Pérez-Salas, C. (2017). Control inhibitorio y monitorización en población infantil con TDAH. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 117-130. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4195>
- Ramos-Galarza, C., Bolaños-Pasquel, M., García-Gómez, A., Martínez-Suárez, P., & Jadán-Guerrero, J. (2018a). La escala EFECO para valorar funciones ejecutivas en formato de autorreporte. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 50(1), 83-93. <https://doi.org/10.21865/RIDEP50.1.07>
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., & Gómez-García, A. (2018b). Relación entre el rendimiento académico y el autorreporte del funcionamiento ejecutivo de adolescentes ecuatorianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 405-417. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5481>
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., García-Gómez, A., & Paredes, L. (2016). Propuesta de la escala EFECO para evaluar las funciones ejecutivas en formato de auto-reporte. *CienciaAmérica*, 5, 104-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163737>
- Sarkar, N. (2023). Social media addiction and academic achievement of secondary level school students. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 5(5), 1-9. <https://www.ijfmr.com/papers/2023/5/7895.pdf>
- Shabanzadeh, A., Nasri, S., & Ibrahim Damavandi, M. (2022). The role of executive functions on students' academic achievement. *Journal of Positive School Psychology*, 6(5), 10109-10121. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/14212/9217>
- Silva Berrospi, M. P., & Matalinares Calvet, M. L. (2022). Estudio comparativo de la procrastinación académica en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Revista EducaUMCH*, 20, 175-189. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.244>
- Soares, L., Thorell, L. B., Barbi, M., Crisci, G., Nutley, S. B., & Burén, J. (2023). The role of executive function deficits, delay aversion and emotion dysregulation in internet gaming disorder and social media disorder: Links to psychosocial outcomes. *Journal of Behavioral Addictions*, 12(1), 94-104. <https://doi.org/10.1556/2006.2023.00007>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. (5ª ed.). Trillas.
- Trias Seferian, D., & Carbajal Arregui, M. (2020). Adaptación de una escala de procrastinación académica para adolescentes de educación secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7906>
- Valencia-Ortíz, R., Cabero-Almenara, J., Garay Ruiz, U., & Fernández Robles, B. (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 99-125. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/573/343>
- Yadava, S., & Yadava, A. (2018). Cognitive predictors of academic achievement in middle school students. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 9(1), 158-162. <https://www.proquest.com/docview/1992816735?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>
- Zhang, K., Li, P., Zhao, Y., Griffiths, M. D., Wang, J., & Zhang, M. X. (2023). Effect of social media addiction on executive functioning among young adults: The mediating roles of emotional disturbance and sleep quality. *Psychology research and behavior management*, 16, 1911-1920. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S414625>

- Zhong-Hua, H., Ming-De, L., Xiao-Jue, M., & Chang-Jun, L. (2021). Family socioeconomic status and social media addiction in female college students: The mediating role of impulsiveness and inhibitory control. *The Journal of Genetic Psychology*, 182(1), 60-74. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1853027>
- Zhou, M., Lai, K. K. y Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40, 334-368. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1>



Experiencias de discriminación basada en la apariencia física de estudiantes universitarios

Experiences of discrimination based on the physical appearance of university students

Cecilia Ramos-Solis; Marie Josée Sáenz-González; Fernanda Burnes-Garza; Josemaría Elizondo-García

Cecilia Ramos-Solis

Universidad de Monterrey, México
cecilia.ramoss@udem.edu
<https://orcid.org/0009-0002-1327-7650>

Marie Josée Sáenz-González

Universidad de Monterrey, México
marie.saenz@udem.edu
<https://orcid.org/0009-0005-5133-8989>

Fernanda Burnes-Garza

Universidad de Monterrey, México
fernanda.burnes@udem.edu
<https://orcid.org/0009-0001-8245-297X>

Josemaría Elizondo-García

Tecnológico de Monterrey, México
josemariaelizondo@tec.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4743-7096>

Recibido: 03-05-2024

Aceptado: 27-05-2024

Cómo citar este texto:

Ramos-Solis, C., Sáenz-González, M. U., Burnes-Garza, F., & Elizondo-García, J. (2024). Experiencias de discriminación basada en la apariencia física de estudiantes universitarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 128-141. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3153>

Resumen

Los estudiantes universitarios siguen siendo discriminados por su género, raza, etnia, preferencias sexuales, condiciones de salud mental, sus creencias religiosas, etc. La discriminación por género y por la apariencia física, como color de la piel, la raza o etnia, destaca por ser a la que más experiencias de discriminación se atribuyen. El propósito de esta investigación es comprender de qué manera influye esta discriminación por apariencia física en la experiencia académica y bienestar emocional en los estudiantes universitarios. Se

entrevistó a 12 estudiantes de una universidad privada del área metropolitana de Monterrey que señalaron haber vivido discriminación por apariencia física. Se siguió el enfoque de teoría fundamentada para el análisis cualitativo. Se encontraron distintas formas de discriminación por apariencia física, tales como la discriminación por color de piel, peso, altura y/o el uso de tatuajes que se interpretan como un estigma del estatus social. Estos influyen en la autoestima y estrés de los estudiantes, además de tener efectos académicos negativos como la desmotivación y la falta de concentración. Además, se identificó que los estudiantes tienen limitados recursos personales para afrontar estas acciones recibidas, además de que no encuentran un vínculo cercano para solicitar ayuda al personal de la universidad. Se discuten estos hallazgos a la luz de otros estudios de discriminación por apariencia física en la universidad.

Palabras clave: Discriminación, universidad, discriminación educacional, afrontamiento, socioemocionalidad.

Abstract

University students continue to be discriminated against based on their gender, race, ethnicity, sexual preferences, mental health conditions, religious beliefs, etc. Discrimination based on gender and physical appearance, such as skin color, race or ethnicity, stands out for being the one to which the most experiences of discrimination are attributed. The purpose of this research is to understand how experiences of discrimination based on physical appearance influence the academic experience and emotional well-being in university students. Students (12 in total) from a private university in the metropolitan area of Monterrey who indicated that they had experienced discrimination were interviewed. A grounded theory approach was used for their analysis. Different forms of discrimination based on physical appearance were found, such as discrimination based on skin color, weight, height and/or the use of tattoos that are interpreted as a stigma of social status. These influence students' self-esteem and stress, in addition to having negative academic effects such as demotivation and lack of concentration. Students have limited personal resources to face these actions received, and they do not find a close link to request help from university staff. These findings are discussed in light of other studies of discrimination based on physical appearance in universities.

Keywords: Discrimination, university, educational discrimination, coping, socio emotionality.

INTRODUCCIÓN

En México, la discriminación y violencia forman parte de la cultura institucional de las universidades. Los estudiantes indígenas enfrentan discriminación que resulta en tasas más bajas de acceso y finalización de la educación superior en comparación con otros grupos étnicos (Aguayo Rousell y Piña Osorio, 2016; Solís, 2017). Además, hombres y mujeres estudiantes aún se encuentran muy lejos de tener las mismas oportunidades (Gómez Bañuelos et al., 2022).

A nivel global, la discriminación en los entornos universitarios ha tomado, prácticamente, las mismas formas que en los demás entornos sociales. En la literatura científica se reporta discriminación en estudiantes universitarios por género (Biurrún-Garrido et al., 2024; Moreno-Cubillos et al., 2013; Gökçe, 2013; Vazquez Laba y Palumbo, 2019; Vásquez Torres y Flores López, 2019); por raza/etnia (Bucchianeri et al., 2016; Gamba et al., 2024; Gökçe, 2013; Torres Fernández y Montalván Caicedo, 2018; Zambrana Balladares, 2021); por preferencias sexuales (Moagi et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2020); por condiciones de salud mental (Zhang et al., 2020); por su estilo de vestir; sus actitudes religiosas; sus inclinaciones políticas; su ciudad natal o nacionalidad; su edad, incluso por sus niveles de coeficiente intelectual en el campus. Además, puede presentarse como ciberacoso (Prieto Quezada et al., 2015) e incluso realizarse por los profesores (Gökçe, 2013).

La investigación previa acerca de la discriminación en las universidades muestra que esta puede tener importantes efectos negativos en la salud mental, como depresión y angustia (Benner et al., 2018), estigmatización y victimización (Moagi et al., 2021) además de ansiedad (Woodford et al., 2014). También la discriminación en jóvenes universitarios puede afectar la autoestima (Kim et al., 2023) y el rendimiento académico de los estudiantes afectados (Huynh y Fuligni, 2010).

Se identifican además afectaciones de la discriminación a un nivel fisiológico, por ejemplo, una elevación en la presión arterial, causando serios problemas de salud física. Así mismo, la discriminación por aspecto físico provoca que los estudiantes se vean influenciados para la adopción de hábitos no saludables como el abuso de drogas (Kendzor et al., 2014), el consumo de alcohol y el aumento en el sedentarismo, es decir, en un pobre manejo del estrés (Hua et al., 2023).

Discriminación por apariencia física en la universidad

Varios estudios han investigado la prevalencia y los efectos de la discriminación basada en la apariencia física entre estudiantes universitarios (Canache et al., 2014; Gökçe, 2013). Por ejemplo, un estudio realizado en los Estados Unidos tuvo como objetivo estimar el alcance de las experiencias de discriminación autodeclaradas entre una gran muestra de encuestados estadounidenses y explorar sus percepciones sobre por qué se sentían discriminados. Los resultados mostraron que aproximadamente una cuarta parte de los participantes informaron haber experimentado discriminación por su apariencia física (Boutwell et al., 2017).

Considerando información de Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, México y Perú, Canache et al. (2014) identificaron que el color de la piel y la autocategorización racial y étnica se corresponden fuertemente con la discriminación percibida. Mientras que se identificaron, con efectos adicionales más modestos, el estatus socioeconómico (riqueza), la personalidad (amabilidad) y la composición del contexto regional de una persona. En una universidad pública de Bolivia, por ejemplo, se identificaron diversas expresiones de discriminación colectiva por parte de estudiantes y docentes universitarios. Estas tienen como telón de fondo la vigencia de estereotipos negativos sobre la etnicidad indígena (Zambrana Valladares, 2021).

Un estudio a estudiantes universitarios en Turquía reveló que gran parte de los estudiantes han presenciado o han sido víctimas de actos discriminatorios por la manera de vestir, actitudes religiosas, inclinaciones políticas, género, nacionalidad, edad e incluso el nivel de coeficiente intelectual (Gökçe, 2013). Aunque existen estudios a nivel mundial, es importante mencionar que en México existe una carencia de estudios que analicen los motivos por los cuales se actúan estos actos discriminatorios, aspectos importantes a considerar y los roles que juega la institución educativa hacia dichas acciones. Por este motivo, la necesidad de analizar esta problemática desde un enfoque cualitativo es de suma importancia.

Una investigación cualitativa permite conocer las causas, los riesgos y el contexto en el que ocurre la discriminación dentro del ambiente educativo, lo cual puede ser beneficioso para la creación de programas de concientización y prevención de actos discriminatorios dentro de la universidad. Además, los resultados de la investigación cualitativa pueden ayudar a la comunidad educativa a identificar las diversas formas en que la discriminación puede presentarse y así realizar intervenciones que consideren a la víctima y al victimario.

En la Ley General de la Educación Superior (LGES), se señala que la educación es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas, por lo que se deben favorecer ambientes inclusivos, equitativos y libres de violencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021). Aunque los protocolos contra la discriminación han proliferado en las universidades de América Latina (COPRED, 2022; Muñoz et al., 2021; Tronco Rosas y Ocaña López, 2011) para apoyar a las personas en la denuncia de actos de violencia o discriminación, todavía se requieren mayores esfuerzos para lograr resultados más favorecedores.

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación es comprender de qué manera influyen las experiencias de discriminación por aspecto físico en la experiencia académica y bienestar emocional en los estudiantes universitarios de una universidad privada en México. Para ello se planteó como pregunta de investigación: ¿Cuál es la experiencia de discriminación de los estudiantes universitarios?

MÉTODO

El presente estudio cualitativo consistió en 12 entrevistas realizadas a 11 estudiantes universitarios y un ex-alumno que reportaron haber vivido experiencias de discriminación por apariencia física en una institución privada de educación superior ubicada en la zona metropolitana de Monterrey. Se siguió el enfoque de la teoría fundamentada al realizar el análisis de entrevistas a los participantes. El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue la entrevista estructurada, y la duración de la intervención para esta recolección fue de un mes aproximadamente.

Selección de participantes

Los participantes que se han seleccionado para la investigación son estudiantes de la universidad en la que se realizó el estudio. Se consideraron estudiantes universitarios que hayan experimentado discriminación, ya que se buscó conocer las experiencias desde quienes las vivieron. Además, se incluyó un exalumno por su cercanía en el conocimiento de casos específicos. La tabla 1 describe algunas características principales de los participantes del estudio.

Tabla 1

Características de los participantes del estudio

Participante	Género	Edad	Licenciatura
Estudiante 1	Hombre	23	Mecatrónica
Estudiante 2	Mujer	21	Psicopedagogía
Estudiante 3	Mujer	22	Mercadotecnia y Estrategia Creativa
Estudiante 4	Mujer	21	Diseño de interiores
Estudiante 5	Mujer	22	Diseño de modas
Estudiante 6	Mujer	21	Gestión Empresarial
Estudiante 7	Mujer	21	Derecho
Estudiante 8	Hombre	24	Robótica y Sistemas Inteligentes
Estudiante 9	Hombre	23	Comunicación
Estudiante 10	Mujer	22	Psicopedagogía
Estudiante 11	Mujer	23	Administración
Exalumno 1	Hombre	33	Diseño gráfico

Procedimiento de recolección de datos

Se buscó en un primer instante establecer un primer contacto con los posibles participantes. Para ello, se siguió un muestreo de bola de nieve, preguntado entre estudiantes de la universidad si conocían de alguien que había experimentado discriminación. Al contactar con los estudiantes que tuvieron estas vivencias, se les solicitó tener una entrevista. Todos los estudiantes a los que se les solicitó tener entrevista accedieron. Tras ello se establecieron fecha y hora para realizar cada una de las entrevistas semiestructuradas.

Instrumentos para la colección de datos

Se utilizó el instrumento de la entrevista semiestructurada, que fue principalmente enfocada en identificar los hechos en torno a la discriminación por el aspecto físico que recibieron los estudiantes, las diversas formas en las que esta fue presentada, y los efectos que tuvo en la experiencia universitaria, tanto académica como de bienestar emocional de los estudiantes.

El *rapport* con los entrevistados se logró al mostrar cercanía con los referidos. Lo grado esto, se solicitó compartir la experiencia de discriminación, seguida de preguntas que aseguraron cubrir varios ámbitos en los que la discriminación pudo tener repercusión. Se consideraron las siguientes temáticas:

- experiencias durante su vida universitaria relacionadas con la discriminación por aspecto físico;
- sentimientos que se detonaron por esta experiencia;
- forma en que la experiencia afecta en su desempeño académico y en su bienestar emocional;
- recepción de apoyo por parte de algún miembro de la institución.

Análisis de datos

El procedimiento que se siguió para analizar los datos recabados mediante las entrevistas, se basó en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2016), quienes plantean un proceso de análisis que consiste en tres fases.

- La primera fase se basa en realizar una codificación abierta, es decir, los datos recolectados en las entrevistas son nombrados con el fin de poder crear etiquetas a partir de los hallazgos más significativos en las entrevistas.
- La segunda fase consiste en hacer la codificación axial, en donde se relacionan las etiquetas anteriormente identificadas. Es así que se identificaron las categorías emergentes.
- La tercera fase implicó la codificación selectiva, en la que se explicó la relación entre las categorías planteadas y la teoría subyacente a través de la creación de un mapa conceptual.

RESULTADOS

La figura 1 presenta las categorías que surgieron del análisis de las entrevistas acerca de las experiencias de discriminación en la universidad con las etiquetas más destacadas para cada una de estas. Se identificaron las siguientes categorías:

- formas de discriminación;
- efectos socioemocionales;
- efectos académicos;
- estrategias de afrontamiento;
- apoyo institucional.

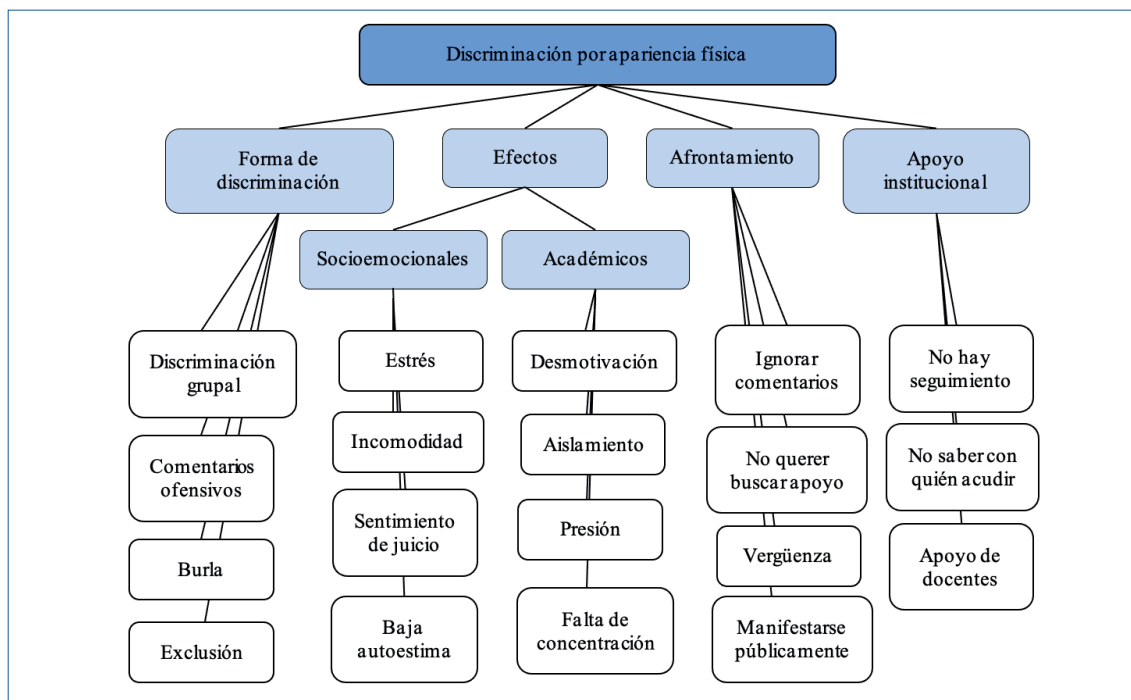


Figura 1
Discriminación por apariencia física en estudiantes universitarios.

Formas de discriminación

Los entrevistados reportan distintas formas de discriminación por apariencia física, tales como discriminación por color de piel, peso, altura, uso de cierto tipo de ropa y tatuajes. En cuanto al color de piel, se identifica que este puede ser motivo de actitudes de exclusión en la que los estudiantes discriminados llegan a sentirse no pertenecientes al entorno local. Es así que el Estudiante 1 comentó:

También por mi aspecto físico se podían dar cuenta que no venía de un entorno como el de ellos.

En el contexto de una universidad privada con estudiantes de familias de condición socioeconómica alta pueden identificarse comentarios que provocan segregación por estatus social. En el siguiente caso, de una estudiante de tez morena, becada, de escasos recursos, proveniente de un estado del centro-sur del país, un exalumno que la acompañó comentó:

Ella tomó la decisión de salirse [de la universidad] porque los comentarios eran a tal grado de que no podía hacer equipo con nadie, porque prácticamente nadie quería hacer equipo con ella, y llegaron a haber comentarios... refiriéndose a ella como la sirvienta (Ex-alumno).

La discriminación por apariencia física ocurre en ocasiones de manera grupal, mediante comentarios ofensivos, burla y/o exclusión, como se puede ver en la siguiente cita,

Fui al antro con mi grupo de amigos y yo fui el único que tuve temas para ir al antro [tener acceso por ser de tez morena], entonces de ahí salió mucha carrilla [burla] por parte de mis compañeros (Estudiante 8).

También otra estudiante hizo referencia a comentarios de exclusión que recibió una de sus compañeras:

Y pues mucha gente me tocó escuchar, de más que nada hombres, que decían ‘ay se le ven los pezones o así’ de un aspecto como de asco, que no está bien, que por qué no se puede poner ‘brasier’ o que para qué se rapó (Estudiante 2).

Efectos socioemocionales

Los efectos socioemocionales causados por experiencias de discriminación por el aspecto físico se encuentran mayormente asociados con sentirse constantemente juzgados. Aquellos estudiantes que han vivido una situación de discriminación coinciden, en su mayoría, en que sienten que sus compañeros constantemente los están observando y emitiendo un juicio negativo acerca de su apariencia física. Ya sea por comentarios que se hicieron con anterioridad, directa o indirectamente. Algunos de estos efectos socioemocionales, que se han repetido a lo largo de las entrevistas han sido sentimientos de incomodidad, disminución en la autoestima y aumento del estrés.

Con respecto a la inseguridad que pueden desencadenar las vivencias de la discriminación por el aspecto físico, una estudiante compartió que:

Al sentirte incómoda te crea inseguridades y se te hace difícil encajar, muchas veces te sientes inseguro de cómo te ves (Estudiante 5).

Además, varios participantes han mencionado que experimentan o experimentaron un sentimiento de juicio constante:

Ya no socializaba tanto con ellas por el miedo a, pues, a que me fueran a juzgar o así por mi aspecto”, “la verdad por un tiempo lo que hacía era más bien yo taparme para no darles una excusa o un motivo para que me juzgaran (Estudiante 4).

Por último, el vivir estas experiencias también puede tener otro tipo de efectos socioemocionales como el estrés y la ansiedad, los cuales se ven expresados en el agobio de estudiantes que deciden evitar ese ambiente discriminatorio a grado de dejar la universidad:

Y ya hasta que llegó un momento en que ella llegó a un nivel de estrés en el que dijo ya no quiero ir, llegó una semana en la que dijo ya no quiero ir y ya no pudimos como ayudarle (Ex-alumno).

Efectos académicos

Los efectos académicos se refieren a la forma en que la persona que ha sufrido o sufre discriminación se desenvuelve en el aula, cómo a raíz de esta experiencia se ve limitada en este aspecto, y, por lo tanto, cómo se desencadenan repercusiones académicas negativas. Algunos efectos académicos negativos tienen que ver con la forma en que esta experiencia afecta la capacidad del estudiante para realizar procesos que le permiten llegar a su máximo potencial, tales como la motivación, la concentración y la participación dentro y fuera del aula.

Vivir una experiencia de discriminación afecta a la forma en que se desenvuelven los estudiantes en la universidad, ya que suelen disminuir su participación en actividades dentro y fuera del aula:

No me sentía muy cómodo metiéndome a grupos porque sabía que la situación iba a ser igual, donde fuera la situación iba a ser similar. Y no culpo a toda esa gente, pero comoquiera, pues sí hacía que no me metiera, que no disfrutara todas las cosas que tiene la [universidad] (Estudiante 1);

Ya no quise volver a intentar aplicar para algún puesto en alguna otra gestión [de la mesa directiva de la carrera] o siquiera pertenecer a algún grupo [estudiantil]... ya no quería participar porque me daba miedo a que me fueran a discriminar otra vez [por usar tatuajes] (Estudiante 4).

Además de esto, existen otro tipo de consecuencias académicas, asociadas con la motivación de los estudiantes. Algunos comentarios que evidencian estos efectos son:

Yo entré a la carrera muy motivado, porque sé que la [universidad] es muy buena institución, pero, pues, por lo mismo que te digo, se me fue bajando eso los primeros semestres, es más, yo creo que hasta los primeros meses o las primeras semanas (Estudiante 1)

Mi motivación por querer estar en todo se fue completamente para abajo (Estudiante 4)

Estoy enfocando más en mi apariencia más de lo que debería en vez de enfocarme en mis estudios, quitando un poco de la energía de los estudios y enfocándola en cosas que no deberían de ser un tema (Estudiante 5).

Afrontamiento

En cuanto a las estrategias de afrontamiento desarrolladas y empleadas por parte de los estudiantes que han vivido alguna situación de discriminación dentro de la universidad, existe una prevalencia en aquellos estudiantes que dicen que no han encontrado ningún tipo de estrategia de afrontamiento frente a esta situación. Aunque pocos de ellos mencionan que les ha dado vergüenza tener que buscar apoyo de alguien más, son más los estudiantes que mencionan que simplemente no han buscado utilizar alguna estrategia específica.

Sin embargo, algunos de los entrevistados han señalado acciones que han llevado a cabo para sobrellevar la situación, a su propia percepción, de la mejor manera. En la mayoría de los casos, esta forma de afrontar se relacionó con restarle importancia a las opiniones de los demás o ignorar la situación:

Le pongo mucha menos atención a los comentarios o a las actitudes que tienen las demás personas sobre mí (Estudiante 4);

Los ignoré y pensaba que solo fue un comentario nada más, y que ellos solo lo hacen para quedar bien entre ellos (Estudiante 9).

Algunos estudiantes no solo mencionan que ignoran los comentarios ofensivos, sino que muestran una actitud positiva hacia su propia persona y sus convicciones, como esta estudiante que señala como estrategia de afrontamiento:

Concentrarme en mis objetivos, tenerlos claros, o sea lo que yo quiero hacer y lo que yo quiero lograr, y pues si cada quien tiene su opinión y pues tú sigue en tu camino para así lograr tus metas (Estudiante 6).

Apoyo institucional

Los entrevistados concuerdan en que, debido a la falta de promoción y conocimiento sobre los espacios de atención a alumnos, muchos de estos estudiantes no tuvieron la oportunidad de acercarse con alguien de la institución para solventar la situación que estaban viviendo dentro de la universidad:

Pues la verdad no y no conozco de estos grupos que me puedan ayudar, yo esperaría que mi director de carrera me dirija con un grupo como ese, pero la verdad si desconozco (Estudiante 8).

Por otra parte, otros estudiantes prefieren afrontar la discriminación sin ayuda:

Pues como no lo comuniqué con ningún maestro, ningún asesor ni nada, pues, la verdad es que sí sé que hay gente que me pudiera haber apoyado, pero yo no me sentía segura como para hacerlo entonces, pues, no (Estudiante 4).

Además, algunos entrevistados señalaron que al solicitar ayuda a los docentes, estos conversaron con los estudiantes agresores, sin orientar a personal especializado de la universidad a aquellos que fueron discriminados:

Alguna vez ella llegó a buscar el apoyo de la maestra que daba esa clase, y creo que si la maestra dio como un discurso a la clase de que eso no se hace y así (Estudiante 2);

Creo que se llegó el tema a hablar con los alumnos que le hicieron el tema de 'bullying', pero no pasó más allá de haber platicado con ellos (Ex-alumno).

El desconocimiento de la existencia y la falta de promoción de estos recursos resultan en una brecha entre los estudiantes y los servicios de apoyo disponibles, lo que podría haber contribuido a aliviar sus dificultades académicas, personales o emocionales.

DISCUSIÓN

Para discutir los resultados del presente estudio en torno a la discriminación por apariencia física, conviene considerar que la apariencia física se asocia con otras muchas formas de discriminación. Ya que se evidencia que la apariencia física es el medio de expresión de la propia etnia, nacionalidad, religión y otras preferencias de diversa índole. En muchos casos la discriminación por apariencia física se presenta al observarse un 'estigma social', es decir, es un atributo que convierte a una persona en distinta de las demás, en alguien menos agradable e inferior (Goffman, 2006).

Así como Gökçe (2013) además de Gamba et al. (2024) identifican aspectos de la apariencia física como la forma de vestir y color de piel, así como aquellas expresiones de etnicidad e identidad religiosa, que son motivo de discriminación, en este estudio se identifica que el peso, la estatura, la vestimenta y el uso de tatuajes son rasgos de la apariencia

física por los cuales también se discrimina a los estudiantes universitarios. Así se destaca cómo aspectos de la apariencia física como el color de piel y el vestido son motivo de estigma en contextos universitarios de nivel socioeconómico alto.

Respecto a los efectos de la discriminación, los resultados de este estudio son consistentes en cuanto a los efectos emocionales que se expresan en la salud mental (Benner et al., 2018; Moagi et al., 2021; Woodford et al., 2014) y la autoestima (Kim et al., 2023). En cuanto a la salud mental, se destaca el estrés y la ansiedad causados por el juicio constante, además de los consecuentes efectos negativos en el rendimiento académico de los estudiantes afectados (Huynh y Fuligni, 2010).

El estudio identifica también que los efectos tanto socioemocionales como académicos son muy variables en cada uno de los casos, de acuerdo a la forma de discriminación y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes. Sin embargo, se pueden encontrar ciertos patrones en las consecuencias de la discriminación. Por ejemplo, en el caso de los efectos socioemocionales, algunas de las consecuencias más presentes han sido la inseguridad, la disminución en la socialización y la sensación constante de estar siendo juzgado. Mientras que, en el caso de los efectos académicos, los patrones predominantes encontrados han sido la disminución en la participación y en la atención.

CONCLUSIONES

La discriminación basada en la apariencia física es una realidad en entornos universitarios, con una prevalencia significativa entre los estudiantes. Las afectaciones de la discriminación a los estudiantes en su vida universitaria son evidentes. La discriminación por apariencia física tiene un impacto negativo en el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes afectados. Esto puede manifestarse en niveles elevados de estrés, ansiedad, depresión y baja autoestima. Además, la discriminación por apariencia física también puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes.

Este estudio evidencia que existe la necesidad de mejorar la difusión y promoción de los servicios institucionales para asegurar que los estudiantes estén informados y puedan acceder fácilmente a la ayuda que necesitan, mitigando así las dificultades que enfrentan durante su trayectoria académica. Esto requiere una capacitación que involucre a los involucrados, incluyendo a los docentes, quienes pueden apoyar en la detección y canalización al personal especializado de la institución.

Para ello, se sugiere la implementación de estrategias y políticas institucionales para abordar la discriminación en los campus universitarios. Estas intervenciones podrían incluir programas de sensibilización, políticas antidiscriminatorias y servicios de apoyo psicológico para los estudiantes afectados. Reconocer y abordar la discriminación por apariencia física en el ámbito universitario propiciará la promoción un ambiente inclusivo y de apoyo para todos los estudiantes para que se desarrollen con éxito y de manera integral en su etapa universitaria.

REFERENCIAS

- Aguayo Rousell, H. B., & Piña Osorio, J. M. (2016). Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. *Sinéctica*, 46. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2016000100007&script=sci_abstract&tlng=pt
- Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R., & Cheng, Y. P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist*, 73(7), 855. <https://doi.org/10.1037%2Famp0000204>
- Biurrun-Garrido, A., Llena-Riu, A., Feijoo-Cid, M., Torrente-Jiménez, R. S., Cámara-Liebana, D., & Gasch-Gallén, Á. (2024). Everyday sexism in nursing degrees: A cross-sectional, multicenter study. *Nurse education today*, 132, 106009. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106009>
- Boutwell, B. B., Nedelec, J. L., Winegard, B., Shackelford, T., Beaver, K. M., Vaughn, M., Barnes, J. C., & Wright, J. P. (2017). The prevalence of discrimination across racial groups in contemporary America: Results from a nationally representative sample of adults. *PloS one*, 12(8), e0183356. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183356>
- Bucchianeri, M. M., Gower, A. L., McMorris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2016). Youth experiences with multiple types of prejudice-based harassment. *Journal of Adolescence*, 51(1), 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.012>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). *Ley General de Educación Superior*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Canache, D., Hayes, M., Mondak, J. J., & Seligson, M. A. (2014). Determinants of perceived skin-color discrimination in Latin America. *The Journal of Politics*, 76(2), 506-520.
- COPRED (2022). *Discriminación y violencias en las universidades. Datos, leyes y buenas prácticas*. Volumen 1. <https://www.copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/informe-discriminacion-y-violencias-en-las-universidades-datos-leyes-y-buenas-practicas-volumen-i.pdf>
- Gamba, R., Toosi, N., Wood, L., Correia, A., Medina, N., Pritchard, M., Venerable, J., Lee, M. & Santillan, J. K. A. (2024). Racial discrimination is associated with food insecurity, stress, and worse physical health among college students. *BMC public health*, 24(1), 883.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Gökçe, A. T. (2013). University students' perception of discrimination on campus in Turkey. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.748478>
- Gómez Bañuelos, D., Pérez Gaxiola, A., & Woolfolk Gallego, L. E. (2022). Violencia y discriminación en ambientes universitarios: orientaciones para promover espacios equitativos y seguros. En B. A. Valenzuela, K. M. López Montes ..., A. L. Valenzuela Molina (Eds). *Ley General de Educación Superior (LGES): Propuestas*

- de Armonización Normativa en Sonora*, 145-147. <https://itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/LIBRO%20LEY%20GENERAL%20FINAL%20con%20ISBN.pdf#page=145>
- Hua, J., Johnson, A. E., Hussain, M., & Howell, J. L. (2023). Associations between perceived everyday discrimination and health among college students at a Hispanic-serving institution. *Journal of Health Psychology*, 28(7), 648-662. <https://doi.org/10.1177/13591053221083739>
- Huynh, V. W., & Fuligni, A. J. (2010). Discrimination hurts: The academic, psychological, and physical well-being of adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 916-941. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00670.x>
- Kendzor, D. E., Businelle, M. S., Reitzel, L. R., Rios, D. M., Scheuermann, T. S., Pulvers, K., & Ahluwalia, J. S. (2014). Everyday discrimination is associated with nicotine dependence among African American, Latino, and White smokers. *Nicotine & Tobacco Research*, 16(6), 633-640. <https://doi.org/10.1093/ntr/ntt198>
- Kim, H., Han, K., & Won, S. (2023). Perceived discrimination as a critical factor affecting self-esteem, satisfaction with physical appearance and depression of racial/ethnic minority adolescents in Korea. *Behavioral Sciences*, 13(4), 343. <https://doi.org/10.3390/bs13040343>
- Moagi, M. M., Van der Wath, A. E., Jiyane, P. M., & Rikhotso, R. S. (2021). Mental health challenges of lesbian, gay, bisexual and transgender people: An integrated literature review. *Health SA Gesondheid*, 26(1). <https://doi.org/10.4102/hsag.v26i0.1487>
- Moreno-Cubillos, C. L., Sepúlveda-Gallego, L. E., & Restrepo-Rendón, L. F. (2013). Prevalence of violence and discrimination against women at the Universidad de Caldas, Colombia, Health Sciences School, 2010-2011. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 64(1), 12-20. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcog/v64n1/v64n1a02.pdf>
- Muñoz, P., Doren, V., & Berríos, M. S. (2021). *Guía para denunciantes en casos de violencia y/o discriminación de género en la Universidad de Chile*. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/187138>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Picaza, M., Jiménez-Etxebarria, E., & Cornelius-White, J. H. D. (2020). Measuring discrimination against transgender people at the university of the Basque Country and in a non-university sample in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2374. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072374>
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., & Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación educativa*, 15(68), 33-47. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a4.pdf>
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2018/09/Discriminacionestructural-accs.pdf>

- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres Fernández, L. M., & Montalván Caicedo, T. G. (2018). *Perspectiva sobre aspectos de conflicto y discriminación racial en estudiantes de la Universidad de Pamplona* [Tesis de maestría]. Universidad de Pamplona, Colombia. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/2282/1/Torres_Montalv%C3%A1n_2018_TG.pdf
- Tronco Rosas, M. A. & Ocaña López, S. (2011). El Instituto Politécnico Nacional innovando en políticas en prevención de violencia con perspectiva de género. *Innovación Educativa*, 11(57), 195-205. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350021.pdf>
- Vásquez Torres, M. C., & Flores López, J. (2019). Derechos humanos, perspectiva de género y discriminación en universitarios del área económico administrativa del noreste de México. *Tendencias*, 20(1), 158-182. <https://doi.org/10.22267/rtend.192001.112>
- Vázquez Laba, V., & Palumbo, M. (2019). Causas y efectos de la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(2). <https://doi.org/10.24215/25457284e093>
- Woodford, M. R., Han, Y., Craig, S., Lim, C., & Matney, M. M. (2014). Discrimination and mental health among sexual minority college students: The type and form of discrimination does matter. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 18(2), 142-163. <https://doi.org/10.1080/19359705.2013.833882>
- Zambrana Balladares, A. (2021). Discriminación y etnicidad en la Universidad Mayor de San Simón. *Traspatios Revista de ciencias sociales*, 6, 105-128. <https://revistas.umss.edu.bo/index.php/traspatios/issue/view/traspatios6revista.ccs.com/traspatios6revista.ccs.com>
- Zhang, Z., Sun, K., Jatchavala, C., Koh, J., Chia, Y., Bose, J., Li, Z., Tan, W., Wang, S., Chu, W., Wang, J., Tran, B., & Ho, R. (2020). Overview of stigma against psychiatric illnesses and advancements of anti-stigma activities in six Asian societies. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 280. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010280>



Intervención para la mejora de la comprensión lectora. Estudiantes de Magisterio

Intervention for the improvement of reading comprehension. Education for Primary School Teachers Students

Malena Domínguez; Claudia Alanis; María José Vinçon;
María Noel Betarte

Malena Domínguez

Consejo de Formación en Educación
Uruguay
malenado60@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7609-2296>

Claudia Alanis

Consejo de Formación en Educación
Uruguay
alanisclau14@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5826-7131>

María José Vinçon

Consejo de Formación en Educación
Uruguay
mariavinconmontelongo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-3477-6317>

María Noel Betarte

Consejo de Formación en Educación
Uruguay
marubetarte@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-5975-0669>

Recibido: 19-05-2024

Aceptado: 14-06-2024

Cómo citar este texto:

Domínguez, M., Alanis, C., Vinçon, M. J., & Betarte, M. N. (2024). Intervención para la mejora de la comprensión lectora. Estudiantes de Magisterio. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 142-157. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3158>

Resumen

El objetivo de la presente investigación es conocer si mejora la comprensión lectora de los estudiantes de primer año de Magisterio de un Instituto de Formación Docente (IFD) de Uruguay, como consecuencia de la intervención desarrollada en las unidades curriculares Teorías pedagógicas y Lengua. El estudio se ubica en el marco de la Alfabetización académica, analiza las prácticas docentes que acercan a los estudiantes los textos de la disciplina.

El diseño empleado es el de un pre y posttest sin grupo de control, donde se trabajó con dos muestras relacionadas y se buscó verificar el cambio. Para ello, se realizó una evaluación de la comprensión lectora antes y después de las propuestas de trabajo sobre lectura. Los resultados muestran una diferencia significativa entre las medias del pre y posttest (con un valor de $t=1$, y un valor de $p=0.003$). Así, se descarta la hipótesis nula que supone ausencia de cambio y se acepta la hipótesis alternativa.

Palabras clave: Formación de docentes de primaria, alfabetización académica, enseñanza de la lectura, lectura académica, comprensión lectora.

Abstract

The objective of this paper is to assess and improve the impact on reading students' comprehension due to an intervention in two curricular modules, Teorías pedagógicas and Lengua at Teacher's Training of an Instituto de Formación Docente (IFD) in Uruguay. The framework on these studies is based on Academic Literacy, which encompasses the teaching practices needed for reading specialized texts. The method used to quantify changes on reading students' comprehension is a pretest and posttest strategy without control group. Before and after the intervention a reading comprehension test is applied. The results show a statistically significant difference in the mean between the pre and posttest (the difference of 1 and p value equal to 0.003). Therefore, the null hypothesis is rejected, and the alternative hypothesis is accepted which is that the intervention produced change.

Keywords: Primary teacher education, academic literacy, reading instruction, academic reading, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre lectura y escritura en la educación superior son recientes en el mundo hispanoablante, surgen a comienzos de este siglo. Carlino (2013) documenta tanto los debates de la primera década de producciones, sobre por qué la educación superior también es un lugar donde se debe aprender a leer y a escribir, como las posteriores discusiones acerca del formato en que deben desarrollarse estos aprendizajes. Hay dos enfoques respecto a la manera de concebir las prácticas de lectura y escritura en este nivel educativo. El primero entiende que la lectura y la escritura se aprenden en el contexto de una disciplina particular. El segundo enfoque considera que ambas son habilidades generales que pueden desarrollarse en el ámbito de cursos especializados para aplicarse después en diferentes contextos disciplinares.

La primera perspectiva, denominada Alfabetización académica, comporta cambios relevantes a la didáctica de la educación superior. El docente que asume la responsabilidad de enseñar a leer y escribir textos vinculados con la producción de su propia disciplina debe modificar las propuestas de trabajo en clase (Carlino, 2013) y renunciar -al menos en parte- al formato expositivo.

Las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el contexto de una disciplina influyen positivamente en el aprendizaje de esta (Carlino, 2008; 2013). Esto es importante para los estudiantes, sobre todo para quienes llegan a la educación superior con carencias en este ámbito. En este sentido, Aznarez y Montealegre (2018) vinculan la atención a la alfabetización académica por parte de la institución con el derecho a la educación universitaria.

De esta forma, se considera que trabajar la lectura en la unidad curricular Teorías pedagógicas, ubicada en el primer año de la carrera de Magisterio (en Uruguay), constituye una manera de acompañar las trayectorias de los estudiantes. Esta postura respecto a la enseñanza de la unidad curricular es relevante en el marco del Consejo de Formación en Educación (CFE) porque, desde diferentes fuentes (ANEP-CFE, 2015; 2023a) y a través de la experiencia docente, se identifican características y necesidades de una parte de la población estudiantil que requiere apoyo, tanto en lectura como en escritura.

Por otro lado, el enfoque de la enseñanza de la lectura en contexto es coherente con la perspectiva teórica del curso, que se propone entre sus objetivos el de propiciar que los estudiantes accedan y comprendan cómo se ha ido construyendo el conocimiento pedagógico occidental. Para ello, es necesario sumergirse en las prácticas discursivas de la disciplina como un campo en continua reconstrucción (ANEP-CFE, 2023b).

Ahora bien, en el contexto de la carrera de Magisterio, los estudiantes cuentan con formación específica en Lengua durante el primer y segundo año. Por tanto, la intervención realizada en Teorías pedagógicas -que buscaba el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el campo específico pedagógico- es sostenida por la efectuada en Lengua, donde el objetivo era el desarrollo de habilidades de lectura y escritura generales. Estos elementos hacen parte del programa de manera explícita (ANEP-CFE, 2023b).

Como en todos los ámbitos didácticos, hay intervenciones más adecuadas que otras, por lo cual es necesario elaborar un plan de actividades con base en la literatura, pero también es preciso valorar la pertinencia y los límites de estas en el contexto en que se proponen. Para ello se plantea un estudio con el objetivo de conocer si la comprensión lectora de los estudiantes de primer año de formación de maestros, de un Instituto de Formación Docente (IFD) de Uruguay, mejora como consecuencia de la intervención desarrollada por docentes de Teorías pedagógicas, en el ámbito de la asignatura, con el apoyo de las intervenciones de Lengua. Conforme a este objetivo, y considerando las características del contexto educativo en el que se interviene, se opta por el diseño de un pre y postest sin grupo de control.

Para la intervención desarrollada se tomaron en cuenta las actividades descritas por Carlino (2008) con las adecuaciones necesarias para la unidad curricular Teorías Pedagógicas. Por tanto, fue necesario replantear el curso y seleccionar las lecturas con base en el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Se consideró el estudio de Roldán y Zabaleta para elaborar las pruebas de evaluación de la comprensión lectora. Los autores plantean un screening que “consiste en la lectura de un texto expositivo y la resolución de once ítems de elección múltiple con 4 opciones (la respuesta adecuada y 3 distractores)” (Roldán y Zabaleta, 2017, p. 81).

Los once ítems corresponden a las dimensiones del modelo multicomponencial de la comprensión de textos, elaborado por Abusamra et al. (2009). En este trabajo se tomó en cuenta también el concepto de comprensión lectora de dicho modelo, esto es, como una actividad compleja que involucra diferentes procesos de la persona.

El instituto donde se desarrolla la investigación forma parte del CFE, organismo que está compuesto por las diferentes instituciones públicas que ofrecen carreras de formación en educación a nivel nacional. Estas son instituciones de educación superior, que confieren títulos terciarios no universitarios. Por esta razón, en este trabajo se prefiere emplear el término educación superior en lugar de educación universitaria, como figura en la mayoría de los antecedentes revisados. Otro término usado es unidad curricular en lugar de asignatura, dado que así se establece en el actual curriculum de formación en educación.

MARCO TEÓRICO

Moreno Mosquera (2019) señala dos tradiciones fundamentales en las investigaciones sobre las prácticas de lectura en la educación superior: por un lado, la alfabetización académica y, por otro, la literacidad académica. La primera atañe a la forma de enseñar y a las prácticas docentes que acercan a los estudiantes los textos de la disciplina. Desde la segunda perspectiva se atiende a la participación de los alumnos en las culturas escritas de las disciplinas. Las investigaciones realizadas en el ámbito de las alfabetizaciones son de tipo didáctico, mientras que las producidas desde la perspectiva de la literacidad se ubican en el campo de la lingüística-etnográfica (Carlino, 2013). Al respecto, Vargas Franco indica que la Alfabetización académica “es mucho más sociocognitiva que sociocultural y crítica” (Vargas Franco, 2020, p. 67).

Este estudio se ubica en el marco de la Alfabetización académica. Desde esta perspectiva, se consideran como antecedentes: las investigaciones que se centran en las formas de intervención con estudiantes de educación superior en general, y los estudios que se ocupan de la formación inicial de docentes.

Del primer grupo se tomó en cuenta la investigación de Bharutham y Clarence (2015), que destaca la importancia del trabajo conjunto entre iniciativas institucionales desarrolladas con el objetivo de la formación de los estudiantes en las habilidades de lectura (buen lector) y las intervenciones de los docentes en clase, donde pueden apoyar en la construcción de una mirada crítica desde los contextos del conocimiento disciplinar (lector crítico).

Dentro del mismo grupo, la investigación de Afdal et al. (2023) muestra cómo el uso de las plantillas en el contexto de un seminario de lectura facilita el diálogo, desarrollando habilidades cognitivas y categorías disciplinares, cuando se produce en una configuración social, es decir, a través de propuestas colaborativas como el trabajo en equipo y la discusión en plenario. Carlino (2008) da cuenta de tres actividades desarrolladas en su curso para trabajar la lectura con estudiantes universitarios de primer año: la guía de lectura, el resumen y la elección de textos para realizar exposiciones en equipo. Roldán y Zabaleta (2015) señalan la importancia de evaluar la comprensión de textos y la autopercepción de

los estudiantes para planificar una intervención orientada y efectiva. Según los autores, la evaluación no invalida la concepción del aprendizaje de la lectura como proceso.

Respecto a los estudios vinculados con la formación inicial docente que -como señalan Alanís Hernández y Félix Cruz (2023)- son escasos, se consideraron los siguientes aspectos:

- los espacios institucionales y curriculares de intervención (Benegas et al., 2014);
- los tipos de análisis realizados durante la lectura (Benegas et al., 2014; Astudillo-Sarmiento y Astudillo-Sarmiento, 2022);
- la comunicación y la socialización del análisis efectuado por los estudiantes (Benegas et al., 2014; Martí-Climent et al., 2024).

También se tomó en cuenta el estudio de Guzmán-Simón y García Jiménez, desarrollado en cuatro universidades españolas, donde se constatan diferencias en la alfabetización de los estudiantes, asociadas a las prácticas escritoras y lectoras propuestas por los profesores (Guzmán-Simón y García Jiménez, 2017, p. 317). En el contexto uruguayo, Rico Trigo (2019) muestra que la mayoría de los docentes reconoce el valor de la incorporación de la lectura y la escritura para una formación integral de grado, pero solo un grupo las incluyen en las tareas de enseñanza.

Con relación al concepto de comprensión lectora que se asume en este trabajo, se consideran los aportes de:

- Carlino (2008) en cuanto al papel activo del lector;
- Correa Nava y Jiménez Robles (2023) respecto a la importancia de la cultura disciplinar;
- Abusamra et al. (2009) por la idea de la complejidad de procesos que implica esta actividad.

Carlino manifiesta que desde los estudios psicolingüísticos y cognitivos se entiende de la lectura como “un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto escrito para reconstruir un significado” (Carlino, 2008, p. 47). El propósito del lector depende de su conocimiento sobre el tema. Por eso, es común que los estudiantes de los primeros años de una carrera lean sin un objetivo propio. Por tanto, se vuelve importante acompañar la actividad lectora. El apoyo debe focalizarse tanto en los aspectos cognitivos como en los motivacionales.

Por otro lado, Correa Nava y Jiménez Robles indican que: “leer en un contexto universitario significa apegarse a conocimientos compartidos muy específicos que emergen de una comunidad de práctica, es decir, tomar en cuenta que cada disciplina tiene sus propias formas de interpretar la realidad” (Correa Nava y Jiménez Robles, 2023, p. 64).

Abusamra et al. afirman que la comprensión de textos es “un proceso complejo y activo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y factores relacionados con la experiencia personal del sujeto” (Abusamra et al., 2009, p. 194).

Plantean un modelo con once componentes para describir la comprensión textual, para evaluarla e intervenir desde los distintos procesos. Los componentes son: esquema básico del texto; hechos y secuencias; semántica léxica; estructura sintáctica; cohesión

textual; inferencia; intuición del texto; jerarquía del texto; modelos mentales; flexibilidad y errores e incongruencias.

MÉTODO

El diseño empleado es el de un pre y post test sin grupo de control, donde se trabaja con dos muestras relacionadas y se busca verificar el cambio (Campbell y Stanley, 1995; Coggi y Calonghi, 1992). Se implementó, durante el primer semestre, una intervención para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primer año de Magisterio en los dos grupos que conformaron la matrícula de 2023. Se hizo una evaluación de la comprensión lectora antes y después de las propuestas de trabajo sobre lectura en ambos grupos de estudiantes.

Población

El estudio se llevó a cabo en el Instituto de Formación Docente de Rosario, departamento de Colonia, Uruguay. Participaron en ambas evaluaciones un total de 36 estudiantes del grupo A y B de Magisterio. Los grupos estaban conformados mayoritariamente por mujeres, con un integrante hombre cada uno. La franja etaria era de 17 a 30 años como se describe en la tabla 1.

Tabla 1
Edad de los participantes

Edad	Frecuencia
17	2
18	10
19	9
20	3
21	2
22	1
23	2
25	1
26	2
27	1
28	2
30	1

Pregunta de investigación

¿Ha mejorado la comprensión lectora en los grupos A y B de Magisterio después de la intervención con esta finalidad en clase?

Hipótesis

La comprensión lectora ha mejorado después de la intervención en clase.

Ho: Después de la intervención $X=Y$

H1: Después de la intervención $X<Y$

Variables

El estudio consideró las siguientes variables:

- Dependiente: la comprensión lectora (es decir el desempeño de los estudiantes en cuanto a su capacidad para comprender textos en la prueba de evaluación)
- Independiente: la intervención que se llevó a cabo en los 2 grupos (en las unidades curriculares Teorías pedagógicas y Lengua en la formación de maestros).
- Otras variables intervinientes: tipo de bachillerato cursado, hábito de lectura y auto-percepción sobre el nivel de comprensión lectora.

Instrumentos

Para evaluar la comprensión lectora se diseñó y se administró un Screening similar al empleado por Roldán y Zabaleta (2017). Se seleccionaron dos artículos de la columna de educación del periódico uruguayo La Diaria, uno para el pretest y otro para el postest. En dicha columna se publican artículos vinculados con la actualidad educativa nacional. Aunque los textos no están destinados de manera exclusiva a especialistas en educación, contienen siglas relacionadas con el sistema educativo uruguayo y términos que hacen referencia a conceptos pedagógicos.

Se elaboraron preguntas sobre cada texto para valorar las siguientes dimensiones del modelo de Abusamra et al. (2009): esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión, e inferencias. Las preguntas sobre el texto fueron 12, 2 por cada dimensión. El puntaje de la prueba va del 1 al 12 en incrementos unitarios, 1 es el puntaje más bajo y 12 el más alto. En esta escala se pueden distinguir 3 niveles: muy bueno, aceptable e insuficiente. Se ubican en el nivel muy bueno quienes tienen de 0 a 2 respuestas equivocadas. En el nivel aceptable quienes tienen de 3 a 6 respuestas equivocadas. En el nivel insuficiente quienes tienen 7 o más respuestas equivocadas.

Antes de aplicar el instrumento (pre y postest), se solicitó a 5 docentes la revisión de las preguntas para identificar problemas vinculados con la formulación y el contenido de cada ítem (Caicedo Cavagnis y Zalazar-Jaime, 2018). Ambas pruebas fueron modificadas con base en los errores señalados por los docentes revisores.

Se agregaron, además, preguntas relacionadas con la trayectoria educativa, con el hábito de lectura y la auto-percepción como lector. Con relación al primer punto, se preguntó sobre la edad, el tipo de bachillerato o formación equivalente realizada, si se contaba con formación terciaria diferente a la de Magisterio y cuál era en caso positivo. Con respecto al hábito de lectura, la respuesta implicaba elegir un número entre el 1 y el 12,

donde 1 es poco frecuente y 12 muy frecuente. También se preguntó cuántas horas a la semana el estudiante le dedicaba a la lectura. Para la autopercepción también se usó una escala de 1 a 12, donde 1 es poco hábil y 12 muy hábil. Esta escala coincide con el puntaje empleado en el Consejo de Formación en Educación, es decir, que los estudiantes están familiarizados con él.

Intervención

Para la intervención llevada a cabo en Teorías Pedagógicas se tomaron en cuenta dos tipos de actividades que describe Carlino (2008): la guía de lectura y la elaboración de fichas. Las profesoras de ambos grupos trabajaron de manera coordinada en la selección de los textos y en la preparación de las guías de lecturas. Se decidió otorgar calificación a las fichas entregadas. En cuanto a la propuesta para trabajar en clase, se plantearon actividades comunes en ambos grupos con algunas variantes vinculadas al desarrollo de cada clase, es decir, a la respuesta del grupo y la disposición mostrada ante cada actividad. La planificación contó con el rigor necesario para excluir otras explicaciones a la mejora que se esperaba lograr en la comprensión lectora de los estudiantes (Morales Vallejo, 2010), pero al mismo tiempo fue necesario respetar el criterio pedagógico de cada docente para realizar pequeñas modificaciones a las actividades planificadas.

Hubo espacio para la lectura individual, en equipo y también del grupo completo. En algunos casos, los estudiantes sugerían trabajar de una u otra forma. Después de este momento de lectura, se realizaba un análisis y reflexión conjunta del grupo con la docente. La escritura de la ficha, en algunos casos, se realizaba antes de la reflexión y otras veces después. Esto dependía de la dificultad que manifestaba el grupo o algunos equipos. Respecto a la guía, si bien al principio era presentada por las docentes, cuando avanzaba el semestre los estudiantes sugerían precisiones o el desarrollo de una subsección en algún punto.

El trabajo desarrollado en Lengua estuvo vinculado al programa de la unidad curricular. Los temas abordados fueron los relacionados con el reconocimiento de los mecanismos de textualización (cohesión verbal, nominal y otros mecanismos de conexión), sobre la base del trabajo con algunos géneros textuales académicos: ensayo, artículo académico, entre otros (Bajtín, 1998). También, se observaron los mecanismos de apropiación enunciativa, a través del reconocimiento de las voces y los mecanismos de modalización (Bronckart, 2004). Además, se hizo una revisión del uso de los signos de puntuación. Por otro lado, se trabajó, desde la teoría y desde la práctica, en el reconocimiento y la promoción de habilidades para hacer frente a los diferentes tipos de lectura: literal, inferencial y crítica.

Análisis

Se registró el puntaje del pretest y del posttest.

Se estudió el comportamiento de la media pre y post test. Para ello se siguió el siguiente proceso de análisis (P.A.):

- Se realizó el contraste de medias utilizando la prueba t de Student para muestras relacionadas.
- Se verificó la significación de la diferencia (si p es menor a 0.05 es significativo).
- Se valoró la magnitud del efecto (“d” de Cohen).

Se realizó la interpretación de los resultados.

Posteriormente, se desagregó el grupo en dos subgrupos con base en dos de las variables intervinientes (tipo de bachillerato realizado, cursado de otra carrera terciaria) y se efectuó la misma secuencia de análisis (P.A.). También se desagregó el grupo en dos con base en el puntaje obtenido en el pretest, es decir entre quienes habían manifestado un desempeño insuficiente y quienes habían mostrado un desempeño aceptable o muy bueno. En estos casos, se empleó la prueba t de Student para muestras independientes.

Por último, se buscó la correlación (r de Pearson) entre la variable de cambio (post-pretest) en la comprensión lectora y dos de las variables intervinientes que son cuantitativas: autopercepción y el número de horas semanales dedicadas a la lectura (variable de contexto). Se buscó el valor P para saber si el resultado de la correlación podía considerarse estadísticamente significativo.

El software empleado para realizar el análisis estadístico fue Excel (Morales Vallejo, 2017).

RESULTADOS

Se presentan en la tabla 1 los puntajes de cada estudiante en el pre y postest. El total de 36 corresponde a quienes realizaron ambas pruebas. Quiere decir que hubo más estudiantes que participaron en la investigación, sin embargo, por diferentes razones no pudieron asistir a la primera o segunda prueba.

Tabla 2
Lista de puntajes de pre y postest

No	Pre-test	Post-test
1	5	7
2	4	4
3	8	8
4	7	9
5	4	9
6	6	6
7	6	8
8	8	8
9	8	5
10	9	4
11	4	5

No	Pre-test	Post-test
12	9	11
13	6	7
14	7	6
15	9	9
16	9	9
17	4	7
18	7	6
19	6	4
20	4	6
21	6	8
22	5	9
23	6	10
24	6	7
25	5	5
26	8	10
27	5	8
28	3	3
29	5	7
30	6	9
31	4	5
32	4	8
33	6	7
34	5	4
35	6	6
36	5	7

El puntaje más bajo obtenido en el pretest y en el postest es 3 y en ambos representa el 2.77% de los participantes (equivale a 1 observación). El puntaje más alto obtenido en el pretest es 9 y en el postest es 11. El gráfico 1 muestra un corrimiento de los puntajes del postest hacia la derecha respecto a los puntajes del pretest. En el postest disminuye el porcentaje de observaciones correspondiente a los puntajes 4, 5, y 6, aumenta el porcentaje correspondiente a los puntajes 7, 8 y 9. Esto significa que los puntajes a nivel de grupo mejoran.

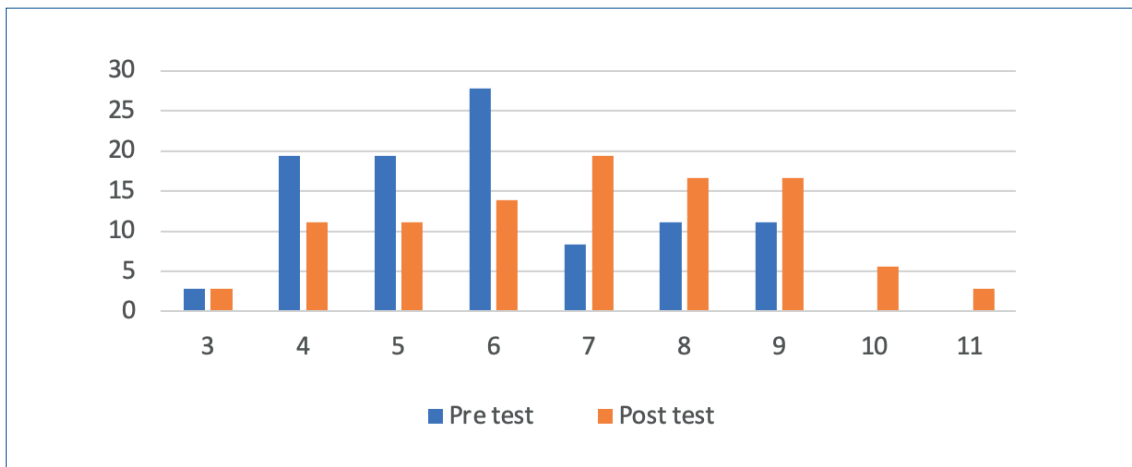


Figura 1
Porcentaje de los puntajes obtenidos en el pre y postest

El rango en el pretest es 6 y en el postest es 8 porque en este último se logran mayores puntajes, pero se mantiene el puntaje más bajo. Esto explica que aumente la desviación estándar (1.95) en el postest respecto a la del pretest (1.65).

La diferencia de medias entre el pretest ($M=5.97$) y el postest ($M=6.97$) en la prueba T de Student para muestras relacionadas es 1, con un valor de $p=0.003$ (a 1 cola). Esto indica que la diferencia es significativa, es decir, que la comprensión lectora ha mejorado ($X<Y$) en el postest respecto al pretest. De esta forma, se descarta la hipótesis nula ($X=Y$) que supone la ausencia de cambio.

Tabla 3
Medias del pre y postest

N=36	Pretest	Postest	Diferencia entre medias	t, p	d
Media	5.972	6.972	1	$t=2.94$	0.5127
Desviación estándar	1.658	1.951		$p=0.0029$ (1 cola), 0.0058 (2 colas)	

Al desagregar el grupo con base en el tipo de bachillerato realizado por los estudiantes, o el cursado o no de educación terciaria (sin necesidad de haber finalizado), con el objetivo de analizar la variable de cambio en ambos grupos (diferencia entre pre y postest), no hay diferencias significativas entre las medias. Respecto a la relación entre la autopercepción que tienen los estudiantes de sí mismos como lectores y la variable de cambio, así como las horas dedicadas a la lectura en la semana y la variable de cambio, no hay correlación lineal.

En cambio, si se desagrega el grupo con base en el puntaje obtenido en el pretest, distinguiendo entre quienes obtuvieron menos de 6 y quienes obtuvieron 6 (entendido como aceptable) o más, y se analiza la variable de cambio en ambos grupos, hay una diferencia significativa, como se describe en la tabla 4. La media de la variable de cambio es

mayor para los estudiantes que obtuvieron un puntaje insuficiente en el pretest que para los que obtuvieron un puntaje aceptable o muy bueno.

Tabla 4

Variable de cambio según el puntaje obtenido en el pretest

	Estudiantes con puntaje menor a 6 (pretest)	Estudiantes con puntaje igual o mayor a 6 (pretest)	Diferencia entre medias	t, p	d
Media de la variable de cambio	1,8667	0,3810	1.4857	t 2.2767	0,7697
Desviación estándar	1.7265	2.0609			
Número	15	21		p 0.0292	

Respecto a las cinco dimensiones valoradas en la prueba, en dos se obtiene una diferencia significativa entre el pre y el postest. Esto quiere decir que hubo un mayor número de respuestas positivas en el postest respecto al pretest y que dicha diferencia es significativa. Las dos dimensiones son: semántica léxica y cohesión. Dado que el cuestionario contiene dos preguntas por dimensión, en la tabla 5 se presenta la media de respuestas correctas en el pre y postest, la proporción correspondiente al total de preguntas correctas (36) y el valor z que en ambas variables es mayor a 1.96 (lo que indica que la diferencia es significativa). Por tanto, se verifica un cambio positivo en ambas dimensiones. En esquema básico del texto, en hechos y secuencias, y en estructura sintáctica, se obtuvieron valores similares en el pre y postest. En inferencia se obtuvo un valor menor en el postest con relación al pretest.

Tabla 5

Dimensiones del screening con diferencias significativas

Respuestas correctas	Pretest	Proporción	Post test	Proporción	Total	\hat{p}	z	Diferencia significativa
Semántica léxica	10	0,2778	25.5	0,7083	36	0,4931	3,6537	Mayor a 1.96
Cohesión	11.5	0,3194	20	0,5556	36	0,4375	2,0193	Mayor a 1.96

En el modelo de Abusamra et al. (2009), la semántica léxica está ubicada entre los aspectos vinculados con el contenido, mientras que la cohesión refiere a la relación entre las partes que componen el texto. La diferencia entre el pre y postest indica que los estudiantes adquirieron un conocimiento mayor del vocabulario alusivo a la educación. Por otro lado, la diferencia en la cohesión tiene que ver con la mejor vinculación entre las ideas presentes en un texto. Sobre este último punto, los autores señalan que “conectores, anáforas, y otros elementos de cohesión sirven como instrucciones de procesamiento facilitadores de la comprensión textual” (Abusamra et al., p. 196).

Los dos aspectos estuvieron presentes en las intervenciones tanto de Teorías Pedagógicas como de Lengua en ambos grupos, aunque con especificidades. En Teorías peda-

gógicas hubo espacio para plantear en las diferentes actividades de lectura (individuales y colectivas) el significado de ciertos vocablos en los diferentes textos, pero también en las distintas perspectivas teóricas estudiadas. El trabajo de los diferentes conectores estuvo presente tanto en la lectura como en la escritura, pero sin profundizar en su función formal en el texto, sino como medio para desentrañar el significado de una frase respecto a otra, o de un párrafo con relación a otro. Sin embargo, desde Lengua, se promovió la reflexión metalingüística en forma explícita en los géneros discursivos trabajados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que ha habido una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes. La interpretación se basa en la diferencia estadísticamente significativa entre la media del pretest y el postest. Se muestra así el beneficio de la intervención realizada con el objetivo de acompañar a los estudiantes en la lectura de textos pedagógicos, sobre todo -como señala Carlino (2008)- en los primeros años de los estudios de grado. Al mismo tiempo, se ratifica la necesidad de apoyos implementados desde una concepción de lectura desarrollada en un contexto de educación terciaria, que aborda las complejidades particulares de un campo del saber determinado (Correa Nava y Jiménez Robles, 2023).

La diferencia significativa existente en la variable de cambio entre el grupo de estudiantes que obtuvo un puntaje menor a 6 en el pretest y los que obtuvieron 6 o más puede ser interpretada de dos formas. Por un lado, el screening consideró los componentes menos complejos del modelo de Abusamra et al. (2009); por otro lado, la intervención que se focalizó en dichos componentes fue más adecuada para quienes habían obtenido un puntaje insuficiente. Esta última interpretación señala los límites de la intervención realizada e indica la necesidad de avanzar en futuras investigaciones en esta dirección, es decir, en un trabajo que permita identificar apoyos para mejorar el desempeño de estudiantes que ya han logrado un nivel aceptable en la lectura.

Con relación a los resultados obtenidos en las dimensiones de semántica léxica y cohesión, también el estudio realizado por Roldán y Zabaleta (2017) muestra una diferencia en estos aspectos entre los estudiantes de primero y quinto de psicología. Se entiende que, en el presente estudio, los resultados obtenidos en estas dimensiones están vinculados con la intervención desarrollada tanto en la unidad curricular Teorías pedagógicas como en Lengua, lo que Carlino (2013) indica como la enseñanza de la lectura en contexto y de las habilidades lectoras de manera independiente. Se ha trabajado desde las dos perspectivas, con un objetivo común y conocido por los estudiantes. En este sentido, la investigación de Bharutham y Clarence (2015) señala la importancia del trabajo conjunto para formar tanto al buen lector como al lector crítico, aunque desde distintos espacios institucionales.

Desde la unidad curricular Teorías pedagógicas, se considera que la guía de lectura y el resumen (Carlino, 2008) están vinculados con los resultados obtenidos en semántica léxica y cohesión, pero también las propuestas colaborativas (Afdal et al., 2023) que permitieron abrir espacios en clase para preguntar y repreguntar acerca del significado de vocablos, para manifestar dificultades en la comprensión de pasajes de los textos, y para compartir interpretaciones diferentes de los estudiantes.

Concluyendo, la intervención realizada en el ámbito de Teorías pedagógicas y Lengua, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en los grupos A y B de Magisterio, logró su objetivo. Los resultados aquí presentados pertenecen a la población de Magisterio del Instituto de Formación Docente donde fue realizada la intervención, sin habilitar a una generalización estadística a la población de los estudiantes de formación de maestros de primaria en Uruguay.

La intervención mostró mayor adecuación para los estudiantes que obtuvieron puntajes insuficientes en el pretest. Esto señala la necesidad de continuar estudiando en esta línea para distinguir la pertinencia de las intervenciones de acuerdo con los niveles de los estudiantes.

En el contexto de los estudios realizados en el ámbito de la alfabetización académica, esta investigación señala los beneficios de la atención a la comprensión lectora en el contexto de las disciplinas y, por tanto, entiende que es una dimensión del trabajo de todos los docentes y no solo una responsabilidad de los especialistas en estas habilidades. Al mismo tiempo, el estudio reconoce el aporte específico de los profesores de Lengua. El trabajo realizado desde diferentes espacios institucionales, por docentes de las disciplinas y especialistas en habilidades de la comprensión lectora, es beneficioso para los estudiantes si se realiza de manera conjunta; esto es, si hay comunicación entre quienes intervienen en ambos espacios, y si existen objetivos en común.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferres, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multiponencial. El test “Leer para comprender”. *Ciencias Psicológicas*, III(2), 193-200. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a08.pdf>
- Afdal, H. W., Spernes, K., & Hoff-Jenssen, R. (2023). Academic reading as a social practice in higher education. *Higher Education*, 85, p. 1337-1355. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00893-x>
- Alanís Hernández, C., & Félix Cruz, K. (2023). Alfabetización académica de docentes en México: aproximación al estado del arte. En C. Alanís Hernández (coord.). *A contracorriente: la profesionalización de las educadoras. Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica* (p. 25-56). Editorial Teseo.
- ANEP-CFE (2015). *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. ANEP-CFE. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/estudio_censo_2014-2015.pdf
- ANEP-CFE (2023a). *Informa 2023. Principales resultados de la evaluación diagnóstica de estudiantes al inicio de la formación en educación en Uruguay*. ANEP-CFE. http://informa.cfe.edu.uy/images/resultados/2023/Resultados_informa2023.pdf
- ANEP-CFE (2023b). *Programas de las unidades curriculares de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera de Maestro de Educación Primaria*. ANEP-CFE. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/maestro_educador_primaria/Programas_MEP.pdf

- Astudillo-Sarmiento, J. C., & Astudillo-Sarmiento, T. F. (2022). Herramientas para la alfabetización académica en la formación inicial docente: comprensión y producción de textos. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 248-268. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2488>
- Aznarez, L., & Montealegre, G. (2018). Escritura académica: un desafío para la universidad. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 36-43. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/160>
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bharutham, S., & Clarence, S. (2015). Teaching academic reading as a disciplinary knowledge practice in Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 29(2), 42-55. https://www.researchgate.net/publication/280087294_Teaching_academic_reading_as_a_disciplinary_knowledge_practice_in_higher_education
- Benegas, A., Doña, P., & Musso, C. (2014). Alfabetización académica en Educación Inicial. Articulando desafíos con los estudiantes. *Contextos de Educación*, 14(16), 67-77. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol16/07-benegas.html>
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Caicedo Cavagnis, E., & Zalazar-Jaime, M. F. (2018). Entrevistas cognitivas: revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362-370. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883.09>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu editores.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. <https://www.academica.org/paula.carlino/67.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Coggi, C., & Calonghi, L. (1992). *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*. Giunti Lisciani Editori.
- Correa Nava, L. V., & Jiménez Robles, A. (2023). Leer, escribir y hablar en la universidad: una tarea de la alfabetización académica. En C. Alanís Hernández (coord.). *A contracorriente: la profesionalización de las educadoras. Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica* (p. 57-80). Editorial Teseo.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>

- Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. *Ocnos*, 23(1), 1-13. https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386
- Morales Vallejo, P. (2010). *Métodos cuantitativos en investigación: Planteamientos generales sobre investigación en educación y psicología*. https://3699dea971514213bf219ab04a3c21a6.filesusr.com/ugd/8d49cf_3a98cddd2794b68ab0b0bca3d9475f2.pdf
- Morales Vallejo, P. (2017). *Análisis estadísticos combinando Excel y Programas de Internet*. https://3699dea971514213bf219ab04a3c21a6.filesusr.com/ugd/8d49cf_cea2680d6d8947c7a52b44407fb35ccc.pdf
- Moreno Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Rico Trigo, G. (2019). *La incorporación de las prácticas de lectura y escritura en la alfabetización académica*. [Tesis de Maestría, FLACSO Uruguay] <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/673?show=full>
- Roldan, L. Á., & Zabaleta, V. (2015). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. Desempeño en dos momentos del trayecto formativo. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-015/477.pdf>
- Roldan, L. Á., & Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de investigación educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- Vargas Franco, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>

APUNTES

APUN-

TES

A-

PUNTES



La importancia del aprendizaje basado en la creatividad en los futuros profesionistas para enfrentar los retos del entorno actual

The importance of learning based on creativity in college students in order to face challenges of the current environment

Sandra Lucía Tapia López

Sandra Lucía Tapia López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

México

sandraluciatapia@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-6646-7265>

Recibido: 20-03-2024

Aceptado: 17-05-2024

Cómo citar este texto:

Tapia López, S. L. (2024). La importancia del aprendizaje basado en la creatividad en los futuros profesionistas para enfrentar los retos del entorno actual. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 159-172. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3110>

Resumen

La creatividad es una competencia fundamental en el aprendizaje y en la vida diaria; esta permite que la persona sea capaz de generar nuevas ideas, formar nuevas redes o conexiones cerebrales relacionadas con la originalidad e innovación, resolver problemas por medio de soluciones impensables para otros y adaptarse asertivamente al cambio que se vive día con día. En la educación, principalmente en los niveles superiores, ayuda a los estudiantes a comprender y aplicar sus conocimientos en diversas circunstancias, desarrollar su pensamiento crítico y analítico, ser autónomos, autosuficientes, adaptables y resilientes, principalmente cuando estos están por convertirse en profesionistas dedicados al cuidado de un activo tan importante en una empresa, como lo es el capital humano. El siguiente trabajo no solo busca resaltar la importancia de la creatividad, sino comenzar por entenderla, conocer desde sus implicaciones y alcances, hasta entender incluso cómo

se aplica en el pensamiento, en las empresas y en el mundo, para resolver problemas y mejorar procesos de adaptación y evolución. Así mismo, busca demostrar el cambio en los estudiantes de un pensamiento lógico hacia uno creativo por medio de conocimiento teórico, dinámicas, estudios de casos, ejercicios y aplicación práctica en una organización. Al finalizar se exponen los análisis y conclusiones a las que se logró llegar durante y al finalizar el proceso, para así, formar una opinión propia e implementar dichos cambios necesarios, con el objetivo de afrontar los retos del entorno actual.

Palabras clave: Creatividad, pensamiento lateral, profesionistas, empresas; actualidad, aprendizaje.

Abstract

Creativity is a fundamental competence in daily life learning; it allows people to be able to generate new ideas, form new brain networks or connections related to originality and innovation, solve problems through unthinkable solutions, and adapt assertively to the change that we face every day. In education, mainly at higher levels, it helps students to understand and apply their knowledge in different circumstances, develop their critical and analytical thinking, be autonomous, self-sufficient, adaptable and resilient. Especially when they are about to become professionals dedicated to the care of such an important asset in a company, as is the human capital. The following work not only seeks to highlight the importance of creativity, but also to begin to understand it. From its implications and scope and to understand how it is applied in companies and in the world. Also, it helps to solve problems and improve processes of adaptation and evolution. At the same time, it seeks to demonstrate the change in students from a logical thinking to a creative. This process use techniques as theoretical knowledge, dynamics, case studies, exercises and practical application in an organization. At the end, the analysis and conclusions reached during the process and at the end are presented, in order to form their own opinion and implement the necessary changes, with the objective of facing the challenges of the current environment.

Keywords: Creativity, lateral thinking, company, professionals, present, learning.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la creatividad se ha convertido en una de las principales competencias con una mayor valoración por parte de los participantes de la economía global, tales como profesionistas, empleadores, gobiernos e instituciones educativas; pero ¿se entiende por qué ha aumentado su relevancia?

A nivel mundial se aprecia la creatividad como una competencia fundamental presente en las personas exitosas y que, en conjunto con el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación, son las habilidades que necesariamente deben ser desarrolladas en los estudiantes, con el objetivo de amplificar su potencial y proporcionarles herramientas clave que les permitan hacer frente al mundo actual, ya que es una realidad que hoy en

día se vive en un mundo en constante cambio, donde no solo suceden avances en los procesos de los negocios, sino que también se tienen presentes considerables innovaciones (mientras que el teléfono tardó 50 años en alcanzar los 50 millones de usuarios, Disney+ tardó 5 meses) (Mena Roa, 2022).

Esto da como resultado un ambiente cambiante, desafiante, indescifrable e impredecible, por lo que contar con colaboradores creativos es fundamental, ya que estos tienden a tener un pensamiento diferente y poco convencional, su forma de trabajo es entender el problema y verlo desde diversas perspectivas, no se dejan influenciar por la primera impresión, formulan sus propias opciones y en base a estas se establecen soluciones aplicables que le puedan brindar a la empresa una ventaja competitiva.

La forma de desarrollar estos mismos colaboradores es por medio de la educación, en concreto en la educación universitaria, cuando la persona está a punto de entrar en el entorno laboral. En este nivel aún es posible realizar un cambio de pensamiento, más específicamente de un pensamiento lógico complementado con la creatividad, para así enfrentar nuevos retos por medio de diversas dinámicas considerando un esfuerzo físico en conjunto con un desarrollo mental con juegos, estudios de casos, conocimientos y aplicación prácticas.

Por todo ello, es imperativo que se conozca la definición del propio término de creatividad, no solo debido al enfoque que este recibe en un entorno laboral, sino también como punto aclaratorio que permite dar dirección y relevancia.

¿QUÉ ES LA CREATIVIDAD?

Dando pie a lo anteriormente mencionado, en 1970, Philip E. Vernon describió el proceso creativo como el surgimiento de algo novedoso, que surge cuando se combina la singularidad de la persona y los materiales, eventos, personas o circunstancias que se presentan en la vida (Vernon, 1970, p. 139), proporcionando originalidad y utilidad.

Completando esta idea, por el lado emocional, Ivcevic et al. la describen como “la capacidad de experimentar y expresar combinaciones de emociones originales, apropiadas y auténticas” (Ivcevic et al., 2007). Por lo que no se limita a un grupo concreto de individuos ni se considera como una habilidad innata del ser humano, es una habilidad interpersonal que se puede crear, desarrollar e implementar.

Dicha habilidad está presente en el pensamiento lateral, el cual, a diferencia del habitual, tiene un mayor alcance de desarrollo y permite al individuo un mayor rango de acción.

PENSAMIENTO HABITUAL VS. PENSAMIENTO LATERAL

La principal diferencia entre ambos pensamientos es que el habitual es el que se observa en gran parte de la población mundial, se distingue por seguir una base o razonamiento válido y lógico (donde un objeto es utilizable solamente para el uso para el que fue

creado), que permite a la persona seguir un patrón de pasos establecidos con la finalidad de llegar a la solución obvia y que se ajusta a cumplir los parámetros establecidos, por lo que es y debe ser la base del pensamiento. Sin embargo, un dilema existente hace referencia a que este entendimiento actual es limitante; un individuo solo tiene un cierto número de variantes en las que puede pensar antes de llegar a la solución obvia y lógica.

Por otro lado, el pensamiento lateral (término acuñado por Edward de Bono, en su libro *New think: The used of lateral thinking* en 1967), permite divisar soluciones más allá de lo habitual, evade y reduce el impacto negativo de los sesgos cognitivos y esquemas mentales.

Según De Bono, existen dos fases o etapas en el pensamiento: la percepción y el pensamiento de la percepción. El pensamiento habitual se basa en la percepción y comprensión establecida de todos los estímulos externos a los que una persona se expone en su entorno, basando la dirección de su actuar en lo que uno entiende que sucederá si se opta por una acción o decisión sobre otra diferente, buscando como común denominador la opción más segura o lo que se llama “confort lógico”.

Al contrario, el pensamiento creativo permite divisar nuevas rutas o conexiones de razonamiento que quebranta barreras lógicas preestablecidas en la infancia. A pesar de que el razonamiento lateral tiende a ser considerado irreal o ilógico, es en realidad una solución válida orientada a la resolución de conflictos que surge del ingenio y el quiebre de paradigmas o patrones, ampliando la visión y la perspectiva de los estímulos externos. Pone a prueba la capacidad mental y motiva al pensamiento a establecer nuevas direcciones. Lo cual no solo se limita a las problemáticas sociales, sino también a las personales.

LA CREATIVIDAD Y EL BIENESTAR EMOCIONAL

El desarrollo de la creatividad presenta al mismo tiempo una serie de beneficios en la salud mental de los seres humanos como por ejemplo la reducción del estrés y la ansiedad, así como de la presencia de buenas prácticas que establecen un equilibrio entre la vida personal, social y laboral debido a la generación de impulsos que conllevan nuevas redes neuronales, permitiendo así una expresión emocional que incentiva la creación de lo insólito y original, que al mismo tiempo conlleva una oportunidad de liberar sentimientos y pensamientos reprimidos que suelen perjudicar si se internan en el ser.

Al mismo tiempo, mejora el bienestar emocional al hacer sentir al individuo una sensación de felicidad y satisfacción con su propia creación o idea al ver su aplicación, y como se mencionó con anterioridad, tiende a favorecer el desarrollo de la identidad por medio del perfeccionismo de la creatividad al volverla propia en conjunto con las demás habilidades desarrolladas. Aunado con las experiencias cotidianas, las cuales se relacionan directamente con el estilo de vida y los retos en el contexto sociocultural.

Por lo que, por esta misma razón, su desarrollo es distinto entre un individuo y otro, suele depender en gran medida del desarrollo y orientación que le da cada ser humano a lo largo de su trayectoria educativa, personal y profesional (motivo por el cual se le conoce como una habilidad interpersonal).

LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD

Si se desea desarrollar esta capacidad creativa y adquirir la habilidad de generar nuevas ideas, es de imperiosa necesidad estimularla y enseñarla, toda persona tiene acceso a esta capacidad y su desarrollo dependerá mayormente de los métodos educativos a utilizar para lograrlo. Es necesario considerar las facultades particulares que, en complemento con el trabajo educativo de las instituciones educativas desde los primeros grados de enseñanza hasta el nivel superior, potencializará el pensamiento creativo.

Actualmente, un desafío primordial para la educación es el trabajo conjunto del pensamiento creativo y el desarrollo de conocimientos y habilidades que forman parte del currículo central, por lo que se requiere de un sistema educativo que satisfaga las demandas del siglo XXI; por ejemplo preparar al individuo para vivir en un ambiente complejo e incierto. Este sistema debe estar basado en un enfoque cognitivo resistente y válido, llevarse a cabo durante un periodo prolongado de tiempo para garantizar la formación de las bases mentales y su desarrollo, ser desafiante e ilustrar su aplicación en contextos auténticos, mientras incluye cierto rango de tiempo para la práctica en contextos relevantes, complejos y auténticos. Existe la opinión de que el talento creativo mejorará la competitividad económica global de los gobiernos y empresas, influyendo así en la economía.

A través del mundo, la creatividad es también considerada como una competencia fundamental. En el informe de la UNESCO (2022), *Repensar las políticas para la creatividad: plantear la cultura como un bien público global*, se establece que la cultura y la creatividad representan el 3.1% del PIB mundial y el 6.2% del empleo. Igualmente, informa que es necesario el involucramiento de la creatividad no solo para enfrentar los efectos post COVID 19 en la sociedad, sino también incluirlos en las políticas públicas para hacer frente al futuro próximo.

La UNESCO en este caso propone a los países una mayor inversión en la creatividad para la acción climática y la sostenibilidad medioambiental, como medio para lograr un crecimiento económico sostenible.

Tal como se observa, la creatividad no solamente es considerada como una competencia reciente y sin precedentes, sino también como medio y factor fundamental en el desarrollo, de ahí su relevancia.

Bajo estos parámetros, el docente no solo debe ser un transmisor de conocimiento, sino que debe tener presente un cambio de paradigmas que lo lleve a ser un guía del conocimiento, a buscar y motivar a los alumnos a encontrar por sí mismos nuevas rutas de aprendizaje en base a sus propias fortalezas, con la finalidad de proporcionarles una guía para su futuro desarrollo cognitivo e incluso como impulso para adquirir conocimientos y actualizar sus competencias y habilidades en base a las tendencias actuales y futuras.

De la misma manera, se requiere de una familiaridad con los entornos de aprendizaje y enseñanza que promuevan la creatividad, considerar la resistencia de los estudiantes, la estructura organizativa de las universidades, atributos específicos en los profesores e incluso prácticas pedagógicas, ya que la creatividad es inherente al desarrollo del individuo. Igualmente, se tiene registros de estudios que afirman de la existencia de un vínculo bi-

direccionales positivo entre la creatividad y el logro académico, debido a que un alto rendimiento en asignaturas como matemáticas, ciencias o lectura conlleva una alta creatividad y viceversa (González y Molero, 2023).

Una forma de desarrollar estas competencias es también por medio de la educación artística la cual prepara a los jóvenes universitarios a desarrollar conexiones cerebrales relacionadas con la actividad que los ayudará en el proceso creativo mientras encuentran nuevas formas de expresarse, conocerse y buscar formas de lograr una mejora continua.

APRENDIZAJE BASADO EN LA CREATIVIDAD

Por el momento, el enfoque educativo más próximo al desarrollo del pensamiento lateral es el Aprendizaje Basado en la Creatividad (ABC), el cual pone un especial énfasis en el desarrollo del pensamiento creativo y la resolución de problemas. Este enfoque se basa en que la creatividad es una habilidad fundamental que facilitará a los estudiantes el alcanzar el éxito en un aspecto escolar, de carrera y vida (García Y García 2022).

Algunas de las principales actividades de este enfoque son:

- la elaboración de proyectos de investigación, donde los estudiantes tienen la facilidad y disposición de recabar información, formular sus propias hipótesis, analizar los datos recabados y plantear conclusiones propias en relación con cualquier tema que sea de su interés, desarrollando así el pensamiento crítico;
- el juego de roles es otra actividad alternativa presente en el individuo desde las etapas tempranas del desarrollo, que permitirá explotar diversas perspectivas orientadas al desarrollo de la creatividad;
- los problemas abiertos, los cuales obligan a la persona a redefinir sus opciones, para así mostrar la influencia del pensamiento lateral, incrementando sus posibles elecciones hasta un punto donde estas se vuelven infinitas y propias, dando la posibilidad de encontrar soluciones innovadoras no solo aplicables a problemáticas que afectan su vida diaria, sino también al ambiente empresarial y profesional.

En este punto, se ha llegado a que esta capacidad creativa es adquirible y, por consiguiente, deseable de poseer en el perfil profesional de los egresados que buscan unirse al campo laboral. Desde un enfoque profesional, en el reciente foro económico mundial, se estableció que tanto el pensamiento creativo como el analítico son las principales habilidades requeridas en los trabajadores en 2023 debido a que la persona cuenta con la capacidad de adaptarse y trabajar en ambientes inciertos; en México el 49% de las empresas mencionan que el pensamiento creativo es una de las principales habilidades en las que se enfocarán durante los siguientes 5 años (World Economic Forum, 2023).

En la mayoría de los casos, un profesionista creativo favorece la producción de nuevos productos a introducir en nuevos mercados, influye en el posicionamiento dominante de la organización donde labora, es original e innovador, pero más relevante, influye de forma positiva en la solución de problemas.

En específico, la creatividad impulsa el pensamiento crítico, favorece la innovación al permitir al individuo generar ideas y soluciones, estimula la motivación y el interés ya que, al desarrollar ideas propias, es como se encuentra ese factor diferenciador y único que brinda una ventaja sobre los demás, desarrollarlo y mejorarlo se vuelve una necesidad primordial. Al mismo tiempo eleva el autoestima y la confianza debido a que brinda más seguridad sobre las propias habilidades y da dirección, logrando también un mejor desempeño en el espacio de trabajo.

METODOLOGÍA

Objetivo

El objetivo principal de la aplicación de una metodología basada en la creatividad es desarrollar el pensamiento creativo o lateral en un futuro profesionista, para así formarse con habilidades y competencias que le permitan solucionar problemáticas desde un enfoque diferente en su vida personal y profesional.

Objetivos particulares

- Conocer el desarrollo de la creatividad actual en los estudiantes
- Estimular el pensamiento creativo o lateral enfocado en la resolución de problemas.
- Conocer el nivel de impacto y aplicación que el estudiante le dio a la creatividad en su vida diaria y profesional.

Alcances

Con esta dinámica se busca desarrollar una metodología creativa (basada en actividades, casos, definición de competencias, juegos y dinámicas), durante un tiempo aproximado de seis meses, que posteriormente a su aplicación, permitirá la presentación de los resultados obtenidos, para así formular las conclusiones correspondientes.

Perfil de los participantes

Esta metodología se aplicó a un grupo de jóvenes universitarios entre los 22 y 25 años que se encuentran cursando sus últimos semestres de la carrera de Psicología, en una Universidad Pública de la ciudad de Puebla, y que cuentan con los conocimientos básicos de la definición de la creatividad y cómo se aplica en las organizaciones o en un ambiente profesional.

Técnicas e instrumentos de recopilación

Esta metodología creativa tiene su fundamento en la aplicación de un programa de materia, que en conjunto con actividades como resoluciones de casos, juegos, dinámicas y tres pruebas evaluativas, puedan brindar un parámetro numérico del avance del estudiante en el tiempo asignado por medio del siguiente esquema de trabajo.

- Diagnóstico de la competencia de creatividad en los estudiantes.
- Impartición de conceptos de creatividad, asertividad e innovación aplicados a la organización.
- Desarrollo del pensamiento lateral a través de juegos y dinámicas.
- Técnicas para generar ideas creativas.
- Estudio de casos.
- Segunda evaluación de competencias creativas en los estudiantes.
- Claves para fomentar la creatividad.
- Evaluación final y conclusiones

Dicho esquema de trabajo se divide en tres principales fases o partes, delimitados por las pruebas evaluativas, para determinar los resultados y conclusiones.

Primera parte

Se aplicó una primera forma evaluativa que permite conocer el desempeño previo al desarrollo del pensamiento lateral en el participante.

La primera prueba contiene 13 preguntas. En esta se buscó evaluar principalmente el nivel del pensamiento creativo en los estudiantes, donde se encontraron cuestionamientos referentes a su actuar para la solución de problemas, sus conclusiones ante diversas situaciones poco comunes o preguntas capciosas para saber sus limitaciones, el pensamiento lógico, y su actuar creativo en preguntas situacionales.

Las preguntas fueron seleccionadas del artículo “Descubre qué es el Pensamiento Lateral y para qué sirve” (Lisa Institute, s.f.), y el Test de creatividad (Santander universidades, 2022).

Posteriormente a su aplicación, se comienza con la introducción del pensamiento lateral, donde se busca introducir el conocimiento teórico y la impartición de conceptos de creatividad, asertividad e innovación aplicados a la organización.

Segunda parte

En base a los resultados de la primera evaluación, y ante una imperiosa necesidad de las empresas por tener colaboradores con un pensamiento creativo enfocado en la solución de conflictos, se realizaron actividades en el programa destinadas a mejorar sus respuestas ante la búsqueda de nuevas soluciones aplicables a los problemas actuales, los cuales, como se mencionó anteriormente, se distinguen por ser espontáneos, desafiantes e impredecibles.

Dichas actividades aplicables en esta etapa del programa fueron las siguientes:
Juegos de memoria, acertijos, adivinanzas y retos.

- Ejercitación física, estiramiento y ejercicios de relajación.
- Exposición de casos personales en la integración de equipos de trabajo, en los cuales se aplicó un manejo creativo para la solución de los problemas presentados.

- Manejo de piezas lego para formar figuras que impactaran en la mejora de los equipos de trabajo.

Se buscó el desarrollo de dinámicas orientadas a estimular el pensamiento creativo, pero también se les proporcionó una introducción objetiva y centralizada de la creatividad bajo los siguientes temas:

- Fases del proceso creativo: entender cómo se origina y desarrolla la creatividad en la persona, desde los primeros cuestionamientos que esta se hace en cuanto a qué se puede hacer diferente, hasta la incubación de la idea después del análisis de datos, para concluir con la comunicación de lo aprendido y desarrollado.
- Niveles de creatividad en las organizaciones: el alumno es capaz de entender las diferencias entre la creatividad aplicada en las etapas del pensamiento en las empresas (nivel de producción, nivel de pensamiento y nivel de intención creativa).
- Diagnóstico de la organización creativa: se conoce cómo elaborar una herramienta de evaluación, para posteriormente aplicarla, interpretar la información recabada y determinar las áreas de oportunidad donde se necesite del pensamiento creativo.
- Técnicas para desarrollar la creatividad: se busca entender la transición de un grupo a un equipo de trabajo capaz de pensar de forma creativa y brindar propuestas de solución por medio del estudio de casos y con la dinámica “Seis sombreros de Bono”. Así mismo, se ponen en práctica las soluciones de creatividad a problemáticas a un contexto laboral y como universitarios, para concluir por definir qué es el coaching organizacional.
- Aplicación del perfil de la competencia creativa en el entorno laboral: definir cómo es el manejo y la resolución de conflictos, cómo se orienta el pensamiento creativo hacia la innovación y finalmente, cómo es el proceso emprendedor, el mismo que tiene bases creativas.

Posterior al proceso de enseñanza, tanto teórico como práctico, se aplicó la segunda prueba evaluativa con la finalidad de medir la profundidad de la comprensión de los elementos y etapas a seguir; orientados principalmente a la resolución de conflictos dentro de las empresas. La segunda evaluación se compone de un total de 10 preguntas enfocadas en el proceso creativo durante la solución de problemas, entiéndase mejor, cuestiona las bases de la resolución de conflictos como por ejemplo identificar cuándo aparece la problemática, sus principios y los tipos de problema; para proceder con preguntas relacionadas al enfoque a utilizar para afrontarlos, la metodología y el pensamiento creativos.

Las preguntas de esta segunda evaluación fueron seleccionadas del test: “Pensamiento creativo y solución de problemas” (Universidad de Valladolid & FunGE UVA, s. f.).

Tercera parte

En esta tercera y última parte el alumno presenta sus conclusiones derivadas de la aplicación del perfil de la competencia creativa en la organización elegida, pero también cómo considera que esta beneficia a su vida personal y profesional. Así mismo, se le proporcionan consejos y estrategias que buscan fomentar la creatividad.

Posteriormente se procede con la aplicación de la última evaluación, la tercera prueba evaluativa se enfocó en determinar lo interiorizado que está el proceso del pensamiento creativo en cada uno de ellos. Esta prueba se compone de 22 cuestionamientos, englobados en tres rubros que buscaron medir cuál es su actuar ante un problema de rutina, cómo se enfrentan a un problema difícil o ambiguo que parece no tener solución o esta no es tan fácil de encontrar, y finalmente cómo fomentan la creatividad y la innovación no solo en ellos, sino también en las personas a su alrededor.

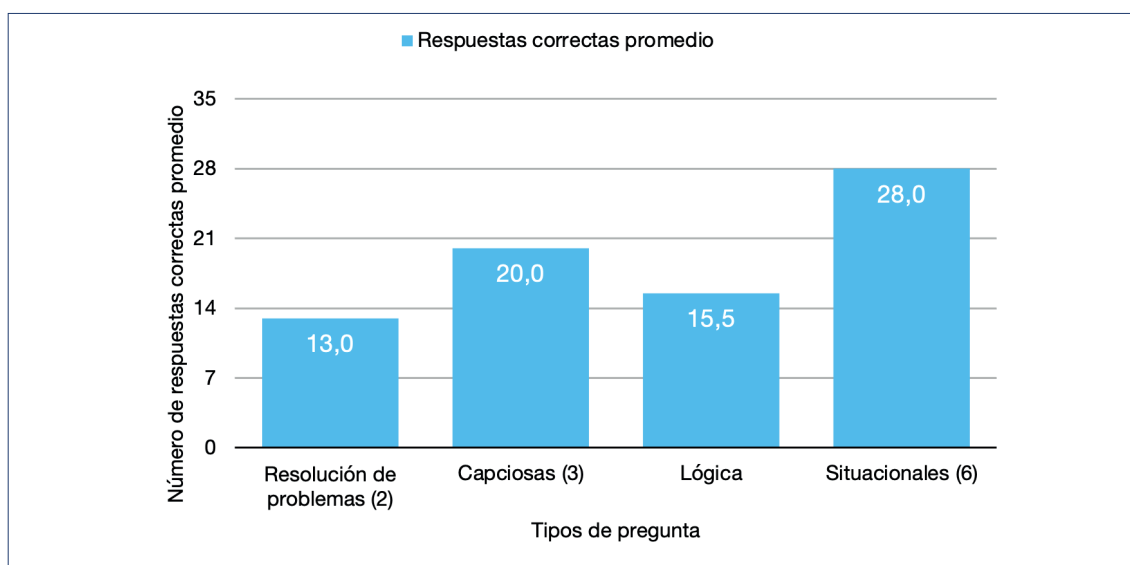
La prueba se basó en preguntas situacionales siguiendo una escala likert, dichas preguntas fueron seleccionadas del test “Solución analítica y creativa” (Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, 2022).

RESULTADOS

Primera parte: Evaluación de diagnóstico

Figura 1

Respuestas correctas promedio de la primera evaluación aplicada



Tal como se puede observar en el gráfico, los estudiantes tuvieron un mayor pensamiento creativo en acciones que reflejan su actuar diario, pero no cuando se focaliza el pensamiento en la resolución de problemas. Esto tiende a suceder ya que la persona normalmente suele aplicar un razonamiento válido y lógico cuando se presenta un conflicto, lo cual incluso se aprecia y defiende con la respuesta ante preguntas capciosas, donde poco menos de la mitad de los encuestados llegó a una respuesta creativa. En cuanto a preguntas que relacionan la lógica y la creatividad, solo la tercera parte de los estudiantes supieron relacionar ambos conceptos y aplicarlos.

Al inicio del programa, poco menos de la mitad de los estudiantes aplicaban el pensamiento creativo, aproximadamente el 25% lo ocupaba para la solución de problemas, pero casi la mitad tenía presente la creatividad en su vida cotidiana, lo cual muestra una cierta predisposición al desarrollo del pensamiento creativo. En resumen, no aplican la creatividad para solucionar conflictos, sino que buscan la respuesta más lógica; pero están dispuestos a pensar y actuar diferente, desean este sentir de tomar riesgos medidos si la conclusión o meta es prometedora, aprovechando su edad y los conocimientos que han adquirido hasta el momento. Están abiertos al cambio y al aprendizaje.

Segunda parte

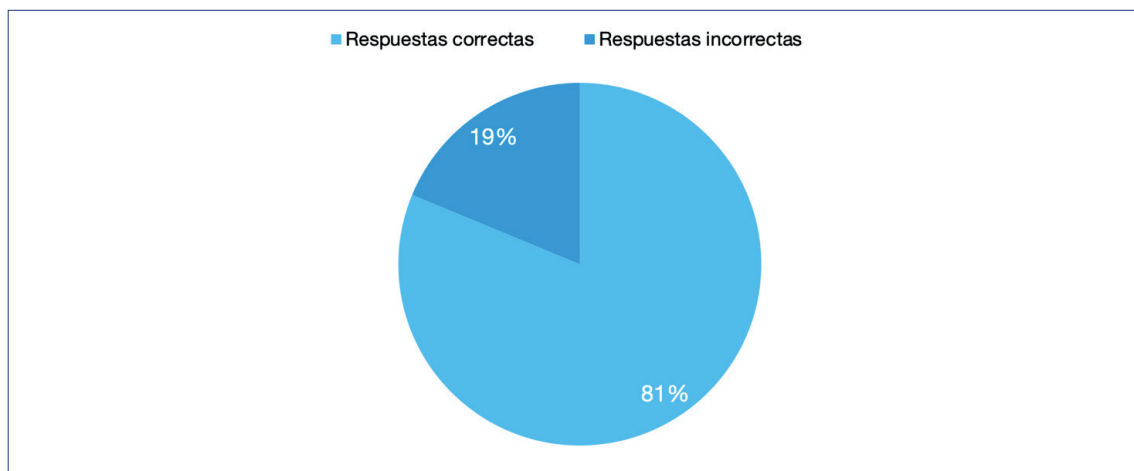
Resultados de las dinámicas y ejercicios

- El alumno fue capaz de comprender la base de la creatividad y sus elementos.
- El alumno aplicó sus conocimientos del aula a una organización elegida, donde desarrolló un instrumento de evaluación que le permitió conocer cuanto se aplica la creatividad en sus procesos del área de Recursos Humanos.
- Con los datos recabados, el participante eligió un área en concreto donde consideró necesaria la aplicación del pensamiento creativo, o bien soluciones creativas, para solucionar un conflicto primordial que puede orientar a la empresa o negocio a la mejora organizacional.
- El alumno presentó sus avances y propuestas de mejora, enfocadas en a aplicación de la creatividad para la solución de problemas organizacionales.

Resultados de la segunda evaluación

Figura 2

Respuestas correctas e incorrectas en la segunda evaluación aplicada



Tal como se puede observar en el gráfico, aproximadamente el 80% de los estudiantes ya son capaces de entender el proceso creativo enfocado en la solución de problemas,

cómo inicia, qué es lo que se debe de hacer, cuál es el significado de los conceptos y cuál es el proceso. Esta comprensión se deriva de dos ejes principales:

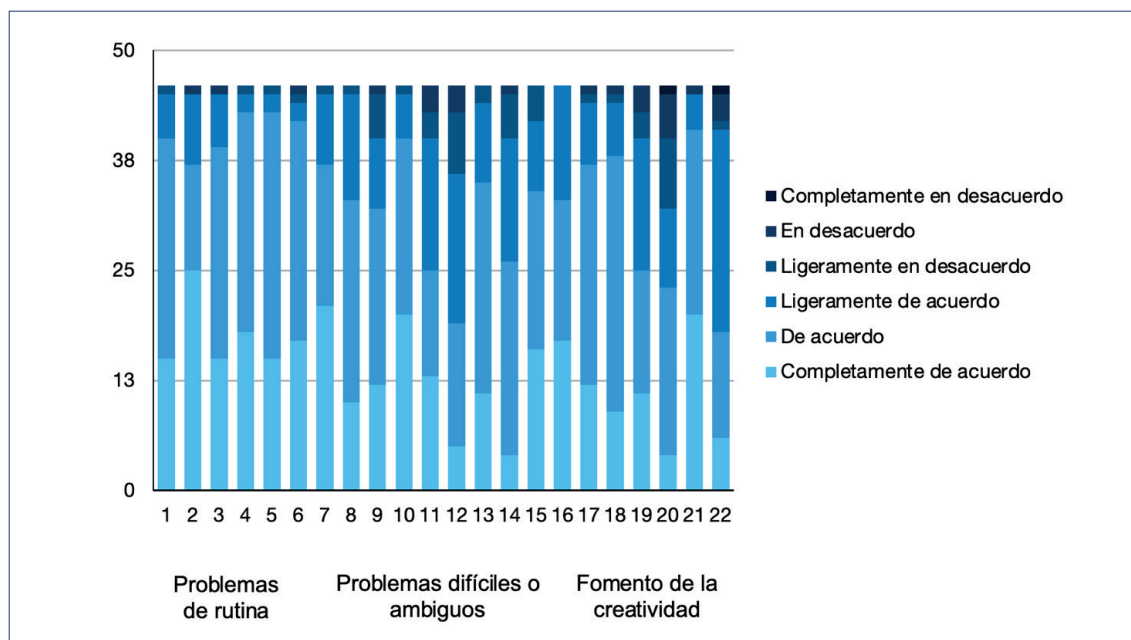
- el primero se entiende como la formación de un pensamiento lateral por medio de los juegos, explicación de conceptos, dinámicas, ejercicios físicos y de respiración, y casos hipotéticos;
- el segundo eje es la aplicación en un negocio o empresa, dándoles así la capacidad de entender la importancia de la creatividad en las organizaciones y cómo las puede llevar a la mejora organizacional.

Los participantes han comenzado a desarrollar el pensamiento creativo y sus aplicaciones, han comenzado a brindar ideas innovadoras y creativas para su proyecto de investigación en una empresa, mientras descubren cómo pueden aplicar esta competencia en su vida diaria.

Tercera parte: evaluación final

Figura 2

Respuestas correctas e incorrectas en la tercera evaluación aplicada



Tal como se puede observar en el gráfico, los alumnos evalúan sus propios conocimientos como completamente de acuerdo y de acuerdo en cuanto a la aplicación de su pensamiento creativo en preguntas situacionales orientadas a la solución de conflictos. En los problemas de rutina, el grupo está especialmente de acuerdo en que es importante evaluar un problema y determinar diversas soluciones antes de encontrar la más óptima, cuando el problema es difícil o ambiguo buscan entender el problema y verlo desde diversas perspectivas o analizarlo desde diferentes puntos de vista, no se quedan con la percep-

ción inmediata. En el caso del fomento de la creatividad, se orientan a brindar apoyo a sus compañeros por medio de sugerencias insinuadas, con la finalidad de que cada persona descubra su propio pensamiento creativo.

Al mismo tiempo, se puede interpretar que conocen perfectamente el proceso a seguir para resolver un conflicto de forma creativa, pero tienen ciertas dificultades para relacionar esta competencia con la formulación de analogías o metáforas que les ayude a comprender el problema y a verlo desde un enfoque opuesto para determinar cuál es verdadero. De la misma manera, buscan seguir las reglas a pesar de que pueda generar efectos negativos en el proceso creativo.

En base a sus respuestas en las evaluaciones y en el proceso de desarrollo del pensamiento creativo que alcanzó cada uno, así como a la viabilidad de sus propuestas de mejora en la organización, se llegó a las siguientes conclusiones.

CONCLUSIONES

- Es importante resaltar que los alumnos que provienen de universidades públicas tienen una tendencia a apegarse de manera fiel a las reglas, dejando a un lado sus procesos creativos para sentir un ambiente seguro que les da la estructura del sistema.
- Para el desarrollo del pensamiento creativo o lateral, se requiere principalmente de una estimulación constante durante un cierto tiempo, por medio de actividades como resolución de casos, ejercicios para clarificar la mente, el juego y dinámicas grupales.
- La creatividad es propia de cada persona, esta se puede desarrollar y mantener.
- Tener un pensamiento crítico y creativo nos permite crear soluciones y no quedarnos en el conflicto.
- Innovar es relevante para los universitarios porque les da la posibilidad de evolucionar en sus procesos mentales y poder predecir conflictos creando nuevas soluciones.
- Es importante que los futuros egresados se familiaricen con prácticas creativas que les permitan ser más asertivos en su práctica diaria.
- El pensamiento creativo es fundamental para la resolución de conflictos en las empresas, es necesario que los egresados cuenten con esta habilidad y que comience a desarrollarse en etapas tempranas del estudio educativo superior o antes.
- Con el desarrollo de la competencia de la creatividad, generaremos egresados más disciplinados para el logro de objetivos y a la vez flexibles para superar conflictos.
- Con la creatividad como habilidad, se actuará dentro de la ética y con plena libertad para la creación de alternativas.

REFERENCIAS

De Bono, E. (1967). *The use of lateral thinking*. Penguin Books.

- García, M., & García, J. (2022). El aprendizaje basado en la creatividad: Una propuesta para la formación integral de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 529-546.
- González, A., & Molero, M. (2023). Relación existente entre creatividad y rendimiento académico en la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(2). <https://doi.org/10.21134/rpcna.2023.10.2.8>
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of personality*, 75(2), 199-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x>
- Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (2022). Test Solucion analitica y creativa. Studocu. https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-tecnologico-de-tlalnepantla/habilidades-directivas-i/test-solucion-analitica-y-creativa/27857169?utm_campaign=shared-document&utm_source=studocu-document&utm_medium=social_sharing&utm_content=test-solucion-analitica-y-creativa
- LISA Institute (s. f.). *Descubre qué es el Pensamiento Lateral y para qué sirve*. Lisa Institute. <https://www.lisainstitute.com/blogs/blog/que-es-el-pensamiento-lateral-y-para-que-sirve>
- Mena Roa, M. (2022). El ritmo de adopción de las innovaciones es cada vez más rápido. *Statista*. <https://es.statista.com/grafico/27520/tiempo-que-tardaron-las-siguientes-tecnologias-productos-y-servicios-en-alcanzar-los-50-millones-de-usuarios/>
- Santander Universidades (2022). ¿Eres una persona creativa? ¡Haz este test de creatividad y descúbrelo! Santander Universidades. <https://www.becas-santander.com/es/blog/test-de-creatividad.html>
- UNESCO (2022). Re|pensar las políticas para la creatividad: plantear la cultura como un bien público global. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380479>
- Universidad de Valladolid & FunGE UVA (s. f.). Test: Pensamiento creativo y solución de problemas. Formación en competencias transversales. https://uvaorienta.com/pluginfile.php/3045/mod_folder/content/0/pensamiento%20creativo.pdf?forcedownload=1
- Vernon, P. E. (1970). *Creativity. Selected reading* (1.ª ed.). Penguin Books.
- World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum.

RESEÑAS

RESE-
ÑAS
RE-
SEÑAS

ARTE Y EDUCACIÓN. REFLEXIONES PARA UN MEJOR MUNDO

Roberto Rivadeneyra (ed.)

EUNSA, 2024, 288 pp.

El libro editado por Roberto Rivadeneyra es el resultado de un proyecto de investigación que se reunió durante poco más de un año. Está compuesto por ocho textos que abordan temáticas relacionadas con el arte y la educación desde autores y problemáticas diversas. El trabajo tiene tres directrices principales señaladas en la introducción: la relación del arte con la educación, la reflexión de la evolución del concepto de arte y la identificación del efecto del arte en la afectividad humana. El libro invita al lector a reflexionar alrededor del papel que tiene el arte en la educación integral de la persona.

En el primer capítulo, Zagal y Ramos analizan la importancia de la educación para la formación del ser humano. Es interesante la mención que hacen de la crítica de Aristóteles al uso excesivo de la razón pues la mejor exhortación hacia la virtud es el ejemplo atractivo. En sus palabras, la virtud se genera y florece a través de la práctica. En el segundo capítulo, Rivadeneyra explora las relaciones entre la música, la armonía y el bien en Platón. La educación musical desarrolla virtudes. El autor del texto resalta la diferencia que menciona Platón entre la educación para sobrevivir y para vivir bien: la educación para sobrevivir atiende a los apetitos y es precaria mientras que el vivir bien es la armonía de las tres partes del alma. La música contribuye a la educación para el vivir bien y la formación en virtudes. En el tercer capítulo, Ramírez Daza y García estudia las condiciones para la excelencia humana y la relevancia que tienen para la filosofía. Concluye que Aristóteles se inserta dentro de la pedagogía griega clásica, pero afirma que supera el paradigma. La kalokagathía es el ideal a aspirar pues es el compendio de todas las virtudes. Los ámbitos de la ética, la política y la estética confluyen en ella al igual que el ámbito metafísico.

En el cuarto capítulo, Casales resalta el contraste de Leibniz frente al racionalismo mediante el análisis de los textos de educación del filósofo y matemático. En ellos, es claro que Leibniz reconoce la relación entre el placer y virtud. Desde la perspectiva de Leibniz, la felicidad de una persona consiste en saber amar al prójimo; educar consiste en saber reconocer la felicidad propia en la felicidad, el bien y la perfección del otro. En el quinto capítulo, Charpenel analiza desde la perspectiva de Hegel, la importancia del arte como una herramienta que permite al individuo formarse una visión más amplia de la realidad. Hegel abre el panorama a una nueva filosofía del arte que lleva a analizar el papel de las diferentes expresiones artísticas en la vida y en la sociedad.

En el sexto capítulo, Aspe presenta los conceptos de barroco y de modernidad en Bolívar. Afirma que el barroco es una vía de solución para los problemas actuales mexicanos. Bolívar piensa que la modernidad capitalista debe de ser asimilada en diferentes culturas a la luz de sus tradiciones y necesidades. Aspe concluye que, mediante el barroco latinoamericano se puede aportar inclusión a los países americanos actualmente. En el séptimo capítulo, Patiño hace un recorrido por el Ateneo de la Juventud que creó círculos de estudio ajenos al positivismo. Afirma que el Ateneo fue un parteaguas para cómo se entiende ahora el ejercicio cultural y filosófico pues ayudó a fomentar la diversidad del discurso filosófico; del Ateneo surge el proyecto de que la cultura no pertenezca solo a una élite sino al contrario: que fuese un proyecto público y nacional. Por último, en el octavo capítulo, García aborda a la solidaridad en la educación como un punto interesante frente al debate del individualismo y el colectivismo. Cara a ello, el arte narrativo, menciona García, es una herramienta para mejorar la calidad de la educación al construir y mantener la memoria colectiva, fomentar la empatía y la identidad social.

Hay algunos puntos, dentro del conjunto del libro, que vale la pena enfatizar. En los tres primeros textos se retoman autores como Aristóteles y Platón; uno de los temas centrales es la educación en virtudes. Dentro de esos textos me gustaría señalar ideas clave que mencionaron los autores: la virtud se genera por la práctica y se transmite por el ejemplo, la educación para sobrevivir es distinta a la educación para vivir bien y la importancia de recordar la relación estrecha que existe entre ética, estética y política.

Además, es significativo mencionar otras ideas que se encuentran en los últimos cinco textos. Como señala Leibniz, la transmisión de la virtud requiere de un esfuerzo para hacerla agradable al otro. La plenitud de vida requiere de ser consciente de que la felicidad propia consiste en el acto de amar al prójimo. El arte, en la vida del ser humano, contribuye a que los individuos tengan una visión más amplia de la realidad. El libro aborda temáticas que conciernen a la educación en Latinoamérica y es notable la perspectiva de Bolívar pues afirma que la modernidad capitalista debe asimilarse en las distintas culturas que incluyan sus tradiciones y formas de vida; el barroco latinoamericano, puede ser una luz para la inclusión de los países americanos. El movimiento del Ateneo de la Juventud advierte que la cultura debe ser un proyecto público y nacional no algo que esté reservado solo a las élites; también recalca que las humanidades no deben relegarse al ámbito educativo pues conciernen a la existencia humana. Por último, es importante destacar la importancia de la narrativa como herramienta en la educación para fomentar la solidaridad y lograr una autonomía relacional.

En el discurso cotidiano, fuera de las aulas, del ámbito educativo, artístico y de investigación, para la mayoría de las personas el arte se percibe como algo incomprensible y lejano. Es común que una gran parte del colectivo social perciba que solo las clases sociales más altas pueden tener acceso a la apreciación y cercanía con “las obras de arte” en cualquiera de sus expresiones: música, pintura, escultura, literatura, entre otras. La adquisición de arte, obviamente, está relacionada con la capacidad adquisitiva del individuo; sin embargo, la apreciación y el impacto a la experiencia del espectador no deben estar limitadas por una cuestión monetaria.

Frente a este panorama, es fundamental retomar la relación que hay entre el arte y la educación para la formación integral de la persona. *El libro Arte y educación. Reflexiones para un mejor mundo* es relevante porque pone sobre la mesa esa relación que se soslaya. Añadiría que el arte también es impulsor del pensamiento crítico, la cohesión armoniosa de la comunidad, pero que, a la vez, tiene la característica de que, en ocasiones, solo es expresión del sujeto y la realidad desde la perspectiva del agente creador. Como dice Adorno, si se puede predicar una función social de las obras de arte son su infunción¹ (AT, 1970, 227) pues el arte que tiene una agenda específica puede caer en propaganda.

El arte como herramienta para mejorar la educación tiene su punto clave en la afectividad. Como bien dijo Aristóteles, además de otros pensadores, educar es lograr que la persona se alegre por lo que debe alegrarse y se entristezca por lo que debe entristecerse: “La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor”. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, “para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación” (Aristóteles, 1985, 1104b10-15). El arte facilita ese proceso de gestión emocional en la persona; puede transformar a la ser humano que crea, al espectador y por lo tanto a la comunidad. Además, no solo apela a la sensibilidad del individuo, sino que la desarrolla para que el sujeto se encuentre receptivo al autoconocimiento y a una profunda comprensión de la realidad. El arte, es una parte fundamental de la educación y de la experiencia misma de existir.

Referencias

Adorno, T. (1970). *Aesthetic Theory*. Traducción de R. Hullot-Kentor. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Aristóteles (1985). *Ética Nicomaquea*. Traducción de Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos.

Ana Paola Tiro Chagoyán

¹ Traducción propia. Texto traducido del alemán al inglés: “Insofar as a social function can be predicated for artworks, it is their functionlessness” (Adorno, 1970, 227).



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

38

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 39 (enero-febrero de 2025)

Fecha de cierre: 18 de octubre de 2024

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>

UNIVERSIDAD

**Pana
meri
cana**

Escuela de
Pedagogía