

# RECIE

REVISTA  
CARIBEÑA DE  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA

Volumen 6 Núm. 2  
Julio-diciembre 2022

Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay  
José María Castillo-Vega, Carolina Donaire, Jesús Manso y Agustín Lagunes-Domínguez

Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: un estudio de caso  
Andrea de los Santos-Gelvasio

Prácticas pedagógicas en una universidad chilena: propósitos, temáticas y modalidades enunciativas  
Carla Calisto-Alegría y María Mercedes Yeomans-Cabrera

Aplicación de la teoría de la actividad a un caso de transición de educación presencial a educación a distancia  
José Manuel Meza-Cano, Saira Adellis Vargas-Arías y Víctor Eduardo Salas-García

Técnicas de liberación emocional (EFT) para reducir los niveles de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera  
Rosa Awilda López-Fernández

Imaginario social docente en torno a la categoría «formación»  
Arii Carolina Reyes-Rodríguez y Alixon David Reyes-Rodríguez

El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales  
Norma Flores-González

Sociolinguistic Competence and Training Needs of Future Primary Education Teachers  
Miguel Pérez-Ferra, Rocío Quijano-López, María del Rosario Neira-Piñero y Inmaculada García-Martínez

Enseñar con tecnologías digitales. La mirada de los directores escolares de Argentina, Chile y Uruguay  
Denise Vaillant y María Ester Mancebo

Contextos educativos en transformación. Revisión de investigaciones y experiencias en pandemia  
Romina Cecilia Elisondo, María Laura de la Barrera y Daiana Yamila Rigo

ISSN (impreso): 2636-2139  
ISSN (en línea): 2636-2147  
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/issue/view/20>  
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>



# REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RECIE)

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN  
DOCENTE SALOMÉ UREÑA



Volumen 6 - Núm 2  
Julio-diciembre 2022  
ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

# RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## JUNTA DE DIRECTORES

### Miembros Ex Officio

Ángel Hernández Castillo, Ministro de Educación, Presidente  
Anzell Scheker, Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos, Ministerio de Educación  
Leonidas Germán, Directora General de Currículo, Ministerio de Educación  
Saturnino Silva Jorge, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)  
Sixto Gabin, Representante de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)  
Nurys del Carmen González, Rectora, Secretaria

### Miembros Intuitu Personae

Radhamés Mejía, Vicepresidente  
Ángela Español  
Juan Tomás Tavares  
Laura Lehoux  
Laura Peña Izquierdo  
Magdalena Lizardo  
Rafael Emilio Yunén  
José Alejandro Aybar  
Pedro José Agüero  
Alfredo Cabrera

## CONSEJO ACADÉMICO

Nurys del Carmen González, Rectora  
Anzell Scheker, Representante Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos del Ministerio de Educación  
Saturnino Silva Jorge, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)  
Carmen Gálvez, Vicerrectora Académica  
Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado  
Milta Lora, Vicerrectora de Desarrollo e Innovación  
Maritza Rodríguez, Vicerrectora de Gestión  
Glenny Bórquez, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Félix Evaristo Mejía  
Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Eugenio María de Hostos  
Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Emilio Prud'Homme  
Alejandrina Miolán, Vicerrectora Ejecutiva Interina Recinto Luis Napoleón Núñez Molina  
Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Juan Vicente Moscoso  
Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo Recinto Urania Montás  
Carmen Gálvez, Decana de Grado  
Angelquis Aquino, Directora de Postgrado y Educación Permanente  
Ramón Apolinar Méndez, Director de Extensión y Cocurriculares  
Ivanna García, Directora de Planificación y Desarrollo Interina  
Elisa Mena, Representante Directores Académicos  
Carlos Nova, Representante de los Profesores  
Yendry Marius Rojas Ynfante, Representante de los Estudiantes

Del Instituto Superior  
de Formación Docente  
Salomé Ureña (ISFODOSU)

Volumen 6 - Núm. 2  
Julio-diciembre 2022

ISSN (impreso): 2636-2139

ISSN (en línea): 2636-2147

[https://revistas.isfodosu.edu.do/  
index.php/recie/issue/view/20](https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/issue/view/20)

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

## COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

- Dr. Francisco Imbernón Muñoz, Universitat de Barcelona, España / Spain, fimberson@ub.edu  
Dr. Sergio Tobón Tobón, Centro Universitario CIFE, México / Mexico, stobon@cife.edu.mx  
Dr. Sergio Martinic Valencia, Universidad Pontificia Católica de Chile, Chile/ Chile, alfabetomartinic@gmail.com  
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España / Spain, cabero@us.es  
Dr. José Sanabria, Universidad del Atlántico, Colombia / Colombia, jesanabri@gmail.com  
Dra. Esther López Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, estherlopez@edu.uned.es  
Dra. M. Ángeles López González, Universidad Rey Juan Carlos, España / Spain, angeles.lopezg@urjc.es  
Dra. Eva Expósito Casas, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, evaexpositocasas@edu.uned.es  
Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela / Venezuela, melenamate@hotmail.com  
Dr. Javier Cejudo, Universidad de Castilla La Mancha, España / Spain, manueljavier.cejudo@uclm.es  
Dr. Eliseo Iglesias-Soler, Universidade da Coruña, España / Spain, eliseo.iglesias.soler@udc.es  
Dra. Olga Cecilia Díaz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia / Colombia, odiaz@pedagogica.edu.co  
Dra. Haylen Perines, Universidad La Serena, Chile / Chile, profesorahaylen@gmail.com  
Dra. Carmen Márquez, Universidad Autónoma de Madrid, España / Spain, ccarmen.marquez@gmail.com  
Dr. Gustavo Toledo Lara, Universidad Camilo José Cela, España / Spain, gustavotoledolara@gmail.com  
Dr. Sergio Fabián Mosquera Restrepo, Universidad de Antioquia, Colombia / Colombia, serfares@gmail.com  
Dr. Jesús Astolfo Romero García, Universidad Santo Tomás, Colombia / Colombia, astolforomero@hotmail.com  
Dr. Ramón López Martín, Universidad de Valencia, España / Spain, ramon.lopez@uv.es  
Dra. Rosabel Roig Vila, Universidad de Alicante, España / Spain, rosabel.roig@ua.es  
Dr. Bento Duarte de Silva, Universidade do Minho, Portugal / Portugal, bento@ie.uminho.pt  
Dr. Julio Ruiz Palmero, Universidad de Málaga, España / Spain, julio@uma.es  
MSc. Freddy González López, Universidad Nacional de Ingeniería, Nicaragua / Nicaragua, Freddy.Gonzalez@pstg.uni.edu.ni  
Dr. Fernando José García Moreira, Universidade do Vale do Paraíba, Brasil / Brazil, fmoreira@bighost.com.br  
Dra. Zulma Cataldi, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina / Argentina, zulmacataldi@yahoo.com  
Dr. Fernando Leal Rios, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México / Mexico, fleal@docentes.uat.edu.mx  
Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España / Spain, ed1madiv@uco.es  
Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo, Universidad de Sevilla, España / Spain, jjesusgc@us.es  
Dra. Sandra González Pons, INTEC, República Dominicana / Dominican Republic, sandrag.pons@gmail.com  
Dra. Berenice Pacheco-Salazar, INTEC, República Dominicana / Dominican Republic, berenice.pacheco@intec.edu.com  
Dra. Ginia Montes de Oca Baéz, INAFOCAM, República Dominicana / Dominican Republic, ginia.montesdeoca@gmail.com  
Dr. Alfonso Barca Lozano, Universidade da Coruña, España / Spain, alfonso.barca@udc.es  
Dr. Adriano Díez Jiménez, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,  
República Dominicana / Dominican Republic, adriano.diez@isfodosu.edu.do  
Dr. Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Universidade Lusófona, Portugal / Portugal, fcarreiro.costa@ulusofona.pt  
Dr. Xurxo Dopico Calvo, Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación  
Física-Universidade da Coruña, España / Spain, xurxo.dopico@udc.es  
Dr. Miguel Escala, Instituto Tecnológico de Santo Domingo,  
República Dominicana / Dominican Republic, miguel.escala@intec.edu.do  
Dra. Ivanovvna Milqueya Cruz Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y  
Maestra, República Dominicana / Dominican Republic, IvanovvnaCruz@pucmm.edu.do  
Dra. Cristina Amiama Esparillat, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,  
República Dominicana / Dominican Republic, cm.amiama@ce.pucmm.edu.do  
Dr. Emmanuel Silvestre, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,  
República Dominicana / Dominican Republic, esilvestre@esilvestre.com  
Dra. Guiselle María Garbanzo Varga, Universidad de Costa Rica / Costa Rica, gmgarban@gmail.com

## COMITÉ EDITORIAL / EDITORIAL COMMITTEE

### EDITOR JEFE / CHIEF EDITOR

Dr. Vladimir Figueroa Gutiérrez, vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.

### EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. Mario Di Giacomo, madigiac@ucab.edu.ve, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela / Venezuela;  
Dr. Óscar Gallo, oscar.gallo@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; Dra. Adriana Juliet Serna Jaramillo, juliet.serna@udea.edu.co, Universidad de Antioquia, Colombia / Colombia;  
Dra. Lidia Losada, llosada@edu.uned.es, Universidad Nacional de Educación a Distancia. España / Spain;  
Alexander Javier Montes Miranda, amontes@unicartagena.edu.co, Universidad de Cartagena, Colombia / Colombia;  
Dr (c). Bismar Galán, bismar.galan@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic; Dr. Alexander Gorina Sánchez, onairda10@hotmail.com, Universidad de Oriente, Cuba / Cuba;  
Dr. Miguel Ángel González Valeiro, miguel.gonzalez.valeiro@udc.es, Universidade da Coruña, España / Spain.

---

Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), recie@isfodosu.edu.do, es una publicación editada por Vicerrectoría de Investigación y Postgrado / It is a publication edited by the Vice-Rector for Research and Postgraduate Studies del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Andrea Paz, Vicerrectora / Vice-rector

ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

©Todos los derechos reservados.

Dirección / Address: Calle Caonabo esq. C/ Leonardo da Vinci, Urbanización Renacimiento, Sector Mirador Sur, Santo Domingo, República Dominicana. Teléfono / Phone: 809-482-3797 Ext. 103 | Correo electrónico / E-mail: recie@isfodosu.edu.do  
Enlace electrónico: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

Departamento de Publicaciones de ISFODOSU

Cuidado de edición: Miguelina Crespo V.

Diseño y diagramación: Julissa Ivor Medina y Yelitza Sosa

Corrección de estilo: Alejandro Castelli

Corrección ortotipográfica: Vilma Martínez A. y Adrian Morales

Impresa en los talleres de Editora Búho, Santo Domingo, República Dominicana / Dominican Republic. Diciembre / december 2022.

## CONTENIDO

7

### FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE ESPAÑA, CHILE Y PARAGUAY

José María Castillo-Vega, Carolina Donaire, Jesús Manso y Agustín Lagunes-Domínguez

27

### INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA RURAL MULTIGRADO: UN ESTUDIO DE CASO

Andrea de los Santos-Gelvasio

57

### PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA: PROPÓSITOS, TEMÁTICAS Y MODALIDADES ENUNCIATIVAS

Carla Calisto-Alegría y María Mercedes Yeomans-Cabrera

81

### APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD A UN CASO DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRESENCIAL A EDUCACIÓN A DISTANCIA

José Manuel Meza-Cano, Saira Adelis Vargas-Arias y Víctor Eduardo Salas-García

107

### TÉCNICAS DE LIBERACIÓN EMOCIONAL (EFT) PARA REDUCIR LOS NIVELES DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Rosa Awilda López-Fernández

133

### IMAGINARIO SOCIAL DOCENTE EN TORNO A LA CATEGORÍA «FORMACIÓN»

Arli Carolina Reyes-Rodríguez y Alixon David Reyes-Rodríguez

155

### EL PERFIL DEL DOCENTE Y SU ADAPTABILIDAD A ENTORNOS EDUCATIVOS VIRTUALES

Norma Flores-González

179

### SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE AND TRAINING NEEDS OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Miguel Pérez-Ferra, Rocío Quijano-López, María del Rosario Neira-Piñeiro y Inmaculada García-Martínez

201

### ENSEÑAR CON TECNOLOGÍAS DIGITALES. LA MIRADA DE LOS DIRECTORES ESCOLARES DE ARGENTINA, CHILE Y URUGUAY

Denise Vaillant y María Ester Mancebo

219

### CONTEXTOS EDUCATIVOS EN TRANSFORMACIÓN. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EN PANDEMIA

Romina Cecilia Elisondo, María Laura De la Barrera y Daiana Yamila Rigo



# FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE ESPAÑA, CHILE Y PARAGUAY

## *Initial Teacher Training from a Comparative Perspective between Spain, Chile and Paraguay*

**José María Castillo-Vega**

Universidad Autónoma de Madrid, España  
josemaria.castillo@estudiante.uam.es

**Carolina Donaire**

Universidad Autónoma de Madrid, España  
profesoracarolindonaire@gmail.com

**Jesús Manso**

Universidad Autónoma de Madrid, España  
jesus.manso@uam.es

**Agustín Lagunes-Domínguez**

Universidad Veracruzana, México  
aglagunes@uv.mx

### Resumen

La presente investigación comprende un estudio comparado que está enfocado en el análisis de convergencias, diferencias y tendencias que se manifiestan en la formación docente inicial en tres contextos iberoamericanos: España, Chile y Paraguay. Para su desarrollo, se diseñó un árbol de parámetros e indicadores cuyas categorías de análisis fueron las siguientes: modelos de formación inicial, instituciones formadoras, requisitos de acceso, duración, contenido curricular, períodos de prácticas y perfil de formadores. Los resultados y conclusiones ponen de manifiesto que, si bien se han realizado importantes avances en posicionar el discurso de organismos internacionales en las políticas de formación inicial para la mejora educativa, se siguen presentando marcadas diferencias entre los países conforme con las últimas tendencias, fundamentalmente en aspectos como la duración de los programas, las instituciones formadoras, el grado de cualificación que se establece para ejercer la docencia, el perfil de los formadores y la escasa vinculación entre la teoría y la práctica. Por otra parte, se puede afirmar que, a pesar de estas diferencias, existe convergencia en cuanto a la implementación de procesos de mejora si bien se encuentran en distintas fases en los tres contextos, tienen un mismo objetivo: mejorar la cualificación docente y aumentar la calidad de la educación.

**Palabras clave:** calidad de la educación, formación de docentes, educación comparada, sistema educativo, Iberoamérica, organismos internacionales.

### Abstract

This research includes a comparative study that is focused on the analysis of convergences, divergences and trends that are manifested in initial teacher training in three Ibero-American contexts: Spain, Chile and Paraguay. In the development of the study, a tree of parameters and indicators was designed that include categories, such as initial training models, training institutions, access requirements, duration, curricular content, internship periods and trainer profiles. In regards to the results and conclusions, it is shown that although important advances have been made in positioning the discourse of international organizations in the policies of initial training for educational improvement, there are still marked differences between those countries in accordance with the latest tendencies, mainly in aspects, such as the duration of the programs, the training institutions, the degree of qualification established to exercise teaching, the profile of the trainers and the limited link between theory and practice. In contrast, it can be stated that despite these differences, there is convergence in terms of the implementation of improvement processes, which although they are in different phases in the three contexts, they have the same objective, which is to improve teacher qualification and increase the quality of education.

**Keywords:** quality of education, teacher training, comparative education, educational system, Iberoamerica, international organizations.

## 1 | INTRODUCCIÓN Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

El docente es un elemento clave dentro del sistema educativo, debido a la relevancia de su desempeño en la concreción efectiva de las políticas educativas. Al respecto, Campos (2020), Cano y Ordoñez (2021), y Egido (2019) señalan que el profesorado es un agente transformador cuya tarea se concentra en la formación integral de los estudiantes.

En los últimos años hubo diversos debates respecto a la formación docente (Darling-Hammond, 2017; Vaillant & Marcelo, 2021), con dos puntos críticos: por un lado, la escasez y el abandono docente, y por el otro, la necesidad de calidad educativa (Eurydice, 2015, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018). Ambos aspectos posicionan a los países en una disyuntiva en la que muchas veces deben optar por priorizar un aspecto sin dejar de lado el otro.

En el caso de países con escasez de docentes, lo primordial es poder cubrir las necesidades de enseñanza en los estudiantes, modificando los requisitos de acceso a la formación, acortando los períodos a fin de obtener la credencial para ejercer la docencia, y dando respuesta a la demanda (Eurydice, 2018; UNESCO, 2016).

Por otra parte, la necesidad de la mejora de la calidad docente apuesta por un discurso en el que prime una formación rigurosa y requisitos de acceso a la docencia más estrictos, a fin de contar con profesionales calificados que respondan a las necesidades del contexto (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019). Sin duda, este debate sigue existiendo y requiere una mirada cuidadosa sobre las reformas educativas y las recomendaciones que se realizan en cuanto a la formación inicial del profesorado en todos los niveles educativos.

En ese marco, la formación inicial cobra vital importancia debido a que en ella se brindan los conocimientos necesarios sobre la profesión, se adquieren las competencias profesionales básicas y se desarrollan las actitudes necesarias para el ejercicio efectivo de la función, que permiten el acercamiento y el afianzamiento del docente novel en el ambiente laboral, en el cual mediante su experiencia va configurando la identidad docente, constatando la teoría con la práctica (Bozú & Aránega, 2017; Eurydice, 2021; Vaillant, 2019).

Organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea (UE) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)

han contribuido con importantes aportes reflexivos sobre la temática expuesta y han instalado el debate sobre las nuevas tendencias, las necesidades y oportunidades en materia de formación del profesorado.

Así, a nivel internacional, dicha formación inicial representa una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos, especialmente en aspectos relacionados con los mecanismos de acceso, las instituciones formadoras, la duración, los diseños curriculares, el enfoque competencial de la oferta educativa, el *prácticum*, así como el perfil y cualificación de los formadores (Eurydice, 2021; OCDE, 2019, 2018; UNESCO, 2020; Valle & Manso, 2017).

A esto se suma la necesidad de una formación exhaustiva en el uso de las TIC, a fin de que los docentes respondan a las necesidades y realidades del contexto (Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz, 2019; UNESCO, 2019) y así proporcionar a los estudiantes recursos que les permitan adaptarse a diversas situaciones con éxito y flexibilidad (Bilbao et al., 2021; Moreno-Guerrero et al., 2021).

En el ámbito iberoamericano, además de lo expuesto en la sesión de las tendencias a nivel internacional (Vaillant, 2019), se reconoce la gran necesidad de contar con una formación inicial con tres principios básicos: inclusión, calidad y pertinencia, orientada por la cultura y los avances científicos que permitan responder a los problemas emergentes dentro de los sistemas educativos (OEI, 2013) con el fin de abordar con éxito los contextos de complejidad mediante iniciativas que promuevan cambios en las creencias, prácticas y actitudes que apunten al mejoramiento de la educación (OEI, 2018).

Desde el año 2010 se encuentran vigentes las Metas Educativas 2021 suscritas por la OEI, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Secretaría General Iberoamericana, a fin de conformar un marco de referencia relevante para evaluar el progreso alcanzado en los últimos años y los desafíos pendientes en materia educativa en relación con el hito que representa 2030. La cuestión docente es un tema abordado en dicho documento, en el que se establecen metas generales y específicas que giran en torno a la profesión y a la necesidad de mejorar la formación inicial de primaria y secundaria (OEI, 2008; Vaillant & Manso, 2012).

Ante lo expuesto se puede constatar que, tanto a nivel internacional como regional, existe una marcada tendencia con relación a la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado con propuestas transformadoras que rompan paradigmas y promuevan verdaderos cambios (Marcelo & Vaillant, 2018) con el objeto de atender las situaciones emergentes en los distintos escenarios y sus respectivas complejidades (OEI, 2018), mediante

una formación que se extienda a lo largo de toda la carrera profesional (Azpillaga-Larrea et al., 2021; Valle & Manso, 2017), enmarcada en el paradigma del aprendizaje permanente (Manso & Garrido-Martos, 2021).

Partiendo de estas premisas, consideramos oportuno investigar tres modelos de formación inicial del profesorado implementados en el contexto iberoamericano: España, Chile y Paraguay, unidades de análisis que cumplen con los cinco requisitos propuestos por García Garrido (1996) para la comparabilidad: carácter fenomenológico, pluralidad, homogeneidad, heterogeneidad y globalidad; pensamos que esta investigación podría alimentar la reflexión sobre los procesos desarrollados a nivel nacional y regional en cuanto a la preparación de los docentes en el nivel inicial, primario y secundario, para lo cual se proponen los siguientes objetivos:

- Describir las principales dimensiones del modelo de formación inicial en España, Chile y Paraguay.
- Distinguir y explicar las principales convergencias y diferencias que existen en los tres países estudiados.
- Analizar las principales tendencias en la formación inicial del profesorado a nivel iberoamericano.

## 2 | MÉTODO

Para realizar esta investigación de tipo cualitativa se utilizó el método comparado aplicando las fases de Caballero et al. (2016). Para la elección de la unidad de análisis se optó por países iberoamericanos en distintas etapas de su carrera docente, pero que se encuentran aplicando activamente políticas de mejora en la formación inicial docente.

A pesar de compartir rasgos históricos y culturales y formar parte del contexto iberoamericano, hay marcadas diferencias, fundamentalmente porque dos de estos países se encuentran en América y el otro en Europa; sin embargo, se comparte lo señalado por Marim y Manso (2018) cuando manifiestan que esto podría ofrecer un contraste interesante que permita la reflexión sobre las grandes corrientes que surgen a nivel global sobre el profesorado desde el estudio comparado. A esto se suma que los autores pertenecen a los países estudiados, lo que permite realizar un estudio contextualizado de la realidad.

Consideramos que estos aspectos suponen una oportunidad que posibilita un estudio comparado y que justifica la relevancia de la investigación, ya que permitirá encontrar convergencias y diferencias que enriquezcan la reflexión sobre la formación docente inicial desde una perspectiva nacional y regional conforme con las tendencias internacionales. La investigación requirió la construcción de un árbol de parámetros e indicadores. Las categorías de análisis han sido elaboradas en su primera versión a partir del análisis detallado de investigaciones previas (Donaire, 2020; Manso et al., 2019; Marim & Manso, 2018) sobre la temática expuesta. Así también, se contó con la revisión de expertos que, atendiendo a la pertinencia y relevancia de la propuesta, han contribuido a la versión final del árbol de parámetros que dio como resultado los criterios e indicadores presentados para el análisis (Tabla 1).

**Tabla 1** | Árbol de indicadores del estudio comparado

Árbol de parámetros comparativos		
Dimensión	Criterio	Indicadores
Contexto del país	Ubicación	
	Superficie	
	Densidad	
	Población	
	Sistema político	
	Idioma oficial	
	Religión	
	Producto interno bruto (PIB)	
	Gasto en educación	
	Últimos resultados PISA	

(Continuación)

Árbol de parámetros comparativos		
Dimensión	Criterio	Indicadores
Formación inicial docente	Modelo	Concurrente
		Consecutivo
		Mixto
	Instituciones formadoras.	Universidades
		Institutos de formación docente.
	Duración total de la formación.	Años/semestres
		Total de créditos/horas.
	Duración de los períodos de prácticas.	Créditos/horas
	Requisitos de acceso a la formación.	Pruebas de selectividad.
		Puntajes obtenidos en las pruebas.
Certificación al finalizar la formación.	Nivel de certificación mínima para ejercer (titulación, grado, máster).	
	Pruebas finales al término de la formación.	
Perfil de formadores.	Requisitos para ejercer la docencia.	

*Nota:* Elaboración propia.

La recolección de los datos se realizó mediante el análisis documental en bases de datos científicas como Dialnet, Latindex, Redined, Scopus (Elsevier BV) y Web of Science, considerando los últimos cinco años, sitios web oficiales de los ministerios y documentos normativos de cada país, así como bases de datos internacionales como el Banco Mundial, Red Española de Información sobre Educación, Eurydice, OCDE.Stat y UNESCDOC, entre otras.

### 3 | RESULTADOS

A partir del planteamiento del problema y de los estudios previos acerca de la temática expuesta, se presenta a continuación una descripción del contexto y de los aspectos considerados más importantes de acuerdo con los criterios de comparación establecidos: modelos de formación, institución formadora, duración total del programa, duración de la práctica, requisitos de acceso, nivel de certificación y perfil de los formadores.

#### 3.1. Descripción del contexto

Son tres los países iberoamericanos escogidos para este estudio, dos de ellos se encuentran en el sur del continente americano: Chile y Paraguay, el primero con una superficie de 756,600 km<sup>2</sup> y una población de 19,107,000 habitantes; el segundo, con 406,752 km<sup>2</sup> de superficie y 7,044,639 habitantes. Sin embargo, España forma parte del continente europeo, con una superficie de 505,957 km<sup>2</sup> y una población de 47,394,233 habitantes. La densidad poblacional por km<sup>2</sup> de estos países es de 25, 18 y 94, respectivamente (Banco Mundial, 2021).

El idioma oficial de los tres países es el español. En el caso de Paraguay, cuenta con un segundo idioma oficial, el guaraní. La religión predominante en los tres escenarios es la católica. Con respecto al sistema político, España cuenta con una monarquía parlamentaria, mientras que los otros dos países tienen una república presidencial de carácter unitario.

En lo que respecta al ámbito económico y educativo, existen marcadas diferencias en cuanto al producto interno bruto (PIB) per cápita de cada país, el primer lugar lo ocupa España con 26,840 euros, luego Chile con 13,265 euros y, por último, Paraguay con 4,876 euros. De los tres países, Chile tiene el mayor gasto en educación (en % del PIB), con el 5.4 %, el de Paraguay es de un 3.4 % y el de España, un 4.2 % (Banco Mundial, 2021). Todos forman parte o tienen vinculación con organismos regionales e internacionales, y el Fondo Monetario Internacional (FMI) es la organización financiera común a los tres países.

En la Tabla 2 se presentan de los tres países, los datos generales que de alguna manera poseen influencia en el escenario educativo, como es el caso de la inversión en educación.

**Tabla 2** | Contexto sociopolítico y educativo de España, Chile y Paraguay

Criterios/países	España	Chile	Paraguay
Ubicación	Suroeste de Europa	Oeste de América del Sur	Centro de América del Sur
Superficie	505,957 km <sup>2</sup>	756,600 km <sup>2</sup>	406,752 km <sup>2</sup>
Densidad (hab./km <sup>2</sup> )	94	25	18
Población	47,394,223 (2020)	19,107,000 (2019)	7,044,639 (2019)
Sistema político	Monarquía constitucional parlamentaria	República presidencial	República presidencial
Idioma oficial	Español	Español	Español y guaraní
Religión	Mayoritariamente católica	Mayoritariamente católica	Mayoritariamente católica
PIB per cápita	26,840 euros (2019)	13,265 euros (2019)	4,876 euros (2019)
Gasto en educación	4.2 % (2017)	5.4 % (2017)	3.4 % (2017)

*Nota:* Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2021); Economía y datos de los países 2021 (datosmacro.com).

### 3.2. Organización del programa de formación docente inicial

La organización del programa de formación docente inicial es el principal foco de análisis de este estudio, por lo que en la Tabla 3 se muestran los aspectos más importantes de los criterios de comparación establecidos para este apartado, los cuales se desarrollan posteriormente.

**Tabla 3** | Organización del programa de formación docente inicial

Criterios/países	España	Chile	Paraguay
Modelo de formación	Concurrente (infantil y primaria). Consecutivo (secundaria).	Concurrente	Concurrente (primaria) Concurrente y consecutivo (secundaria).
Instituciones formadoras	Universidad	Universidad	Institutos de formación docente. Institutos superiores de educación. Universidad

(Continuación)

Criterios/países	España	Chile	Paraguay
Duración total de la formación (horas/créditos)	4 años (Infantil y primaria con 240 ECTS a, aprox. 6,000 horas).  5 años (Secundaria, 240 ECTS + máster profesionalizante, 60 ECTS. En total, 7,500 horas aprox.).	5 años (Infantil, primaria y secundaria con 300 ECTS).	3 años (Infantil, primaria y secundaria con una carga de 3,351 horas).
Duración de las prácticas (horas/créditos)	Infantil y primaria: mínimo 50 ECTS (incluyendo trabajo de fin de grado, con 6 ECTS).  Máster de secundaria: mínimo 16 ECTS (incluyendo trabajo de fin de máster, con 6 ECTS).	Todos los niveles: 90 minutos semanales por semestre (2.º al 4.º año). 15 a 20 horas semanales, durante 18 semanas (5.º año).	Todos los niveles: 552 horas reloj (477 horas presenciales durante 5 semestres y 75 horas de trabajo independiente).
Requisitos de acceso	Pruebas de Acceso Universitario (PAU).	Pruebas de Transición (PDT).	Curso Probatorio de Ingreso (CPI).
Nivel de certificación	Infantil y primaria: grado (CINE 6) <sup>b</sup> .  Secundaria: grado (CINE 6), máster (CINE 7).	Infantil, primaria y secundaria: grado (CINE 6).	Infantil, primaria y secundaria: pregrado (CINE 5) y grado (CINE 6).
Perfil de los formadores	Doctorado	Máster	Licenciatura

*Nota:* Elaboración propia a partir de Boletín Oficial del Estado [BOE] (España), 2014; Red Española de Información sobre Educación [REDIE], 2020; Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (Paraguay), 2019; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (Chile), 2021.

<sup>a</sup>ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) (Real Decreto, 2003).

<sup>b</sup>CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2011).

### 3.2.1. Modelos de formación

En muchos países, a nivel internacional, coexisten dos modelos de formación inicial: concurrentes y consecutivos (Eurydice, 2018; Manso & Valle, 2013). Si bien ambos modelos brindan las mismas oportunidades profesionales, existen diferencias en la organización de los programas ofrecidos por las instituciones formadoras. Así, el primero ofrece una ruta

profesional desde el inicio de la formación, mientras que el segundo posibilita una especialización como profesor a partir de un estudio académico previo en una determinada asignatura.

Entre los países escogidos, Chile es el único país cuyo modelo de acceso a la formación inicial es el concurrente en todos los niveles educativos. Sin embargo, España y Paraguay poseen un modelo mixto; por un lado, los maestros de infantil y primaria, en el Estado español, se forman con el modelo concurrente, mientras que los profesores de secundaria se forman con modelos consecutivos; en el caso de Paraguay, los docentes pueden formarse mediante ambos modelos indistintamente.

### 3.2.2. Instituciones formadoras y duración

En lo que respecta a las instituciones formadoras, cada vez son más los estudios que ratifican que deben ser las facultades de educación o similares las encargadas de la formación inicial de los docentes, y que estas deben contar con un diseño y desarrollo adecuado de tres tipos de titulaciones: grado, máster y doctorado (Manso & Moya, 2019).

Teniendo en cuenta esta premisa, se observa que en España y Chile esta formación inicial es de carácter universitario, por tanto, está a cargo de las universidades, que pueden ser públicas o privadas. Sin embargo, la duración varía de acuerdo con el nivel educativo; así, en el Estado español la duración para infantil y primaria es de cuatro años con titulación de grado (CINE 6), mientras que para la secundaria es de cinco años y es necesario contar con un máster profesionalizante (CINE 7). Por otra parte, en el sistema educativo chileno la exigencia para ejercer la docencia en cualquier nivel educativo es de cinco años (CINE 6).

En cuanto a Paraguay, se observa que la formación inicial es de carácter terciario no universitario y se desarrolla en institutos de formación docente, institutos superiores de educación y universidades, con una duración de tres años (CINE 5), aunque existen instituciones superiores o universitarias que ofrecen la carrera de Licenciatura en Educación con una duración de cuatro años más la elaboración de una tesina (CINE 6).

En los distintos programas formativos se evidencian diferencias en cuanto a la duración del programa, que puede valorarse en créditos u horas. Así, encontramos que España y Chile utilizan el sistema por créditos; en el primer caso hacen falta 240 ECTS para los niveles de infantil y primaria y 300 ECTS para secundaria, mientras que en el segundo, 300 ECTS para todos los niveles educativos. Por otra parte, en Paraguay la valoración se determina en horas, y se deben alcanzar 3,351 horas al finalizar la formación inicial para todos los niveles educativos.

Con respecto al *prácticum*, el cual tiene dos escenarios posibles de aplicación: la universidad y el centro educativo, encontramos que existen convergencias en cuanto a la existencia de este período de práctica en los tres modelos de formación analizados. Sin embargo, se observan diferencias en cuanto a los momentos a ser desarrollados y la duración. En Chile y Paraguay se desarrolla desde los primeros años de formación: la inserción en los espacios de práctica se da de manera progresiva y gradual y se extiende durante todo el trayecto formativo. España, por su parte, establece dicha práctica, por lo general, durante los últimos cursos (REDIE, 2020); en esta fase, el estudiante cuenta con un profesor en la institución formadora y un tutor profesional en las instituciones de práctica que acompaña el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a, 2007b).

En lo que se refiere a la duración, existen diferencias entre los tres países. El sistema chileno establece 90 minutos semanales de práctica durante el 2.º, 3.º y 4.º año de la carrera, y amplía la duración en el 5.º año, en el que la cantidad oscila entre 15 y 20 horas semanales durante 18 semanas (CPEIP, 2021). Paraguay establece 552 horas reloj, de las cuales 477 son presenciales durante cinco semestres y 75 están destinadas al trabajo independiente del estudiante (MEC, 2019). Por último, España dedica al menos 50 ECTS (1,250 horas) para los grados de educación infantil y primaria, y 16 ECTS (400 horas) para el máster de secundaria (REDIE, 2020).

### 3.2.3. Requisitos de acceso

En todos los sistemas educativos, acceder a la educación superior supone realizar acreditaciones previas luego de haber aprobado los programas formativos del bachillerato; sin embargo, en lo que respecta al acceso a la formación inicial docente, por lo general cada país incorpora ciertos requisitos de acceso de acuerdo con sus respectivas realidades.

Entre los países estudiados se observan diferencias en cuanto a los requisitos establecidos para el acceso a la formación inicial. En el caso del sistema educativo español, existen distintas guías para acceder a la educación superior; no obstante, el programa Pruebas de Acceso Universitario (PAU) representa una de las principales vías de acceso a las universidades, tanto públicas como privadas (BOE, 2014). Está compuesto por un examen aplicado a nivel nacional, del cual se obtienen los puntajes que permiten al estudiante escoger tanto el programa como la universidad en la que desea realizar sus estudios superiores; para ello involucra distintas áreas del conocimiento a fin de valorar el desarrollo académico de los postulantes en los cursos de bachillerato, así como también evaluar los conocimientos y habilidades en las áreas de conocimiento escogida por el estudiante (Marim & Manso, 2018).

Chile está implementando una nueva prueba de acceso a la educación superior denominada Pruebas de Transición (PDT) en reemplazo de las Pruebas de Selección Universitaria (PSU). Estas pruebas de transición cuentan con una prueba de acceso obligatoria de comprensión lectora, en competencias matemáticas y pruebas electivas, a su vez, poseen menor cantidad de contenidos, a fin de enfocarse en la evaluación de competencias esenciales para el buen desempeño en la educación superior. Así, los tres criterios establecidos para estudiar Pedagogía, según la Ley 20.903, son los siguientes: a) haber rendido la PDT y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, teniendo en cuenta el promedio de pruebas obligatorias, b) tener una NEM (Nota de Enseñanza Media) dentro del 30 % superior de su establecimiento, y c) haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar pedagogías reconocidas por el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) y rendir la PDT (CPEIP, 2021).

Por último, Paraguay cuenta con el Curso Probatorio de Ingreso (CPI), de una duración mínima de 600 horas, mediante el cual se pretende nivelar a los estudiantes egresados de la educación media para su incursión en la educación superior. Formar parte del CPI supone haber aprobado una prueba estandarizada de competencias básicas en comprensión lectora y en pensamiento lógico matemático, realizar un semestre académico y posteriormente someterse a una segunda prueba sobre las disciplinas mencionadas, que determinará el acceso o no del postulante a la formación inicial (MEC, 2019).

#### **3.2.4. Nivel de cualificación**

Con relación al nivel de cualificación, observamos que Chile otorga el título de grado (CINE 6) a quienes egresan de la formación inicial en todos los niveles, mientras que en España existen diferencias de acuerdo con esos niveles, en infantil y primaria obtienen el título de grado una vez aprobadas las diferentes materias impartidas en el plan de estudios, mientras que para el profesorado de secundaria la exigencia es contar con una maestría universitaria (CINE 7), que se obtiene tras finalizar un posgrado y defender un proyecto de fin de máster (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a). En el caso de Paraguay, el nivel es menor debido a que con el título de profesor se puede ejercer la docencia en inicial, primaria o secundaria (CINE 5). En algunos casos particulares existen institutos superiores y universidades habilitados, que ofrecen títulos de grado con mayor duración (CINE 6).

### 3.2.5. Perfil de los formadores

El perfil de los formadores es un aspecto central de la formación inicial, ya que ellos son uno de los principales responsables del diseño e implementación de los programas formativos (UNESCO, 2016). Por lo general, como grupo profesional presentan un conjunto amplio y heterogéneo con una gran variedad de trayectorias profesionales (González-Vallejos, 2018).

En ese sentido, en los sistemas educativos estudiados se observan notables diferencias en cuanto al nivel de cualificación de los formadores. Así, en España, para ser docente universitario hace falta contar con el grado de doctor, en Chile es necesario contar con un máster y en Paraguay un título de grado es suficiente. A pesar de que en este último, el nivel de cualificación es el mínimo, los datos del MEC (2019) señalan que existen formadores que ejercen la profesión sin la formación requerida.

## 4 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación inicial del profesorado es una de las temáticas que más preocupa a los sistemas educativos desde hace varios años, por lo que se ha puesto el foco en la calidad docente para la mejora educativa. Esta preocupación ha llevado a los países estudiados a implementar políticas que promuevan reformas de la formación docente inicial y la conviertan en un interesante analizador de esos procesos para responder a las nuevas tendencias internacionales.

Una vez finalizado el análisis de las categorías propuestas en el estudio, se identifican dos ejes que orientan la proyección de conclusiones: a) contexto sociopolítico de los Estados parte, y b) organización del programa de formación docente inicial.

Con relación al *contexto sociopolítico*, España, Chile y Paraguay forman parte de los Estados iberoamericanos, por tanto, a pesar de situarse en dos continentes distintos, presentan similitudes regionales y culturales, especialmente en lo que respecta al idioma y la religión. No obstante, se observan diferencias en cuanto a la superficie, la cantidad de habitantes, el sistema político adoptado, el desarrollo económico y la inversión realizada en educación. Con respecto a la superficie, no se observan diferencias sustanciales entre los países, sin embargo, la cantidad de habitantes y su distribución varían considerablemente en los tres contextos estudiados, y representan un gran desafío para garantizar servicios elementales como la educación. En lo que respecta al ámbito económico y educativo, se

evidencian notables diferencias entre los países, no obstante, en ninguno de los casos la inversión en educación alcanza el 7 % del PIB recomendado por la UNESCO. En este sentido, compartimos lo señalado por Marim y Da Solidade Santos (2020), esta situación puede tener influencia en el ámbito educativo en general y en las políticas de formación docente en particular debido a la falta de recursos que limita la promoción y el fortalecimiento de propuestas educativas para el profesorado que permitan dar respuestas a las grandes demandas existentes en los distintos contextos. También coincidimos con lo expresado por UNESCO (2020): la implementación efectiva de una política integral requiere voluntad política y capacidad administrativa para contar con docentes formados y altamente motivados en los distintos escenarios educativos.

En cuanto al eje fundamental de este estudio, *organización del programa de formación docente inicial*, el mismo arroja convergencias y diferencias entre los tres países de acuerdo con los modelos de formación implementados, que se evidencian fundamentalmente en los siguientes aspectos:

En lo referente a los modelos de formación, observamos que la apuesta por un único modelo solo se da en el sistema chileno con el modelo concurrente, mientras que en los otros dos países se aplica el modelo mixto con variaciones de acuerdo con los niveles educativos. Al respecto, hay cada vez más países que añaden variadas vías de formación (Eurydice, 2018; Manso & Valle, 2013), proponiendo incluso modelos no tradicionales (Esteve, 2006), especialmente en situaciones de escasez del profesorado. Esto obedece a la influencia de tradiciones sociopolíticas, históricas y culturales, las cuales condicionan la aplicación de determinados modelos en la preparación del profesorado (Manso et al., 2019). Sin embargo, más allá del tipo de modelo implementado, es vital garantizar que los programas formativos cuenten con los criterios de calidad que certifiquen el nivel de cualificación de los futuros docentes. Centrándonos en el sistema de acceso a la formación inicial, observamos la ausencia de criterios específicos de selección para el ingreso a la formación del profesorado en los tres países, especialmente en el sistema español, que utiliza los criterios generales de acceso a la educación superior. En el caso de Chile, en algunas universidades se implementan actualmente determinados programas de acceso especial que incluyen mecanismos como los siguientes: test disciplinar, entrevistas personales, cuestionario de caracterización y estilos de aprendizaje, así como test vocacional; sin embargo, autores como Hormazábal-González et al. (2020) señalan que se carece de una sistematización acerca del abordaje de esta política que posibilite un conocimiento detallado de las fortalezas, debilidades e impacto de dicha implementación a nivel nacional. En cuanto al sistema educativo

paraguayo, el Curso Probatorio de Ingreso representa un importante avance, no obstante, consideramos que, así como en el Estado español, es necesario contar con procesos de selección centrados en aspectos concretos del buen maestro, como la incorporación de pruebas de actitudes o entrevistas, a fin de conocer las motivaciones que tiene el postulante para convertirse en docente (Euridyce, 2015; Valle & Manso, 2018).

Los tres países estudiados ofrecen programas de formación inicial en instituciones de educación superior. No obstante, se observan algunos matices entre ellos. Así, en España y Chile los programas son certificados exclusivamente por las universidades, mientras que en Paraguay los certifican diversas instituciones de características diferentes, por lo que la formación docente es heterogénea (MEC, 2019) y de carácter terciario no universitario; por tanto, el grado de cualificación que se establece para ejercer la docencia corresponde a los niveles mínimos de certificación. Con esto también se evidencia que existen diferencias en cuanto a la duración de los programas formativos que pueden extenderse de tres a cinco años y, en el caso de España, complementarse con una formación de posgrado para la educación secundaria. En ese sentido, se comparte lo señalado por Castillo y Manso (2020), quienes apuntan que uno de los principales desafíos que tiene el sistema educativo paraguayo es elevar el nivel académico y profesional del profesorado, pasando del nivel terciario al nivel universitario, lo que a su vez aumentaría la duración de la formación inicial.

En cuanto al número de créditos/horas destinados al *prácticum*, existen diferencias en los tres países; sin embargo, a pesar de que Chile y Paraguay cuentan con más horas en comparación con España, se coincide con autores como Valle y Manso (2018) y Egidio (2019), quienes señalan que los períodos de práctica siguen siendo insuficientes y esto dificulta vincular efectivamente la formación teórica con la práctica. Ante esta situación, existe convergencia en cuanto a la necesidad de mejorar la calidad de las prácticas en los sistemas estudiados, ya que como señalan Manso y Martín (2014), la calidad del profesorado mejora con estructuras de prácticas continuas, lo que supone desarrollarlas de forma permanente desde el primer curso de la carrera, tal como lo están haciendo Chile y Paraguay, pues como señala Donaire (2020), el hecho de realizarlas solo al final de un semestre o una carrera produce una desconexión entre el diálogo que debería existir entre el conocimiento adquirido en la universidad y en los centros escolares. Por tanto, tal como señala Vaillant (2019), es necesario que toda institución formadora cuente con escenarios de prácticas, de aplicación y socialización permanente que complementen el marco general formativo y favorezcan la reflexión e intercambio de experiencias con los demás actores educativos.

Por otra parte, en lo que respecta a los formadores de docentes, se observa una notable heterogeneidad en cuanto al perfil requerido en los tres países, y se observan diversas trayectorias profesionales y académicas de los formadores. Además, en el estudio se ratifica lo señalado por González-Vallejos (2018), Moon (2013) y Naylor y Sayed (2014), quienes manifiestan que existen pocas políticas que destaquen suficientemente este aspecto dentro de los sistemas educativos. Por tanto, es necesario que, atendiendo a sus respectivos contextos, cada uno de los países estudiados incluya en sus políticas docentes cuestiones referidas al perfil, cualificación y desarrollo profesional de los formadores, ya que contar con formadores eficientes, motivadores e inspiradores podría contribuir enormemente a la buena formación de los futuros docentes (UNESCO, 2020).

En síntesis, todos los hallazgos propician una profunda reflexión sobre la formación docente inicial y sus elementos constitutivos en los tres escenarios educativos, y se evidencia la puesta en marcha de procesos que se encuentran en distintas fases, pero con un mismo objetivo: mejorar la cualificación docente y, por ende, aumentar la calidad de la educación. En este sentido, tanto los actores políticos como educativos tienen la responsabilidad de desarrollar políticas que favorezcan una formación integral capaz de garantizar las competencias profesionales necesarias que renueven las prácticas educativas y den respuesta a las altas demandas de la sociedad.

Cabe señalar que un factor limitante de la investigación ha sido el acceso a documentos oficiales de los países estudiados, limitación que obligó a recurrir a fuentes secundarias para el desarrollo de algunos criterios de comparación. En cuanto a futuras líneas de investigación, podría resultar interesante ampliar la cantidad de países de la región en el estudio, así como también realizar un análisis del discurso de organismos internacionales como la OCDE, UNESCO y la OEI acerca de las políticas educativas relacionadas con el profesorado, a fin de reflexionar sobre las grandes corrientes que emergen a nivel mundial sobre el docente desde una perspectiva comparada y supranacional.

## 5 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azpillaga-Larrea, V., Rojas, I. B., Barandiaran, A. A., & Intxausti, N. I. (2021). Teacher training and professional development in accordance with level of school effectiveness. *Revista de Educación, 393*, 147-171. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Banco Mundial. (2021). *Indicadores de desarrollo mundial. Economía y datos de países*. Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/pais/>
- Bilbao, N., Garay, U., Romero, A., & López de la Serna, A. (2021). The European Competency and the Teaching for Understanding Frameworks: Creating Synergies in the Context of Initial Teacher Training in Higher Education. *Sustainability 2021, 13*, 1810. <https://doi.org/10.3390/su13041810>
- Boletín Oficial del Estado (2016). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. N. 138, Sec. I. Pág. 4330707 de jun. 2014.
- Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(1), 143-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10356>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 7*(9), 39-56. <https://r.issu.edu.do/?p=1256517m>
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta, 48*(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rife.48.2.2019.139-146>
- Campos Cancino, G. (2020). El eslabón perdido de la formación inicial docente. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado, 17*, 1-23. <https://r.issu.edu.do/?p=12465w4d>
- Cano, M. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales, 27*(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Castillo-Vega, J. & Manso, J. (2020). Aproximación a los principales desafíos de la formación docente inicial en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación, 9*(1), 83-100. <https://r.issu.edu.do/?p=12599pAy>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP (2021). *Formación Inicial Docente*. <https://r.issu.edu.do/?p=12464Bfi>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Donaire, C. (2020). Relación entre el Prácticum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. (pp. 1375-1388). Octaedro.
- Egido-Gálvez, I. (2019). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada, 35*, 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación, 340*, 19-40. <http://hdl.handle.net/11162/68687>

- Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=126006bm>
- Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://hdl.handle.net/10234/187863>
- Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Eurydice. <http://doi.org/10.2797/915152>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=12463cSS>
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. (3.ª ed.). Dykinson.
- González-Vallejos, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación en construcción. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>
- Hormazábal-González, N., Abricot-Marchat, N., Oyarzo-Vargas, K., Alvarado-Areaga, M., & Bravo-Tobar, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, (25), 93-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>
- Ley 20.903 de 2019 (2019, 21 de diciembre). Congreso Nacional de Chile. Diario Oficial Núm. 42.367.
- Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Initial training and access to the profession: teachers' demands. *Revista de Educación*, 393, 285-310.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Manso, J., & Moya, J. (2019). *Profesión y Profesionalidad Docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Anele Rede.
- Manso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 45-69. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Manso, J., & Valle, J. (2013). La formación del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista de Educación Comparada*, 22, 165-184.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=12462iuQ>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*. FahrenHouse.
- Marim, V., & da Solidade Santos, H. (2020). Comparação da formação docente no Mercosul: à luz da legislação. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 25-45. <https://r.issu.edu.do/Pl=12566CNn>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2010). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. MEC.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007a, diciembre). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado* (N.º 312). MEC. <https://r.issu.edu.do/lpl=12610mAq>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007b, diciembre). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado* (N.º 312). MEC. <https://r.issu.edu.do/lpl=12610mAq>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Nueva Formación Docente en Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad*. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Procedimientos para el ingreso a la formación docente inicial*. MEC.
- Moon, B. (2013, 26-29 noviembre). *The Management of Teacher Education - Trends in Policies and Practice: ¿What Works, Why and for Whom?* En 6th Policy Dialogue Forum of the International Task Force on Teachers for EFA. Kinshasa, DR Congo. <https://r.issu.edu.do/lpl=126834vl>
- Moreno-Guerrero, A., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & López-Núñez, J. A. (2021). Usabilidad y prospectiva del aprendizaje a distancia en Formación Profesional determinado por la competencia digital. *Aula Abierta*, 50(1), 471-480. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.471-480>
- Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). *Teacher quality: Evidence review*. Office of Development Effectiveness: Commonwealth of Australia. <https://r.issu.edu.do/lpl=12684xaw>
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI.
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. OEI.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (2018). Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. *Revista iberoamericana de educación*, 77(1), 1-174. <https://doi.org/10.35362/rie7713148>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. UNESCO. <https://r.issu.edu.do/lpl=12696lwq>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Recomendaciones sobre Políticas Educativas en América Latina a base de Tercia*. UNESCO Santiago. <https://r.issu.edu.do/lpl=12466Izk>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Plan Estratégico 2018-2021. Equipo especial internacional sobre docentes para Educación 2030*. UNESCO. <https://r.issu.edu.do/lpl=12598f3Y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Teacher policy development guide. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Secretariat of the International Task Force on Teachers for Education 2030*. UNESCO. <https://r.issu.edu.do/lpl=12457Jau>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO. <https://r.issu.edu.do/lpl=12459ACK>

- Red Española de Información sobre Educación. (2020). *Fase de prácticas o inducción de los cuerpos docentes no universitarios en las administraciones educativas*. REDIE. <https://r.issu.edu.do/?l=124609dm>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30.
- Vaillant, D. E. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valle, J., & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Sial Pigmalión.

# INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA RURAL MULTIGRADO: UN ESTUDIO DE CASO

## *Inclusion and Diversity Attention in the Multigrade Rural Classroom: a Case Study*

Andrea de los Santos-Gelvasio  
Universidad de Málaga, España  
adelossantos@uma.es

### Resumen

Las aulas rurales multigrado se caracterizan por ser un amplio ejemplo de diversidad dentro de la diversidad. En ellas converge un alumnado de diferentes edades, grados, intereses, necesidades y capacidades, y se crea un ambiente propicio para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, diversas y heterogéneas. A pesar de esto, es común ver que en estas aulas intervienen múltiples factores que limitan al profesorado en el desarrollo de una enseñanza contextualizada y adaptada a las necesidades del alumnado. Por tanto, esta investigación pretende analizar cómo el profesorado de aula rural multigrado aborda la inclusión y la atención a la diversidad en su práctica pedagógica. Para la consecución de este objetivo, esta investigación se desarrolla como un estudio de caso etnográfico, partiendo de un aula rural multigrado de República Dominicana y recabando información mediante revisión documental, entrevistas en profundidad y observaciones de aula. Los resultados indican que la falta de formación contextualizada y de un seguimiento adecuado imposibilitan que en estas aulas se desarrollen estrategias y actividades diversas, complejas y articuladas con el entorno, que profundicen en el conocimiento a la vez que se atiende la inclusión y la diversidad, esto necesariamente conduce a repensar y reformular las políticas educativas y los programas de formación docente inicial y continua relacionados con este aspecto.

**Palabras clave:** aula multigrado, atención a la diversidad, educación rural, inclusión educativa, prácticas pedagógicas.

### Abstract

Multigrade rural classrooms are characterized by being a broad example of diversity within diversity. Students of different ages, grades, interests, needs and abilities, converge in them, creating an environment conducive to the development of inclusive, diverse and heterogeneous pedagogical practices. Despite this, it is common to see how multiple situations from these classrooms limit the ability of teachers to develop contextualized teaching, adapted to student's needs. Therefore, this research aims to analyze how multigrade rural classroom teachers approach inclusion and attention to diversity from their pedagogical practice. To achieve this objective, this research is developed as an ethnographic case study, from a multigrade rural classroom in the Dominican Republic and gathering information through documentary review, in-depth interviews and classroom observations. The results indicate how the lack of contextualized training and adequate follow-up make it impossible for these classrooms to develop diverse, complex and articulated strategies and activities with the environment, which deepen knowledge while attending to inclusion and diversity. This, however, leads to rethink and reformulate educational policies and initial and continuing teacher training programs related to this aspect.

**Keywords:** multigrade classroom, diversity attention, rural education, educational inclusion, pedagogical practices.

## 1 | INTRODUCCIÓN

La inclusión y la atención a la diversidad han sido temas que han liderado el ámbito educativo por muchos años, y se han convertido en un impulso fundamental para la mejora de la calidad educativa. Relacionados con este aspecto se destacan los estudios centrados en las necesidades educativas especiales (García-Barrera, 2017; Muñoz Borja, 2018; Villegas Otárola et al., 2014), las brechas de género en el contexto escolar (Cárdenas Morales, 2020; Fongt de Bolaños, 2018), el acceso a las tecnologías (Cabero-Almenara & Valencia-Ortiz, 2018; Flórez Buitrago et al., 2016; Watts & Lee, 2017), la ruralidad (Rodríguez Cosme et al., 2019; Vargas & Romero Alfonso, 2020), y muchos otros ámbitos, que han conducido a que no exista una definición hegemónica de estos conceptos, lo que demuestra su complejidad y multidimensionalidad.

En el contexto de las aulas rurales multigrado existen algunos estudios relacionados con este aspecto, algunos están enfocados en resaltar la baja calidad de la enseñanza y de los aprendizajes que allí se generan (Quílez Serrano & Vázquez Recio, 2012), mientras que pocos han estado determinados en identificar los factores y los rasgos que caracterizan y determinan las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan. En República Dominicana, la situación es aún más difícil, pues a pesar del amplio esfuerzo del Estado por lograr la inclusión, en el contexto rural existen pocos estudios al respecto, lo que dificulta el establecimiento de políticas educativas inclusivas en el ámbito pedagógico en este contexto. En ese sentido, autores como Schwartz et al. (2016) especifican las virtudes de las prácticas que se podrían generar en las aulas rurales, en especial las multigrado, en el desarrollo de mejores aprendizajes, así como también para la inclusión y la atención a la diversidad. En este proceso, el profesorado juega un papel relevante como generador de oportunidades para el desarrollo de habilidades del alumnado, resultando clave para entender las dificultades y barreras que impiden el desarrollo de prácticas más inclusivas en estas aulas.

Es por tanto que esta investigación resulta relevante, pues permite abordar este ámbito del conocimiento desde una perspectiva más profunda, ya que logra analizar cómo se aborda la inclusión y la atención a la diversidad por parte del profesorado que desarrolla su práctica en este contexto. Para materializar este objetivo, la presente investigación se desarrolla como un estudio de caso cualitativo-etnográfico en el cual se desarrollaron entrevistas en profundidad, observaciones de aula y análisis documental a partir de una docente y un aula rural multigrado de República Dominicana, contrastando las informaciones obtenidas con

los puntos de vista del alumnado y las familias para así desarrollar una mayor validez y fiabilidad de los resultados.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. La inclusión educativa y la atención a la diversidad

La inclusión se ha convertido en un tema latente de las políticas educativas a nivel mundial, y ha llegado a ser considerada como principio pedagógico y socioeducativo que busca dar respuesta a la diversidad que caracteriza las escuelas en sentido general (UNESCO, 1994).

Como concepto, la inclusión educativa ha sufrido múltiples transformaciones. A partir de los años 80 surge con un enfoque dirigido hacia el alumnado en situación de discapacidad, y representa a partir de ese momento grandes desafíos para los sistemas educativos, los cuales debían garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación. La Declaración de Salamanca de 1994 vino a reforzar este aspecto, pues representó un esfuerzo conjunto de los países por establecer un marco de acción para las necesidades educativas especiales, con la finalidad de promover una educación para todos, inspiradas en el principio de integración (UNESCO, 1994). A partir de esa declaración, la inclusión cobra vital relevancia y llega a otros colectivos sociales aislados por su condición de pobreza, género, cultura o necesidades de adaptación especial.

A partir de estos supuestos se han adoptado diversas políticas en los países, que en muchos casos se han preocupado más por los procesos políticos y socioculturales que por garantizar que todas las personas se eduquen juntas (Martínez-Usarralde, 2021). A consideración de Andújar Scheker (2019), los sistemas educativos deberían asumir como meta el desarrollo de una enseñanza que responda a la diversidad, así como currículos educativos amplios, relevantes y flexibles en los que el alumnado tenga oportunidades significativas y variadas para aprender juntos.

Desde esta perspectiva, la formación docente cobra vital relevancia, a tal punto que instituciones como la UNESCO (1993) se han preocupado por crear un conjunto de materiales que guíen la formación docente, enfocados desde una variedad de contextos nacionales y culturales de los diversos países. A través de estos materiales se crearon y materializaron estrategias formativas para la inclusión y la atención a la diversidad que abarcan una introducción a las necesidades especiales, sus definiciones y

respuestas, orientaciones para desarrollar escuelas eficaces para todos y guías de ayuda y de apoyo educativas.

No obstante, el asumir este enfoque no ha resultado tarea fácil, en especial en el contexto latinoamericano, el cual se caracteriza por una amplia diversidad estructural y económica que conlleva a que cada día surjan múltiples factores de inclusión relacionados con la lengua, las tradiciones, los contextos y muchos otros elementos que representan rasgos de diversidad impregnados en las aulas (UNESCO, 2020). Esta marcada diversidad ha conducido a que el debate sobre la inclusión en América Latina esté más centrado en el fortalecimiento de las capacidades institucionales, la universalización de la educación y el establecimiento del principio de no discriminación, que en el ámbito de la formación docente en este aspecto.

En el caso de República Dominicana, son amplios los esfuerzos desarrollados para lograr mayor inclusión en el ámbito educativo. Desde su participación como signatario de la Declaración de Salamanca en 1994, el país se ha preocupado por aportar un cambio de mirada a la inclusión, en particular en la transformación del sistema educativo, de manera que garantice que el alumnado reciba educación de calidad sin importar sus condiciones físicas, sociales, económicas y culturales (Constitución de República Dominicana, 2010; Ley General de Educación de República Dominicana, 1997).

Cabe reconocer que con estas acciones se han logrado importantes avances en la inclusión relacionada con la cobertura, el género y las necesidades educativas especiales. Sin embargo, aún persisten aspectos de la inclusión poco atendidos y que se relacionan con la calidad de la enseñanza de los colectivos ubicados en zonas rurales y de alta pobreza. Son estas situaciones las que conducen necesariamente a repensar cómo promover la calidad educativa en equidad e igualdad de condiciones en cualquier contexto en el que se desarrolle la enseñanza. Además, conducen a considerar cómo aborda el profesorado la inclusión y la atención a la diversidad en contextos en los cuales las políticas públicas se han enfocado más en el ámbito asistencial que en el pedagógico (UNESCO, 2020).

## **2.2. El aula multigrado como espacio inclusivo**

Por años, las aulas rurales multigrado se han caracterizado por ser espacios educativos reducidos en los cuales converge un pequeño número de estudiantes de diversos grados, edades, intereses y capacidades. Estas aulas se han convertido en opción para múltiples sistemas educativos que han tenido como fin cubrir las necesidades de acceso de poblaciones rurales

reducidas (Campos, 2016; Cornish, 2021). Comparten condiciones similares generadas por la situación geográfica, social y cultural en la que se encuentran, y el profesorado debe asumir múltiples funciones, tanto administrativas como pedagógicas (González Alba et al., 2020).

Por lo general, las aulas multigrado se encuentran ubicadas en espacios rurales, aunque existen importantes experiencias en el ámbito urbano, y son utilizadas como alternativas pedagógicas frente al modelo monogrado y como una manera de ampliar el nivel de interacción del alumnado, para fomentar la atención a la diversidad y la inclusión educativa (Hernández Padilla, 2018). En el contexto rural, sus principales características están asociadas con los altos niveles de pobreza de las zonas en las que generalmente se ubican, con instalaciones inadecuadas, escasez de materiales, difícil acceso a las comunidades, excesiva carga burocrática para el profesorado, entre otros aspectos, que, en muchos casos, presentan un panorama desalentador (Ábos Olivares & Boix Tomás, 2017; Juárez Bolaños & Jara Corro, 2017). Son estas situaciones las que en sí han hecho que estas aulas enfrenten grandes desafíos que han acrecentado las inequidades y la exclusión socioeducativa de por sí ya existentes (Marchesi et al., 2021).

A pesar de estas limitaciones, el propio contexto de estas aulas también puede ser un ente facilitador para el desarrollo de pedagogías activas, de una atención más personalizada, de una mayor flexibilidad de tiempo y calendario, y la creación de espacios propicios para el desarrollo de evaluaciones integrales, la innovación pedagógica y muchas otras estrategias que pueden ser ampliamente aprovechadas por el profesorado (Castro Miranda, 2018). En la concepción de la estrategia multigrado, la visión siempre estuvo enfocada hacia una mayor inclusión para permitir que las poblaciones vulnerables puedan acceder al servicio educativo.

Si bien estas aulas se encuentran en muchas partes del mundo, es en el contexto latinoamericano donde tienen mayor proliferación, debido a las características de la región (Lera-Mejía et al., 2017). Sin embargo, su organización difiere hoy en día en muchos aspectos con relación a como fueron concebidas en sus inicios, y llega a imperar una segmentación del alumnado en niveles, grados y edades similar a como ocurre en las aulas monogrado (De la Vega, 2020), lo que las convierte en un contexto retador para el desarrollo de la práctica pedagógica.

La escasa preparación en el ámbito de la inclusión que generalmente poseen los docentes rurales conduce al desarrollo de prácticas poco adecuadas a la realidad del contexto (Blanco, 2006; Hernández Ayala & Tobón Tobón, 2016). Pese a que instituciones como la UNESCO (1993) han dispuesto desde hace varios años un conjunto de materiales enfocados

a reforzar la práctica de los docentes con relación a las necesidades especiales y la creación de escuelas eficaces para todos, esto no ha sido suficiente para responder al conjunto de dificultades contextuales relacionadas con las deudas sociales, la carencia de recursos, la inadecuada infraestructura y muchos otros ámbitos que engloban este tipo de aulas (Acero et al., 2018).

En cuanto a las aulas rurales multigrado de República Dominicana, no escapan de esta realidad, pues su origen parte de experiencias similares desarrolladas en América Latina, en especial en la Escuela Nueva en Colombia. Aunque en el país actualmente existen pocos estudios al respecto, sí se destacan investigaciones e informes como los de Vargas (2003) y Capellán Ureña et al. (2022), que demuestran la alta proliferación de este tipo de aulas en el sistema educativo, situación que no ha cambiado con el pasar de los años, a tal punto que en el año 2020 se identificaron un total de 1,864 escuelas con aulas en esta modalidad (Hoy Digital, 2020).

Los estudios de Vargas (2003) también identificaron en su momento cómo al ser concebida la metodología de trabajo de las escuelas rurales multigrado, en República Dominicana, se tomaron como referencia elementos como la necesidad de una enseñanza personalizada, el trabajo grupal, la tutoría de pares, el aprendizaje cooperativo, la independencia estudiantil, el fomento al liderazgo, la autoestima y el progreso del alumnado. También estuvo incluido un entrenamiento especial del profesorado en aspectos como aprendizaje en grupo, planeación y currículo, trabajo individualizado, e inclusión educativa, entre otros. Contaron además con materiales y guías interactivas diferentes a los textos escolares tradicionales.

Hoy en día existe una discontinuidad de la metodología que dio origen a las aulas rurales multigrado, lo cual está relacionado principalmente con una visible reconfiguración del espacio rural y de las identidades del alumnado (Garay, 2019), que ha conducido a una homogenización de la enseñanza con relación a las aulas monogrado (Zamora Guzmán & Mendoza Báez, 2018). La formación docente también ha sido ampliamente homogenizada, orientada principalmente a las necesidades educativas que toman como contexto un aula graduada (Pineda Acero et al., 2018). Esta situación existe a pesar de los compromisos asumidos por el país para reformar el sistema de formación y profesionalización docente sobre la inclusión, dotándoles de las capacidades y materiales necesarios para desarrollar la enseñanza (UNESCO, 2008). Esto en sí resulta preocupante, pues conduce a generar prácticas poco contextualizadas al entorno escolar que envuelve las aulas multigrado. También induce a que el alumnado, en muchos casos, deba completar o culminar los grados de estudio de forma precaria y sin la adquisición de las competencias ni los conocimientos que se suponen deben garantizarle una inserción digna y adecuada en

la sociedad (UNESCO, 2020), lo que aumenta en sí la exclusión socioeducativa. Vargas (2019) y Ramírez-González (2015) han considerado que la formación del docente rural debe ser especial, pues involucra el desarrollo de su capacidad para explorar nuevos caminos pedagógicos en la formación del alumnado en un contexto altamente vulnerable.

A consideración de Echeita Sarrionandia (2017), la escuela debe ser el primer lugar a tomar en cuenta para lograr una mayor inclusión social. En este sentido, un aula se convierte en incluyente cuando la labor desarrollada en ella va encaminada a garantizar el desarrollo, los resultados y logros escolares que se basen en una correcta igualdad, equidad y atención a la diversidad, sin importar el contexto ni las condiciones físicas, sociales, económicas y culturales del alumnado. Son estos planteamientos los que han hecho que en los últimos años los estudios para la mejora de la educación se hayan centrado en la inclusión educativa (Arnaiz Sánchez et al., 2018; Hernández-Amorós et al., 2018; Hernández Sánchez & Ainscow, 2018; Lao Fernández, 2022), resaltando la importancia de ajustar la práctica pedagógica a la individualidad del alumnado y sus necesidades específicas.

Desde esta perspectiva, juegan un papel predominante las habilidades desarrolladas por el profesorado para adaptar su práctica pedagógica al contexto multigrado logrando a su vez la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Autores como Vásquez y Castro (2021) sugieren la realización de ajustes curriculares por parte del profesorado, que aporten flexibilidad en la enseñanza y que permitan valorar la diversidad y las diferencias individuales en este contexto. Pero la tarea de por sí no resulta fácil, pues implica necesariamente suprimir las tendencias a urbanizar la ruralidad; acciones que aumentan el predominio de prácticas pedagógicas segregadoras, excluyentes y clasificadoras, que perpetúan a su vez el déficit educacional.

Para garantizar un mejor aprovechamiento del potencial pedagógico e inclusivo del aula multigrado, Hernández Padilla (2018) considera que el profesorado debe estar lo suficientemente informado sobre la realidad socioeducativa en la que se desenvuelve, y desarrolle propuestas didácticas contextualizadas que permitan generar mayores oportunidades de aprendizaje. En este ámbito también se recomienda poner énfasis en las estrategias de agrupamiento y el trabajo por proyectos para promover la interacción entre niños y niñas de diversas edades, grados, estilos de aprendizaje y más. Además de que cuando se realiza un agrupamiento, independientemente del grado, se favorece el intercambio de ideas y valores, se afianzan lazos afectivos y se facilita el clima de aula, según especifican Boix y Bustos (2014). También se ponderan las bondades del

trabajo individual en la generación de originalidad y autonomía, así como el trabajo cooperativo, enfatizando en combinar ambos agrupamientos para conseguir armonía en el desarrollo del alumnado, su trabajo y el aprendizaje.

En resumidas cuentas, estos planteamientos nos presentan un contexto educativo que, a pesar de las dificultades, puede ser una fuente rica de oportunidades de desarrollo personal y profesional del profesorado. Esto permite a su vez la creación de un ambiente propicio para un trabajo y prácticas pedagógicas heterogéneas, para el desarrollo de la innovación y la aplicación de nuevas estrategias didácticas, y convertir estas aulas en un referente pedagógico tanto teórico como práctico en cuanto a diversidad de habilidades, conocimientos, necesidades, intereses y expectativas.

### 3 | MÉTODO

Esta investigación muestra los resultados parciales de la investigación doctoral sobre las prácticas pedagógicas del profesorado en contexto de pobreza: el caso de un aula rural multigrado de República Dominicana. Se desarrolló con un enfoque cualitativo-etnográfico, mediante un estudio de caso único (Stake, 2013), el cual busca describir y comprender la realidad o el fenómeno objeto de estudio (Cotán, 2020; Flick, 2014). A través de esta investigación se desprende el objetivo que busca indagar sobre cómo se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado de aula rural multigrado.

Para cumplir con este objetivo, el estudio de caso partió de un aula de República Dominicana y una docente denominada de manera ficticia *Juana*. El caso fue seleccionado a partir del interés propio por indagar sobre el abordaje de la inclusión en el aula rural multigrado y a partir de los resultados de evaluaciones como SERCE (UNESCO, 2009) y TERCE (UNESCO, 2013) que identificaron brechas importantes en cuanto a las prácticas inclusivas en las escuelas rurales y cuestionaron las políticas educativas implementadas en ese aspecto.

El interés de este estudio no estaba puesto en seleccionar un caso representativo de otros casos, sino que pudiera generar información suficiente para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Tanto la docente como el aula fueron seleccionadas tomando como criterios que la escuela estuviera ubicada en un contexto rural aislado, de alta pobreza y vulnerabilidad, que fuera multigrado, unidocente, con un alumnado ampliamente

heterogéneo y que además existiera la disponibilidad del profesorado, el alumnado y las familias de desempeñarse como informantes. El desarrollo del estudio tampoco debía representar un uso extraordinario de recursos humanos, materiales y económicos.

El procedimiento de selección partió de las 1,864 escuelas bajo la modalidad multigrado distribuidas en las 18 regionales educativas del país. Se descartaron regionales y escuelas ubicadas en provincias con bajos niveles de pobreza, tomando como referencia los datos del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2018). También se descartaron aquellas pluridocentes, las que disponían de poca información, con condiciones extremas de inaccesibilidad o la alta inversión en recursos que representaban. Al final, fue seleccionada una escuela con un aula unitaria multigrado en la que solo estaba asignada una docente, junto con 13 estudiantes, perteneciente a la Regional Educativa 17 de la provincia de Monte Plata (República Dominicana). El aula presentaba como características, además de los criterios de inclusión y exclusión antes expuestos, un grupo de estudiantes altamente heterogéneo de diferentes grados (seis grados), edades y capacidades, así como una docente con más de tres años de experiencia en el sistema educativo público, lo que en sí aportaba riqueza a la investigación.

Para ingresar al campo de estudio se desarrolló un proceso de negociación previo con la docente y las familias, en el que se acordaron los criterios para garantizar la confidencialidad de los informantes, las visitas de observación, los permisos, los consentimientos informados, y el uso de las grabaciones y videos, entre otros aspectos que fueron constantemente analizados en un proceso de negociación continuo.

La investigación en sentido general se desarrolló en cuatro importantes fases: a) el diseño del estudio de caso; b) la recogida de información; c) el análisis de la información, y d) la presentación de resultados.

El diseño del estudio de caso estuvo orientado a dar respuesta a diversas preguntas guías, las cuales estuvieron enfocadas en determinar diversos aspectos. ¿Cómo se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado en la práctica pedagógica de la docente? ¿Qué concepciones ha desarrollado la docente sobre la inclusión y la atención a la diversidad en las prácticas que desarrolla en el aula rural multigrado? ¿Qué tipo de formación ha recibido al respecto? ¿Qué estrategias y metodologías implementa para atender la diversidad y garantizar la inclusión? Estas preguntas y muchas otras han dado paso al surgimiento del objetivo general de la investigación, a saber, cómo se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en la práctica pedagógica

en el aula rural multigrado. A su vez, también guían el establecimiento de los siguientes objetivos específicos: a) determinar las concepciones de la docente sobre la inclusión educativa y la atención a la diversidad en su práctica pedagógica; b) identificar los procesos formativos relacionados con la inclusión y la atención a la diversidad de los que ha sido partícipe la docente, y c) determinar las estrategias y metodologías implementadas por la docente en su práctica pedagógica para la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado.

En cuanto al proceso de recogida de información, comprendió la aplicación de una serie de técnicas e instrumentos según lo establecen Simons (2013), Stake (2013) y Cotán (2020) para los estudios de caso, y que estuvieron enfocados en la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis documental. La recogida de información se desarrolló entre los años escolares 2018-2019 y 2019-2020 siguiendo el procedimiento que se detalla a continuación:

- a. Las observaciones mantuvieron una duración de 45 a 90 minutos por sesión de clase. Los hallazgos fueron registrados de manera sistemática mediante un diario de campo, en el que también se recogieron fotos y videos de las clases. Las asignaturas observadas fueron las siguientes: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística.
- b. Entrevista en profundidad. Se desarrollaron un total de 4 entrevistas en profundidad a la docente. Para esto se utilizaron 4 guiones semiestructurados, los cuales fueron modificados y ampliados a partir de los hallazgos de cada entrevista. Paralelamente se desarrolló una entrevista a un grupo de 6 estudiantes de los cuales obtuvimos el consentimiento informado y 3 integrantes de las familias seleccionados al azar, para aportar mayor riqueza a los resultados de la investigación.
- c. Análisis documental. Durante la investigación se analizaron un total de 3 planes desarrollados por la docente y otros documentos político-curriculares.

Al final, el proceso de recogida de información quedó organizado como indica la Tabla 1.

**Tabla 1** | Distribución del proceso de recogida de información

Código	Técnica	Instrumentos	Cantidad de instrumentos	Código	Distribución
EP	Entrevista	Guión de entrevista semiestructurado.	6	DO	Docente
			6	E	Estudiantes
			3	F	Familias
OBS	Observación	Diario de campo.	8	MAT	Matemática: 2
				ESP	Lengua Española: 3
				SOC	Ciencias Sociales: 1
				NAT	Ciencias Naturales: 1
				ART	Educación Artística: 1
AD	Análisis documental	Documentos	6	PC	Planes de clase: 3

*Nota:* Elaboración propia.

Para facilitar el análisis de resultados, las informaciones obtenidas durante el proceso de recogida de información a través de las técnicas e instrumentos fueron registradas y clasificadas en documentos con ayuda de diferentes medios digitales. Luego fueron analizadas mediante el programa informático ATLAS.ti V9, el cual permitió codificar la información y organizarla en un sistema de categorías que fue modificándose constantemente en la medida que surgían nuevos hallazgos. Al final, se establecieron tres categorías de la siguiente manera: concepciones docentes relacionadas con la enseñanza y la inclusión en el aula rural multigrado, formación docente en inclusión y atención a la diversidad, y estrategias y metodologías implementadas en el aula para la inclusión y la atención a la diversidad.

Para garantizar mayor validez y fiabilidad en los resultados, se desarrollaron acciones tendentes a reducir el sesgo y las reactividades en cuanto a las diversas técnicas e instrumentos implementados. Por tanto, se implementaron observaciones en diversos momentos de la investigación, además de triangular las informaciones obtenidas con los puntos de vista del alumnado y las familias, siempre procurando no afectar la calidad de la información.

## 4 | RESULTADOS

A continuación, se resumen los hallazgos más relevantes identificados en este estudio a partir de los objetivos, preguntas y categorías identificadas.

### 4.1. Concepciones docentes relacionadas con la enseñanza y la inclusión en el aula rural multigrado

El análisis de las prácticas inclusivas del profesorado en cualquier contexto implica de antemano considerar las concepciones construidas a partir de su experiencia en el aula. En el caso de Juana, su experiencia como docente la ha conducido a establecer diferencias marcadas entre lo que significa para ella un aula *normal* y lo que representa un multigrado, relacionándola no solo con la cantidad de grados y estudiantes que convergen, sino también con la falta de *concentración* generada por estos aspectos.

La escuela multigrado es el espacio donde se forma un grupo de niños y niñas de diferentes grados a la vez, porque están todos juntos. En ella no existe la misma concentración que en una escuela normal como cuando estaba en las prácticas. Cuando estás trabajando con un grupo, los demás se desconcentran [...] (EP-DO, mayo de 2020).

Cuando estoy trabajando con un grupo y el estudiante del otro curso responde, es difícil, los estudiantes se distraen con frecuencia (EP-DO, abril de 2019).

Esto conlleva a que Juana considere que el trabajo en el aula multigrado sea sinónimo de trabajar más, como indica a continuación:

[...] multigrado significa trabajar más (EP-DO, mayo de 2019).

Además, según Juana, representa atender *una diversidad de cosas*, entre las que se incluye la inclusión educativa.

En la escuela multigrado se necesita atender una diversidad de cosas, la enseñanza, las dificultades de aprendizaje, la inclusión, todos deben aprender (EP-DO, marzo de 2020).

En ese sentido, Juana reconoce la existencia en el aula de estudiantes con diversas capacidades, identificándolos a través del ritmo de aprendizaje que evidencian.

Algunos estudiantes no captan o no aprenden de manera inmediata (EP-DO, mayo de 2019).

El Ministerio de Educación (2018) reconoce que las necesidades de aprendizaje no son específicas de los estudiantes con discapacidad y que compete al profesorado atenderlo desde la metodología y la didáctica. Es, por tanto, que la docente centra su atención en obtener diversas estrategias, pues considera que son medios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando que todo el alumnado aprenda y avance.

[...] es difícil trabajar con varios cursos a la vez, hay que manejar diferentes estrategias para cada grado (EP-DO, abril de 2019).

Las estrategias son las formas que utilizaremos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (EP-DO, mayo de 2020). [...] me gustaría tener estrategias para que todos [los estudiantes] aprendan y avancen (EP-DO, mayo de 2019).

De igual forma, Juana reconoce la importancia que tiene el currículo oficial como *instrumento guía* del proceso educativo, puesto que aporta importantes herramientas y metodologías que permiten guiar su práctica de aula.

El currículo es un instrumento guía en el cual el maestro se sustenta para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Yo creo que es una de las herramientas fundamentales para lograr nuestros objetivos como docentes, debido a las diferentes metodologías que nos ofrece (EP-DO, mayo de 2020).

En el ámbito de la atención a la diversidad, el Ministerio de Educación (2018) dispone que el currículo educativo sea por competencias para favorecer la construcción de aprendizaje respetando los procesos individuales del alumnado. Mediante estas acciones, el Ministerio se dispone a romper esquemas de homogenización que consideran que el alumnado aprende de la misma manera, a la vez que cambia la visión de un profesorado que enseña hacia un alumnado que aprende.

Sin embargo, Juana indica la imposibilidad de aplicar todas las estrategias curriculares establecidas dadas las características y dificultades del aula multigrado.

Hay muchas estrategias en el currículo, pero a veces uno no puede aplicarlas todas porque es difícil en el multigrado (EP-DO, mayo de 2020).

No obstante, la docente reconoce que no debe actuar de la misma forma con todo el alumnado. Indica que algunos estudiantes requieren un trabajo individualizado, además de un menor nivel de complejidad de los temas tratados para así desarrollar aprendizajes.

Yo comprendo que no debo actuar ni trabajar de la misma forma con todos los niños. Cuando hay alguna dificultad, trato de trabajar de forma individual, trabajándole los temas de forma más fácil (EP-DO, mayo de 2019).

Estas concepciones de la docente se relacionan en gran parte con lo dispuesto en las políticas educativas sobre la atención a la diversidad (Ministerio de Educación, 2018). Ante las dificultades de aprendizaje individual, estas políticas proponen herramientas para la realización de ajustes curriculares individualizados, orientados a ajustar las competencias e indicadores de logro del currículo. No obstante, en algunas ocasiones Juana considera que la *repetición de la clase* se hace necesaria para lograr una mayor comprensión.

[...] por lo que a veces debo repetirle la clase varias veces (EP-DO, mayo de 2019).

Incluso indica que ha sido necesario establecer un día para atender de manera más personalizada al alumnado de acuerdo a sus capacidades.

[...] de manera particular, un día a la semana trabajo de manera individual por capacidad (EP-DO, abril de 2019).

Aunque a menudo surgen dificultades relacionadas con el contexto que impiden un mayor apoyo al alumnado, en especial cuando no está bajo la responsabilidad de sus progenitores, según indican la docente y las familias.

A veces hay dificultades de aprendizaje que no se pueden abordar por falta de apoyo de los familiares (EP-DO, mayo de 2020).

[...] hay algunos niños que no viven con sus padres, sino con los abuelos y los tíos, y ellos solo se preocupan con mandarlos a la escuela, creen que así resuelven la situación (EP-F3, marzo de 2021).

Según la docente, el desarrollo de las labores pedagógicas también se ve afectado por la multiplicidad de funciones y responsabilidades que debe asumir como docente rural multigrado, lo que impide una mayor atención a la docencia.

[...] en las escuelas multigrado hay más responsabilidad, hay que tener todo a mano y es difícil hacer énfasis en la Dirección y atender todos esos grados y capacidades (EP-DO, abril de 2019).

Al parecer, esto representa para la docente todo un reto en el abordaje de la inclusión y la atención a la diversidad en este contexto.

## 4.2. Formación docente en inclusión educativa y atención a la diversidad

En las concepciones de la docente se pudo apreciar cómo visualiza la enseñanza, la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado. También se pudo observar cómo algunas de estas concepciones se encuentran marcadas por las experiencias generadas en el contexto, limitadas por la carencia de estrategias y metodologías adecuadas. Esto hace necesario profundizar en el ámbito formativo de la docente para así comprender las prácticas pedagógicas que desarrolla en el aula.

En ese sentido, Juana expresa que su formación inicial ha sido limitada, no solo para trabajar en el contexto multigrado, sino también sobre cómo atender la inclusión en el aula.

En la universidad no me enseñaron a trabajar multigrado [...] sí me trabajaron mapas y estrategias de lectoescritura, pero en una escuela normal, no con multigrado (EP-DO, abril de 2019).

[...] sí me trataron el tema de la inclusión en la universidad, pero, tú sabes, ahí nunca se profundiza sobre ese tema sino principalmente en lo que se basa tu licenciatura (EP-DO, mayo de 2020).

Al momento de su ingreso al sistema educativo hace tres años, se incluyó una inducción docente, pero que, a su consideración, no cubrió los aspectos fundamentales de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado. Según indica la docente, la misma se desarrolló de manera general, sin considerar las características de las aulas multigrado.

Lo primero fue el programa de inducción, ahí tuve que desarrollar una serie de temas generales sobre planificación, estrategias de enseñanza, uso de los recursos didácticos, integración de las tecnologías, entre otros (EP-DO, mayo de 2020).

Las evidencias recopiladas de los programas de inducción docente (Ministerio de Educación, 2016b) corroboran los planteamientos de Juana, pues se observa un enfoque formativo inductivo general, especialmente enfocado en un aula monogrado. En ese sentido, Juana ha centrado sus esperanzas en cubrir estas necesidades mediante la formación continua, en este caso, los microcentros rurales en los cuales participa. Indica que no falta a este tipo de formaciones, que, según su parecer, aportan importantes recursos para trabajar en el aula multigrado.

Es difícil que falte a algún microcentro o formación, y si faltó, llamo a mi coordinadora y le explico (EP-DO, abril de 2019).

Las formaciones son de mucha ayuda, principalmente los microcentros son importantes y nos permiten [aportan] muchos recursos para trabajar (EP-DO, mayo de 2019).

Los microcentros rurales representaron la primera política formativa docente en contexto rural establecida por el Estado dominicano, y tienen como base el compartir de experiencias entre docentes (Vargas, 2003). Aunque hoy en día su organización y finalidad difiere de su origen, es evidente que sigue siendo una importante herramienta para la adquisición de estrategias y metodologías para trabajar en el contexto multigrado. No obstante, a pesar del grado de satisfacción que Juana dice sentir por estas formaciones, estas no han cubierto las necesidades relacionadas con las garantías de mejores aprendizajes para todos.

Estoy muy satisfecha [con las formaciones], pero me gustaría tener estrategias para que todos [los estudiantes] aprendan y avancen. En las formaciones se dice que hay una forma para que los estudiantes aprendan, pero nunca se dice [cuál es] (EP-DO, mayo de 2019).

Según expresa la docente, en los microcentros se desarrolla una formación centrada en estrategias para trabajar ciertos temas o contenidos curriculares. Sin embargo, la metodología de trabajo propuesta en las formaciones resulta poco adecuada para el contexto del aula multigrado, pues la docente expresa que debe adaptarlas a la realidad de los grados y las capacidades del alumnado.

El último microcentro que se hizo en el distrito me ayudó para trabajar y explicar las decenas y centenas. La técnica me dio estrategias para trabajar diciendo «después que los números llegan a unidad de mil tienen apellido», también «la piñata numérica», otra estrategia. Yo veo las estrategias y las trabajo en clase adaptándolas a los grados y las capacidades (EP-DO, mayo de 2019).

En ese sentido, la política de formación docente (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2015) establecida mediante la Normativa 09-15 propugna una formación docente que permita la identificación de los problemas de aprendizaje de los estudiantes, la integración de diversos actores y la generación de cambios en los contextos de actuación. Esto indica que, más que contenidos disciplinares, la formación debe centrarse en desarrollar las capacidades de organizar los aprendizajes, gestionar su progreso, motivar al alumnado a involucrarse en sus aprendizajes, utilizar diversos recursos y medios e integrar efectivamente a las familias y la comunidad.

### 4.3. Estrategias y metodologías didácticas para el abordaje de la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado

Con relación a las estrategias y metodologías didácticas desarrolladas por la docente para atender la inclusión y la diversidad del aula rural multigrado, las evidencias recabadas durante las entrevistas, las observaciones de aula y la revisión documental muestran relaciones y discrepancias entre las concepciones docentes, lo que se establece oficialmente y lo que verdaderamente ocurre en el aula con relación a la inclusión y la diversidad.

El análisis de las políticas curriculares (Ministerio de Educación, 2013) indica que la enseñanza en República Dominicana se desarrolla bajo un enfoque por competencias que toma en cuenta las habilidades y capacidades del alumnado. Además, las políticas de atención a la diversidad en el aula (Ministerio de Educación, 2018) sugieren el uso de diversos recursos y apoyos que garanticen una educación inclusiva, además de la presencia de un personal especializado de orientación y psicología que atienda las dificultades de aprendizaje sobre las que el profesorado no posea las competencias profesionales necesarias.

En este caso lo que se evidencia es la inexistencia del personal especializado en orientación y psicología que atienda las necesidades más específicas de aprendizaje sobre las cuales la docente no posee ni la formación ni las habilidades necesarias, tal como indica el siguiente registro de observación.

Desde la escuela no se evidencia la existencia de otros docentes de apoyo, especialmente de orientación y psicología (MAT, abril de 2019).

Además, la docente expresa no contar con los recursos adecuados que le ayuden a desarrollar un mejor trabajo en el aula.

Hay muchas cosas que limitan, que impiden que uno pueda hacer un trabajo mejor, uno debe estar creando constantemente, preparando nuevas actividades y sin recursos adecuados (EP-DO, noviembre de 2019).

La expresión «uno debe estar creando constantemente» indica que las carencias antes descritas representan para la docente un ejercicio permanente de creatividad, al tiempo que enfrenta las limitaciones propias del contexto. A esto se suma la multiplicidad de funciones que debe asumir en el aula y que vimos anteriormente. Esta situación conlleva a que la docente considere que ser docente multigrado significa ser un *supermaestro*, teniendo como punto positivo la experiencia adquirida.

El trabajar con muchos grados implica ser un supermaestro, la ventaja es la experiencia (EP-DO, mayo de 2019).

El alumnado también coincide en este aspecto, además de valorar las acciones que desarrolla la docente para atender sus necesidades de aprendizaje, lo que conduce a considerarla una *buena* maestra. Expresa que la docente desarrolla en el aula diversas prácticas que facilitan su aprendizaje enfocadas en la ayuda y la facilidad de las actividades asignadas, como indican a continuación.

La maestra pone las clases y, si no sabemos, nos ayuda (EP-E1, noviembre de 2019). Nos ayuda a aprender y es buena maestra (EP-E2, noviembre de 2019). Pone la clase fácil [la docente] (EP-E3, noviembre de 2019). Si no sabemos la clase, nos ayuda (EP-E4, noviembre de 2019). Me ayuda a hacer las clases bien (EP-E5, noviembre de 2019). La profesora ayuda a todos a aprender la clase que no sabemos (EP-E6, noviembre de 2019).

Las familias también reconocen cambios en el aprendizaje de sus hijos tras la llegada de la docente al aula. Expresan que las habilidades de lectura del alumnado han mejorado, lo que en algunos casos le era difícil conseguir a ciertos estudiantes con las estrategias desarrolladas por otros docentes que impartieron docencia en el aula.

La maestra es muy buena, y mi hija está aprendiendo a leer. Yo sé que ella es inquieta y por eso no aprendía (EP-F1, marzo de 2021). Bueno, con el profesor anterior mis hijos no aprendieron. Él era muy dedicado, pero al menos ahora saben leer mucho (EP-F3, marzo de 2021).

En ese sentido, Juana indica que las familias han desarrollado altas expectativas con relación a su práctica pedagógica y el logro de mejores aprendizajes, y que la ven como una líder.

Muchos padres se acercan y me dicen que les gusta mi forma de trabajar y que algunas cosas han cambiado con relación a los anteriores maestros. Yo creo que ellos esperan mucho de mí con relación a los aprendizajes de sus hijos, me ven como una líder (EP-DO, abril de 2019).

Sin embargo, considera que estos pudieran aportar un mayor apoyo en el ámbito pedagógico a pesar de sus limitaciones, en especial en las tareas.

[Las familias] Son quienes nos dan apoyo en las dificultades y problemáticas que existen. Creo que las familias deberían apoyar a sus hijos en las tareas, quizá no tengan metodología para apoyar a los niños, pero pueden buscar la manera de hacerlo (EP-DO, mayo de 2020).

Las observaciones de aula ponen en evidencia el gran esfuerzo desarrollado por la docente para atender los diversos estilos de aprendizaje tomando en cuenta las formas particulares de ser y de aprender del alumnado. A partir de su experiencia en el aula, Juana refiere que en algunos momentos debe enfrentar falta de emoción, de interés y disfrute por parte del alumnado, lo que evidentemente también influye en su estado de ánimo y conduce a que cambie a menudo las estrategias utilizadas.

Me gustaría que se emocionaran y mostraran interés y disfrute. Uno se desanima y se desencanta porque uno prepara una clase bonita y cuando llega al aula no es así; eso baja el ánimo y si no le pone atención [a las estrategias] uno dice que no la vuelve a utilizar (EP-DO, mayo de 2019).

Cuando el cambio de estrategia involucra actividades más activas y lúdicas, las actitudes del alumnado cambian, según refiere la docente.

Cuando es juego, ellos [los estudiantes] se animan. Me he dado cuenta de que a ellos [los estudiantes] le gusta recortar y pegar, todos trabajan (EP-DO, mayo de 2019).

Esto está corroborado por el alumnado, quienes indican que las actividades que más les motivan están orientadas al juego, así como la creación y manipulación de recursos y materiales.

Me gusta cuando creamos flores, adornos con cartulina (EP-E1, noviembre de 2019); los juegos y los dibujos (EP-E2, noviembre de 2019); las manualidades y las maquetas (EP-E3, noviembre de 2019); cuando sacamos palabras de la caja y jugamos con ellas (EP-E6, noviembre de 2019).

Esto lleva a preguntarse por qué la docente desiste de su implementación, dada la efectividad de estas metodologías y estrategias en el aula. La respuesta podría estar en la falta de recursos y las dificultades contextuales, que según Juana le impiden que se pueda desarrollar una enseñanza más activa y dinámica que profundice en el conocimiento.

[...] a mí me gustaría traer documentales y videos, pero la falta de energía eléctrica me lo impide [...] me gustaría tener más recursos para trabajar en el aula, para que investiguen y produzcan. A veces, les imprimo materiales [al alumnado] con mis recursos porque para ellos es difícil investigar aquí en el campo (EP-DO, mayo de 2019).

Además, las exigencias de las supervisiones están centradas en la búsqueda de evidencias del cumplimiento del currículo, muchas veces

centradas en los contenidos y no en las dificultades y estrategias implementadas, como indica la docente.

Mi coordinadora y los técnicos dicen que estarán supervisando los centros buscando evidencias sobre lo trabajado en los microcentros, pero muchas veces pasan y eso queda desapercibido, a veces buscan evidencias de aplicación de contenidos mediante la planificación (EP-DO, abril de 2019).

Esto conduce a que, para cubrir las dificultades de la enseñanza en el contexto, la docente a menudo opte por solicitar el apoyo de otros docentes o de apoyarse en Internet, como indica a continuación.

Trato de apoyarme en otro maestro o investigar en Internet, documentarme. Siempre busco una persona que sea especialista en el área o también otro compañero de EMR que domine la materia (EP-DO, mayo de 2019).

Lo que en cierto modo conduce al desarrollo de estrategias y metodologías tradicionales, poco contextualizadas a las necesidades educativas de los estudiantes, pero que según la docente se desarrollan de manera *inconsciente*, tal como expresa a continuación.

[...] muchas veces uno inconscientemente trabaja otras cosas debido a la situación del contexto (EP-DO, enero de 2021).

Las observaciones evidencian que la enseñanza en el aula se desarrolla para el aprendizaje de contenidos y conceptos específicos que la docente considera valiosos o necesarios en cada grado y que parten del diseño curricular del grado y su plan de clase (AD-PC1; AD-PC2; AD-PC3). La atención individualizada no se encuentra planificada (AD-PC1; AD-PC2; AD-PC3), lo que evidentemente contradice lo establecido en el currículo por competencias en cuanto a la integralidad del conocimiento para la atención de los estilos de aprendizaje, y lograr una mayor inclusión y atención a la diversidad (Ministerio de Educación, 2016a).

Las observaciones también evidencian un trabajo por grados, similar al de las escuelas monogrado, en el cual se trabajan temas o contenidos de manera independiente por cada grado. En ese sentido, Juana se refiere a que una forma de lograr un mejor desarrollo de su práctica y un mayor nivel de atención es a partir de un tema de contenido común para cada grado y a través de él complejizar las actividades según el grado.

Mi estrategia es complejizar a partir de un mismo tema, seleccionando actividades más complejas para los grados superiores. Trato de buscar un tema curricular común. Para el caso de inicial los pongo a dibujar los

personajes, los de primero y segundo los pongo a identificar palabras del cuento, y los niños de tercero, cuarto y quinto pueden hacer actividades más complejas (EP-DO, enero de 2021).

Sin embargo, en algunas ocasiones el *complejizar* solo se desarrollaba a partir de una diferenciación de los contenidos y no en las competencias específicas que debería desarrollar el alumnado, tal como se pudo evidenciar en las observaciones de aula (MAT, abril de 2019; MAT, noviembre de 2019; ESP, abril de 2019; ESP, noviembre de 2019; SOC, abril de 2019). Esto indica una centralidad en el cumplimiento curricular más que en su efectividad en el contexto, a la vez que coloca al alumnado en gran desventaja con relación a los que convergen en contextos más favorables.

En cuanto al trabajo personalizado al que hacía referencia la docente, la observación indica que este generalmente se da a solicitud del alumnado o cuando dan señales de no comprender los conceptos o temáticas previamente explicadas por la docente en todas las asignaturas observadas (MAT, abril de 2019; MAT, noviembre de 2019; ESP, abril de 2019; ESP, noviembre de 2019; SOC, abril de 2019). En este caso, el alumno interesado se dirigía de forma personal a la docente en busca de una explicación o de que su trabajo fuera observado y calificado en su cuaderno. La atención personalizada por grado o grupo de trabajo no se efectuó con la misma intensidad en los grados objeto a trabajar procesos de alfabetización inicial en cuanto a la comprensión lectora (ESP, abril de 2019; ESP, noviembre de 2019). Esto implica que, para garantizar los procesos de alfabetización, se deba optar por estrategias de enseñanza no enmarcadas a nivel oficial, con la finalidad de lograr nivelar los aprendizajes en el alumnado.

Juana también explica que existen elementos en el contexto del aula que limitan y facilitan la enseñanza-aprendizaje en el aula rural multigrado. Dentro de las limitantes se encuentra la falta de apoyo de las familias debido a su bajo nivel instructivo, lo que conduce a que la docente en ciertas ocasiones no asigne tareas para el hogar.

La realidad de multigrado es que a los niños no se les ve el aprendizaje más avanzado porque no hay involucramiento de las familias por no ser letradas. No les ayudan con las tareas, por eso yo no les pongo tareas. Para que los padres vean el progreso de sus hijos hay que mandarlos a buscar, porque no les interesa (EP-DO, mayo de 2019).

En ese sentido, las familias coinciden con este planteamiento e indican su deseo de apoyar la labor pedagógica de la docente a pesar de su bajo nivel instructivo.

A veces le ponen cosas que uno no sabe bien como ayudarlos [a sus hijos e hijas] (EP-F1, marzo de 2021). Quizá porque muchas veces uno no tiene conocimiento (EP-F3, marzo de 2021).

Esto lleva a deducir que, sin el apoyo adecuado de las familias, la falta de recursos y una supervisión poco contextualizada, se crea un ambiente altamente retador para la implementación de estrategias y metodologías inclusivas que atiendan la diversidad y heterogeneidad del aula rural multigrado.

## 5 | DISCUSIONES Y RESULTADOS

Llegados a este punto, queda aportar las reflexiones sobre los principales hallazgos identificados durante el desarrollo de esta investigación; no obstante, lejos de indicar acuerdos y desacuerdos en cuanto a las teorías ya existentes, se pretende desarrollar un análisis crítico y comprensivo sobre el abordaje de la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado. En este sentido, podemos decir que los aportes desde el enfoque cualitativo, así como también de los métodos y técnicas de investigación empleados, han permitido analizar la inclusión en el ámbito de las concepciones, la formación y las prácticas que desarrolla la docente en contexto, además de permitir generar un alto nivel de conocimiento y profundización sobre estos elementos.

En el ámbito de las concepciones de la docente relacionadas con el abordaje de la inclusión y la atención a la diversidad en su práctica pedagógica en el aula rural multigrado, se pudo determinar el valor que esta asigna a este aspecto y las dificultades que debe enfrentar en este contexto, además de que ha desarrollado un conjunto de concepciones que se han ido configurando a partir de su conocimiento de la realidad y la experiencia desarrollada dentro y fuera del aula. Sobre este aspecto existe cierta congruencia con los planteamientos de Hernández Padilla (2018), que indican que el profesorado rural debe estar lo suficientemente informado sobre la realidad socioeducativa que le envuelve para así poder desarrollar acciones tendentes a mejorarla. En este caso, se evidencia que la docente está altamente informada, sin embargo, las concepciones desarrolladas en contexto han influido ampliamente en su práctica de aula.

La existencia en el aula de un alumnado de diferentes grados, con diversos estilos de aprendizaje y una escasa formación docente en este ámbito, han conducido a un enfoque conceptual y de enseñanza propio por parte de la docente, surgido de la reflexión sobre la realidad socioeducativa que

envuelve el aula (Hernández Padilla, 2018). Ese enfoque conduce a la docente a considerar que se hace necesario el manejo de diversas estrategias y metodologías para atender las dificultades de aprendizaje del aula multigrado de manera que todos aprendan y avancen, considerando a su vez la atención individualizada y la integración de las familias. Sin embargo, se pudo observar que esto no ha resultado suficiente para atender la diversidad del aula multigrado, pues aún existen dificultades relacionadas con las amplias carencias sociales, culturales y educativas que caracterizan el contexto y limitan el desarrollo de prácticas más inclusivas.

En cuanto a la formación docente para la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado, esta ha demostrado tener gran incidencia en la práctica pedagógica. En innumerables ocasiones la docente expresó que la falta de una formación específica para atender la enseñanza multigrado ha limitado el desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas. Las formaciones continuas que debían cubrir ese aspecto están ampliamente influenciadas por un enfoque monogrado, tal como indicaban Guzmán y Báez (2018).

Ha sido evidente que la existencia de un marco formativo inicial y continuo poco contextualizado a la realidad del aula rural multigrado ha influido en el logro de una enseñanza más inclusiva y diversa en este contexto. A pesar de que República Dominicana ha sido signataria de importantes convenios en ese aspecto y ha logrado establecer normativas político-pedagógicas para la inclusión y la atención a la diversidad, esto no ha sido suficiente para atender la realidad del aula rural multigrado. Las evidencias indican que las políticas formativas se encuentran poco relacionadas con las habilidades que el profesorado debe desarrollar para atender la diversidad del aula rural multigrado, donde se necesita una atención más individualizada y diversa.

Esto en parte coincide con los planteamientos de Castro Miranda (2018) sobre la necesidad de que el docente rural desarrolle una enseñanza más personalizada e implemente metodologías más activas. Sin embargo, las evidencias también indican que para lograr este propósito y dadas las características del aula rural multigrado, los ámbitos de formación docente para el logro de la inclusión y la atención a la diversidad son amplios, y engloban no solo aspectos pedagógicos, sino también institucionales y comunitarios. En ese sentido consideramos que se necesitaría un docente que no solo sea capaz de crear espacios inclusivos a través de su práctica en el aula rural multigrado, sino también de gestionarlos y potenciarlos.

En cuanto a las estrategias y metodologías didácticas para la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado, cabe reconocer

los esfuerzos desarrollados por la docente, pese a las dificultades del contexto. Sin embargo, existe una tendencia a organizar la enseñanza a partir de *microgrados*, que son atendidos de manera individualizada por cada asignatura, tal como ocurre en las aulas monogrado. En ese sentido, los resultados coinciden con lo planteado por Zamora Guzmán & Mendoza Báez (2018) en cuanto a la tendencia a la reproducción del modelo monogrado en el aula multigrado. Es evidente que, a pesar de que este tipo de organización genera un mayor esfuerzo por parte de la docente, las necesidades formativas en cuanto a estrategias y metodologías didácticas adecuadas conducen al desarrollo de prácticas pedagógicas no establecidas oficialmente; esto coincide con lo planteado por Blanco (2006), y Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2016).

Este estudio evidenció que además de la formación existen otros elementos que limitan y determinan el desarrollo de ciertas estrategias y metodologías didácticas en el aula por parte de la docente. Aspectos como las exigencias generadas por los organismos responsables de supervisar los procesos educativos y las altas expectativas de las familias conducen a la docente a una priorización de prácticas no establecidas oficialmente, pero que tienen la finalidad de obtener resultados *evidenciables*, que limitan el abordaje de la inclusión y el cumplimiento de lo establecido oficialmente. Esto conduce a su vez a priorizar metodologías tradicionales y una enseñanza por contenidos sobre las competencias establecidas, con la finalidad de cubrir los requerimientos institucionales, tal como se pudo evidenciar.

El abordaje de este enfoque limita el aprovechamiento que se puede realizar del entorno como recurso para el desarrollo de competencias y una contextualización del aprendizaje según las realidades y capacidades del alumnado. Así también, la necesidad de un personal especializado en el ámbito psicopedagógico y la falta de planificación de las adecuaciones y ajustes curriculares conducen a que estos se realicen de manera espontánea, solo a partir de la experiencia de la docente en contexto.

En ese sentido, los elementos abordados y los conocimientos adquiridos en esta investigación podrían servir de base para desarrollar y perfeccionar las estrategias de formación y atención a la inclusión y la diversidad en el aula multigrado. Dentro de las fortalezas de este estudio está el uso de la metodología a través de la cual fue abordado, lo que permitió conocer en profundidad todos los aspectos tratados en este informe. Sin embargo, cabe destacar que aún existen limitaciones al respecto, relacionadas con la imposibilidad de obtener un punto de vista más amplio en el alumnado y las familias con nuevas entrevistas.

Tanto la inclusión como la atención a la diversidad son indicadores y principios de calidad de los sistemas educativos. Es dada su alta relevancia que los países han decidido dar el paso hacia las reformas de los sistemas de enseñanza de manera que garanticen no solo el acceso sino también aprendizajes para todos. Desde esta perspectiva, el profesorado y su práctica juegan un papel relevante en el diseño y ejecución de estrategias y metodologías contextualizadas. Sin embargo, tal como se pudo observar, garantizar la inclusión y la atención a la diversidad en la práctica del profesorado resulta todo un reto, en especial en las aulas rurales multigrado, dada las características que las definen.

El profesorado que debe desarrollar su práctica en el aula rural multigrado no solo debe atender las necesidades básicas que caracterizan los espacios de enseñanza en sentido general, sino que estas situaciones en ocasiones se multiplican debido a la cantidad de grados y las responsabilidades que debe asumir en el aula de manera simultánea. Sumado a la falta de una formación adaptada a las necesidades del contexto, en estas aulas es común que se desarrollen enfoques de enseñanza poco adecuados y que tienen la finalidad de lograr algún resultado de aprendizaje, lo que impide el desarrollo de una enseñanza más inclusiva y diversa.

En ese sentido queda abierta la posibilidad de desarrollar cambios significativos, no solo en la formación docente, sino también en las políticas educativas para la inclusión y la atención a la diversidad en el contexto rural multigrado. Desde esa perspectiva resultaría relevante incluir en el marco general de formación del docente rural multigrado, tanto inicial como continuo, la formación en gestión educativa, metodologías de trabajo colaborativo y multigradales, y una mayor profundización en el ámbito de la psicopedagogía. Además, resulta altamente relevante incluir materiales y recursos formativos contextualizados que sirvan de guía al profesorado para desarrollar prácticas más inclusivas en estas aulas.

La adecuación de la supervisión docente también resulta importante, así como su formación para el seguimiento contextualizado del docente multigrado. Junto con estas acciones, también se necesita el desarrollo de políticas socioeducativas conducentes a la mejora de los servicios básicos en la escuela y generar mejores oportunidades para el alumnado y las familias que allí convergen. Además de las políticas asistenciales, se necesita lograr la dotación de recursos y elementos de apoyo adecuados que garanticen una educación más inclusiva sin importar el contexto en el que se ubique la escuela. Solo así se logrará superar gran parte de las desigualdades que separan el contexto rural del urbano.

## 6 | AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Se agradece a la docente, a las familias y a los estudiantes que aportaron información para el desarrollo de esta investigación.

## 7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Olivares, P., & Boix Tomás, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Andújar Scheker, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 111-121. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200111>
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., & Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://r.issu.edu.do/?l=124874cK>
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3). <https://r.issu.edu.do/?l=12483itu>
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2018). Teacher education in ICT: Contributions from different training models. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 61-76. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp61-76>
- Campos, G. (2016). Escuelas Multigrado Una Alternativa Educativa en el Campo Rural, Caso del Estado de Hidalgo, México. *Xihmai*, 10(20). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v10i20.261>
- Capellán-Ureña, D. A., Barroso-Osuna, J. M., & Sampedro-Requena, B. E. (2022). Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de Educación Primaria. Evidencia de escuelas multigrado del sistema educativo de República Dominicana. *Estudios sobre Educación*, 42, 241-262. <https://doi.org/10.15581/004.42.011>
- Cárdenas Morales, L. (2020). Equidad y género como principios de inclusión social. En Suárez Villegas, J. C., & Marín Conejo, S. (Eds.), *Ética, Comunicación y Género: Debates Actuales*, (437-448). Dykinson. S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k408.40>
- Castro Miranda, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>
- Cifuentes Garzón, J. E. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82). <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10579>

- Constitución Política de República Dominicana. Art. 37, 26 de enero de 2010 (Rep. Dominicana).
- Cornish, L. (2021). Quality Practices for Multigrade Teaching. En: Cornish, L., Taole, M. J. (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-84803-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84803-3_9)
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación educativa. *Escuela Abierta*, 19(1), 33-48. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153-175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España. <https://r.issu.edu.do/lpl=12688Rc8>
- Echeíta, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.17-24>
- Ferrer Planchart, S. C. (2020). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. *Revista Educación*, 45(1), 490-503. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41372>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flórez Buitrago, L. D., Ramírez García, C., & Ramírez García, S. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 5(1), 54-67. <https://r.issu.edu.do/lpl=12697AEF>
- Fongt de Bolaños, G. (2018). Inclusión: más allá de la equidad de género. *Realidad Empresarial*, 5, 3. <https://doi.org/10.5377/reuca.v0i5.6103>
- Garay, A. (2019). Configuración del hábitat rural y condiciones de vida. *Estudios del hábitat*, 17(1), e064-e064. <https://doi.org/10.24215/24226483e064>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- González Alba, B., Cortés González, P., & Leite Méndez, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150031/html/>
- Hernández Padilla, E. (2018). El Aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(16), 123-138. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007>
- Hernández Ayala, H., & Tobón Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 399-420. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh>
- Hernández Sánchez, A. M., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Fernández-Sogorb, A., & Del Pilar Aparicio-Flores, M. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 147-156. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244>

- Hoy Digital (2020). Ministerio de Educación celebra Día de Logros de las Escuelas Multigrado. *Periódico Hoy*. <https://r.issu.edu.do/?l=12698uLS>
- Juárez Bolaños, D., & Lara Corro, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- Lao Fernández, S. M., Hernández-Soto, R., Peñalver-García, D., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Atención a la diversidad y Atención Temprana: perspectiva del profesorado de Educación Infantil. *REIDOCREA*, 11(5), 58-72. <https://doi.org/10.30827/digibug.72332>
- Lera-Mejía, J. A., Martínez-Coll, J. C., & Rivas-Flores, J. I. (2017). Desigualdad Social y Educativa en México y España: Nuevas formas de atender el desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(1), 133-161. <https://r.issu.edu.do/?l=12143dPC>
- Ley 66 de 1997. Ley General de Educación de República Dominicana. 4 de febrero de 1997. <https://r.issu.edu.do/?l=12486GPM>
- Magro Gutiérrez, M. (2021). *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España* [Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela]. <https://r.issu.edu.do/?l=12685SnS>
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana. <https://r.issu.edu.do/?l=12142IB3>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo de la República (MEPyD), (2018). *Boletín de estadísticas oficiales de pobreza monetaria en República Dominicana año 4 • N.º 6*. MEPyD. <https://r.issu.edu.do/?l=126871QF>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MESCyT). (2015). *Normativa 09-15*. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2008). *Orden Departamental 03-2008*. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2013). *Ordenanza 03-2013*. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Bases de la Revisión y Actualización del Diseño Curricular*. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Guía Específica: Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2018). *Ordenanza 04-2018*. República Dominicana.
- Muñoz Borja, P. (2018). Discapacidad, subjetividad e inclusión. Sentidos en continua tensión. *Discapacidad e Inclusión en la Educación Universitaria*, 13-35. <https://doi.org/10.35985/9789585522442.1>
- Pineda-Acero, J. A., González-Arias, H. G., Valencia-Vizcaíno, A. C. (2018). Formación de docentes rurales en América Central y el Caribe: una revisión bibliográfica. En M. Zapata Jiménez (Ed.), *La formación de maestros en contextos rurales, de frontera y globalización* (pp. 59-118). Ediciones Unisalle. <https://r.issu.edu.do/?l=1269975p>

- Quílez Serrano, M., & Vázquez Recio, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5921393>
- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 86-111. <https://r.issu.edu.do/?l=12700dxs>
- Rivera González, E., & Mejía Correa, M. Y. (2019). Rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado. *Plumilla Educativa*, 24(2), 37-64. <https://doi.org/10.30554/p.e.2.3564.2019>
- Rodríguez Cosme, M. L., Despaigne Negret, O., & Pérez Batista, P. (2019). La educación para todos: un derecho en Cuba a partir de la inclusión educativa en la escuela primaria rural. *Revista Educação e Políticas Em Debate*, 8(2), 96-108. <https://doi.org/10.14393/repod-v8n2a2019-47372>
- Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Wiswall, M. (2016). Are all schools created equal? Learning environments in small and large public high schools in New York City. *Economics of Education Review*, 52, 272-290. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.007>
- Simons, H. (2013). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- UNESCO. (1993). *Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores. Las Necesidades Especiales en Aula*. UNESCO. <https://r.issu.edu.do/?l=124856zL>
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conclusiones y recomendaciones de la 48.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, Suiza.
- UNESCO. (2009). *SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; reporte técnico*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (LLECE). <https://r.issu.edu.do/?l=12490WWW>
- UNESCO. (2016). *TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2013. Resumen Ejecutivo. Informe Nacional. República Dominicana*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). <https://r.issu.edu.do/?l=12491eCP>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción*. <https://r.issu.edu.do/?l=12144JQT>
- Vargas, A. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 185-208. <https://r.issu.edu.do/?l=12489SfB>
- Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado-Innovadas. *Cuadernos de Educación Básica para todos*. Editora de Colores.
- Vargas, Y. C., & Romero Alfonso, S. L. (2021). Escuela en Ruralidad: una Mirada a la Inclusión en la Educación. *Educación y Ciencia*, 25. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313>
- Priego Vázquez, L. B., & Castro, M. E. (2021). Equidad y escuelas multigrado ¿Ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 177-204. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.267>

- Villegas Otárola, M., Simon Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.04>
- Watts M., C., & Lee, L. (2017). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiæ Informaticæ*, 1(1). <https://r.issu.edu.do/lpl=12701Wau>
- Zamora Guzmán, L. F., & Mendoza Báez, A. P. (2019). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(45). <https://r.issu.edu.do/lpl=12702SGd>

# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA: PROPÓSITOS, TEMÁTICAS Y MODALIDADES ENUNCIATIVAS

*Pedagogical Practices in a Chilean University: Purposes, Themes and Enunciative Modalities*

**Carla Calisto-Alegría**

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile  
ccalisto@uc.cl

**María Mercedes Yeomans-Cabrera**

Universidad de Las Américas, Chile  
mmyeomans@outlook.com

## Resumen

La formación de profesores ha evolucionado en forma, fondo y calidad a lo largo del tiempo, y las prácticas pedagógicas han sido uno de los principales elementos de la integración de los saberes necesarios para ejercer la profesión docente. El objetivo de este estudio fue describir el proceso de adquisición de habilidades reflexivas de los profesores en formación en el ámbito de formación práctica, desde la perspectiva de académicos directivos y profesores en formación, desde un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico y una muestra no probabilística. Para organizar y analizar los datos se utilizó la herramienta NVivo, para codificar y levantar categorías. Las fuentes de recolección de datos fueron: a) información recogida en talleres, b) grabaciones de audio de los grupos focales, y c) bitácoras de los profesores en formación. Los resultados mostraron que la conceptualización de los académicos acerca de los propósitos de las prácticas depende del programa formativo. Las temáticas propuestas por los profesores en formación se organizaron en las relacionadas consigo mismo, con los estudiantes, con el profesor colaborador y con los contenidos, y si bien en sus bitácoras emplearon distintas modalidades discursivas, predomina la descripción. Se ha detectado que el proceso de práctica requiere mejores y mayores orientaciones metodológicas, pedagógicas y escriturales, puesto que parece organizarse más a partir de la intuición del profesor tutor o guía y de los profesores en formación que en una secuenciación de destrezas y habilidades diseñadas a partir de un enfoque o modelo. Las prácticas pueden abordarse asociadas a la formación de habilidades escriturales, reflexivas e investigativas, pero requieren el ajuste y validación de sus propósitos formativos, mediante un trabajo colegiado y la revisión curricular pertinente a cada especialidad.

**Palabras clave:** formación de docentes, formador de profesores, práctica pedagógica, escritura.

## Abstract

Teacher training has evolved in form, content, and quality over time. The pedagogical practice process has been one of the main elements in the integration of the knowledge necessary to practice the teaching profession. This main objective of this study was to describe the process of acquisition of reflective skills of trainee teachers in the field of practical training from the perspective of academic managers and trainee teachers. This research had a qualitative approach, with a phenomenological design and a non-probabilistic sample. For the organization and analysis of the qualitative data collected from the workshops, focus groups and logbooks, the NVivo tool was used, through which the survey of nodes and categories was carried out. In sum, the sources of data collection were a) information collected in workshops, b) audio recordings of the focus groups, and c) logs of the teachers in training. The results showed that the academics' conceptualization of the internship depends on the training program. The topics proposed by the teachers in training were organized into those related to themselves, to the students, to the collaborating teacher and to the content. Although in their logs, they used different discursive modalities, description predominates. It has been detected that the practice process requires better and greater methodological, pedagogical, and scriptural orientations since it seems to be organized more from the intuition of the tutor or guide teacher and the teachers in training than in a sequencing of skills and abilities designed from an approach or model. The practices can be approached in association with the training of writing, reflective and investigative skills training. Still, they require adjusting and validating their formative purposes through collegial work and the pertinent curricular revision for each specialty.

**Keywords:** teacher training, teacher educators, teaching practice, writing.

## 1 | INTRODUCCIÓN

Históricamente, la educación ha evolucionado en cuanto a cobertura y calidad. En Chile existen claros ejemplos de superación y éxito de la cobertura escolar; sin embargo, la calidad parece ser un aspecto perfectible. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el factor docente incide en el aprendizaje en el aula de modo que la acción más influyente en la dirección escolar es el desarrollo docente (UNESCO, 2019). Para fortalecer el sistema escolar, algunas de las medidas propuestas por la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2017) son consolidar una profesión docente de calidad y determinar estándares claros de la práctica docente. En la formación inicial docente (FID) se han diseñado programas de fortalecimiento para garantizar buenos desempeños en el contexto educativo (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

Las prácticas están consideradas un eje transversal de la FID, pues articulan el saber teórico con el saber práctico (Ministerio de Educación de Chile, 2016a) y un saber reflexivo que ayuda a configurar la identidad profesional. Las prácticas pedagógicas se han complejizado debido a las características y necesidades educativas y sociales (Insuasty & Zambrano, 2011), a la diversidad de sus objetivos y a la complejidad de sus procesos, por ejemplo, la multidimensionalidad y evolución del concepto *reflexión* (Correa et al., 2018). Debido a ello, coexisten diferentes concepciones, métodos y estrategias respecto de su desarrollo.

Si bien existen investigaciones en torno a las prácticas pedagógicas, no se encontraron estudios en los que se considere, además de la perspectiva de los estudiantes, a las autoridades académicas a cargo del proceso de diseño curricular de las asignaturas de práctica. Pocos estudios en Chile se enfocan en el proceso formativo desde un enfoque reflexivo de los propios participantes, como el de Jarpa (2019), que propicia un espacio para definir un género discursivo denominado crónica del docente directivo, y el de Jarpa y Becerra (2019), centrado en la escritura como recurso para la reflexión en la formación del profesorado.

En vista de lo anterior, ante esta diversidad de concepciones y estándares, es relevante describir el proceso con sus diferencias para la mejora continua. Las preguntas que guiaron esta investigación son las siguientes: ¿Cuáles son los propósitos de las asignaturas de práctica según los académicos directivos a cargo del diseño curricular? ¿Cómo perciben el proceso de práctica los profesores en formación? ¿Cómo relatan los profesores en formación sus experiencias en las bitácoras?, y ¿qué temáticas son más frecuentes?

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

El proceso de práctica pedagógica se ha convertido en un elemento fundamental en el fortalecimiento de la FID (Ministerio de Educación de Chile, 2008, 2016b), pues conecta el saber con el saber hacer (Korthagen & Nuijten, 2019). Además, en la práctica pedagógica ocurre un proceso intrínseco de vinculación con el medio bidireccional, mediante las relaciones universidad-centro de práctica (Ministerio de Educación de Chile, 2016b). A nivel de participantes, la tríada de prácticas se conforma generalmente por practicantes o profesores en formación, profesores del establecimiento educativo, y profesores guías de la institución universitaria (Hirmas & Cortés, 2015); los dos últimos tienen un rol formador y una responsabilidad en la promoción de la curiosidad intelectual, la cultura indagadora, la reflexión sobre la propia práctica y el aprendizaje autónomo (Domingo, 2020).

### 2.1. Las prácticas en el currículum y sus propósitos formativos

En Chile existen diversos instrumentos que servirían para apoyar el diseño curricular, metodológico y pedagógico de las prácticas en la FID. Por una parte, los Estándares de la profesión docente proporcionan lineamientos acerca de los estándares mínimos para cada programa de pedagogía y funcionan como insumo para la Evaluación Nacional Diagnóstica (END FID) que se realiza por decreto de ley (Ministerio de Educación de Chile, 2016a). Por otra parte, en el Marco para la Buena Enseñanza - MBE (Ministerio de Educación, 2021) se establecen las habilidades y responsabilidades que profesores y educadores deben desarrollar y cumplir a nivel general, por lo cual funciona como la herramienta sobre la cual se construyen los instrumentos y criterios para evaluar el desempeño del profesorado, que contemplan tanto el conocimiento como la experiencia práctica. Se organiza en cuatro dominios, a saber: aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales.

Sin embargo, durante las prácticas no debe perderse de vista la atención a diversos objetivos formativos. Una propuesta valiosa al respecto es la de Domingo (2013), que comprende que la formación práctica atraviesa dimensiones que agrupa en: formación acerca de las concepciones previas, formación profesionalizadora, formación teórico-práctica, formación socializadora, y formación para la contextualización. El conocimiento de los propósitos de las prácticas para los profesores y autoridades permitirá ajustar, actualizar o movilizar los recursos, no para una homogeneización

de la actividad curricular y los objetivos o resultados de aprendizaje de estas, sino para una comprensión más profunda de los sentidos formativos y, por ende, de los apoyos requeridos.

Se ha reconocido la importancia del enfoque reflexivo en la formación del profesorado, pues podría, por ejemplo, contribuir durante la transición de la identidad a los procesos de identificación e identidad profesional (Vanegas & Fuentealba, 2019).

## 2.2. El profesor reflexivo

Hace décadas, Schön (1983) sostuvo que la profesión docente transcurre en un terreno reflexivo y artístico, y expuso la dificultad de los profesores ante la desconexión entre su propia formación y las competencias que se esperan de ellos frente a los conflictos de la realidad. Luego se actualizó esta dualidad empleando la dicotomía *episteme* y *phronesis*: la primera vinculada a la comprensión de los conceptos teóricos y la segunda, a la sabiduría práctica (Korthagen et al., 2001). En investigaciones posteriores se evidenciaron los siguientes elementos:

1. La existencia de tres perspectivas que conviven en la FID: aplicación del conocimiento teórico en la práctica o aprendizaje deductivo, aprendizaje desde la práctica o ensayo-error, y aprendizaje a partir de la conexión entre las experiencias en la práctica y el conocimiento teórico (aprendizaje realista) (Korthagen & Nuijten, 2019; Melief et al., 2010).
2. La existencia de tres principios en el aprendizaje profundo: a) combinación de pensamiento, sentimiento y deseo (pensar-sentir-querer); b) foco en cualidades e ideales de las personas, y c) atención en los propios obstáculos (percibir los efectos e influencias negativas de los obstáculos propios para no repetir el patrón) (Korthagen & Nuijten, 2019; Melief et al., 2010).
3. Las variables que pueden influir en la reflexión: cuándo ocurren la reflexión y los eventos (antes, durante o después de los eventos); quién es el lector o audiencia del texto; y la particularidad de que esta reflexión es evaluada y, por ende, está en juego la imagen del profesor en formación que intenta mostrar lo que sabe y ocultar lo que ignora (Boud, 2001). Es significativo encauzar la práctica reflexiva cuando el profesor en formación es parte de una realidad educativa (Tallaferro, 2006), es decir, en y durante la acción, y sobre la acción (Domingo, 2013; Schön, 1983), lo que ocurre en el centro de práctica y en grupos de reflexión colectiva en que se trabaje a partir de problemas (Perrenoud, 2011).

En este enfoque, la práctica reflexiva es un proceso permanente, un hábito, una forma de trabajar, analizar y sistematizar el proceso de enseñanza, tanto en circunstancias normales como en períodos difíciles (Perrenoud, 2011), por ello también se comprende como un compromiso de las instituciones formativas (Zabalza, 2020). Reconociendo la pluralidad (Nocetti & Medina-Moya, 2019) y complejidad del significado reflexión (Correa et al., 2018), el profesor pasa por un proceso reflexivo sobre sus propias acciones empleando diferentes dispositivos de reflexión –como la bitácora o diario de campo– para realizar las adaptaciones y actualizaciones necesarias con la finalidad de atender a los desafíos pedagógicos (Domingo, 2020).

### 2.3. La escritura en bitácoras

Las bitácoras se comprenden como dispositivo de aprendizaje de la reflexión, dada su función de mediador entre hablante y enunciado, y entre interlocutores (profesor en formación y lector, habitualmente, profesor tutor, guía o mentor de la universidad). El estudio de la subjetividad en la lengua lleva varias décadas y se ha especificado a partir de mecanismos, medios de expresión o marcas de inscripción diversas como sustantivos, adjetivos o verbos (Calsamiglia & Tusón, 2007; Kerbrat-Orecchioni, 1987; Otaola-Olano, 1988) y como los subjetivemas y las modalidades (Álvarez, 2004). La teoría de la enunciación no solamente cumpliría el rol de acercar a los estudiantes a la lectura crítica (Kerbrat-Orecchioni, 1987), sino también a la producción de textos propios de la reflexión a partir de la lectura –también crítica– del contexto en que se desempeñan en la práctica. El proceso de análisis no se trata, entonces, solo de la búsqueda de marcas lingüísticas o subjetivemas, sino del reconocimiento del enunciado y su vínculo con el hablante, a partir del amplio repertorio que el código lingüístico ofrece. De acuerdo con Álvarez (2004), las modalidades enunciativas son:

- a. Alética: la relación entre hablante y enunciado se da en términos de posibilidad y necesidad.
- b. Deóntica: la relación entre el hablante y el enunciado se da en términos de capacidad, obligación y permiso, a partir de un sistema de normas.
- c. Epistémica: la relación entre el hablante y el enunciado se da en términos de verdad, probabilidad y certeza, por ello se emplean verbos como saber, creer, pensar, imaginar.
- d. Volitiva: la relación entre el hablante y el enunciado se expresa mediante la voluntad e intención de ser y hacer.

- e. *Apreciativa*: la relación entre el hablante y el enunciado corresponde a juicios de valor.

## 3 | MÉTODO

### 3.1. Diseño

Este estudio es una investigación empírica, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico (Creswell, 2013), dado que su fin último es comprender los significados comunes de un grupo de personas acerca de su experiencia y vivencias respecto al fenómeno de prácticas pedagógicas.

El objetivo principal de este estudio fue describir el proceso de adquisición de habilidades reflexivas de los profesores en formación en el ámbito de formación práctica, desde la perspectiva de académicos directivos y profesores en formación. Para lograrlo, se establecieron cuatro objetivos específicos: 1) identificar la conceptualización de los propósitos de la práctica pedagógica de los académicos directivos, 2) describir los sentidos que atribuyen los profesores en formación a los elementos favorecedores y perjudiciales de sus procesos de práctica, 3) identificar las temáticas presentes en los discursos escritos de los profesores en formación sobre sus prácticas, y 4) clasificar los relatos de los profesores en formación, desde el análisis de modalidades enunciativas.

Para la recogida de datos se diseñaron tres instancias: dos talleres para académicos directivos que tuvieron una actividad interdisciplinaria y otra en grupos por disciplina, lo que permitió trazar los propósitos que tienen las prácticas para el equipo directivo; tres grupos focales en tres programas de FID, en los que se identificaron temáticas emergentes; y revisión y análisis de portafolios y clasificación de las temáticas y modalidades enunciativas. Los instrumentos se detallan en la descripción de procedimientos y análisis de datos.

### 3.2. Participantes

El estudio tuvo dos grandes grupos de participantes: académicos directivos (directores de escuela, secretarios académicos, coordinadores de prácticas y director de prácticas), a cargo de garantizar que las asignaturas prácticas estén diseñadas para lograr los resultados del Perfil de Egreso (PE), y profesores en formación.

La recolección de datos se realizó con una muestra definida por criterios (Patton, 1990). Para acceder a los participantes se emplearon las bases de datos de todos los estudiantes con los criterios de inclusión requeridos. Los participantes de los grupos focales respondieron a una convocatoria abierta. Se les contactó vía correo electrónico y se les invitó a participar en el grupo focal previa lectura y aprobación del consentimiento informado, para garantizar rigor en el estudio y también los aspectos éticos. La convocatoria a los grupos focales fue realizada por los coordinadores de práctica de los programas participantes y se realizó en horario de clases para garantizar la disposición de todos quienes tuviesen intención de participar. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: 1) estudiantes que cursan programas FID de Pedagogía en Educación Básica (PEB), Pedagogía en Educación Diferencial (PEDD) y Pedagogía en Inglés (PIN); y 2) estudiantes que cursan asignaturas de prácticas intermedias o profesionales, para garantizar que los profesores en formación tuviesen mayor cantidad y calidad de elementos para configurar sus *gestalts*, por su experiencia más avanzada y participación más activa, lo que conlleva una perspectiva más cercana a la profesión (Korthagen & Nuijten, 2019). Las reuniones tuvieron una duración de aproximadamente 40 minutos, fueron dirigidas por un investigador desconocido para los estudiantes y se organizaron de la siguiente forma: 1) PEB, 2) PEDD, y 3) PIN y PEB. Respecto a los portafolios, se hizo revisión de la totalidad de ellos en prácticas intermedias y profesionales en los tres programas estudiados.

Los académicos participantes fueron convocados de manera libre y abierta a los talleres, e informados acerca del objetivo de los encuentros, que tuvieron un enfoque participativo, para delimitar juntos algunos elementos propios de las actividades prácticas. El criterio para la selección de la muestra fue principalmente la responsabilidad en el proceso de diseño, implementación y evaluación de las asignaturas de formación práctica de los programas de FID. Los talleres fueron guiados por dos facilitadores, un facilitador externo para aminorar sesgos, y el otro, una de las autoras de este texto. Se trabajó en equipos interdisciplinarios y por programa formativo, y las sesiones duraron 90 minutos cada una. En los talleres se consideraron cinco programas de FID, pero para el estudio se trabajó solo con los programas con admisión vigente, de PEB, PEDD y PIN. Se obtuvo la participación de 17 académicos y 20 profesores en formación.

### 3.3. Procedimientos y análisis de datos

Para el análisis de los talleres se diseñó una grilla o pauta en la que se vació la información organizada por programa formativo y nivel. Respecto de los grupos focales, el análisis fue temático a partir de codificación inductiva y conteo posterior para identificar patrones (Barbour, 2013).

Las reflexiones de los profesores en formación fueron depositadas semanalmente en el sistema de portafolio electrónico de acceso abierto Mahara, que tiene un enfoque de ambiente para el aprendizaje personal (PLE, por sus siglas en inglés). Se revisaron 172 portafolios de los tres programas participantes que cursaron prácticas en el año 2019 (PEDD: 84; PEB: 51; PIN: 37). La proporción de los portafolios revisados se relaciona con la cantidad de estudiantes matriculados en cada programa. Luego se analizaron las bitácoras que tuvieron al menos 50 % de completitud (de 18 semanas, 9 bitácoras), lo cual redujo el corpus a 20 bitácoras, analizadas a partir de la reducción a unidades más pequeñas, que llamamos segmento. El segmento es una unidad de análisis aislable, pues posee ciertas marcas lingüísticas y es identificable semánticamente (ver la propuesta para el discurso oral llamada acto en Val.Es.Co., 2014, o segmento subordinado en Palou, 2008).

Para la organización y análisis de los datos cualitativos recogidos de los talleres, grupos focales y bitácoras se utilizó la herramienta NVivo, a través de la cual se hizo el levantamiento de nodos y categorías.

En suma, las fuentes de recolección de datos fueron: a) información recogida en talleres, b) grabaciones de audio de los grupos focales, y c) bitácoras de los profesores en formación.

## 4 | RESULTADOS

Los resultados se organizan de acuerdo con los objetivos específicos de este estudio.

### 4.1. Identificación de la conceptualización de los propósitos de las prácticas por parte de los académicos directivos

La conceptualización de los académicos acerca de los propósitos de las prácticas se expone a continuación:

1. En PEDD, el proceso tiene como propósito ofrecer diversificación de las instancias, dinámicas, funcionamientos y tipos de establecimientos para realizar prácticas.
2. En PEB, el proceso se centra en desarrollar habilidades del ámbito procedimental y profesional, como colaborar, interactuar, implementar, reflexionar e investigar sobre la propia acción.
3. En PIN, el proceso tiene por objetivo desarrollar habilidades actitudinales y transversales: desarrollar la vocación, empoderarse y comprometerse con el rol docente, adecuarse a diferentes contextos, trabajar colaborativamente y reflexionar sobre la propia experiencia.

#### 4.2. Descripción de los sentidos atribuidos a los elementos favorecedores y perjudiciales en los procesos de práctica

Los sentidos que atribuyen los profesores en formación (PF) a los elementos favorecedores y perjudiciales vividos durante el proceso de formación práctica se agruparon por temas y emergieron en la interacción con otros compañeros. Los aspectos valorados que aparecen más frecuentemente son:

- a. Acompañamiento del profesor tutor<sup>1</sup>: el trato horizontal y la posibilidad de comunicarse de forma constante y a través de medios diferentes con el profesor tutor de la universidad fueron elementos valorados positivamente por los PF.

Ella sabía que yo tenía práctica los viernes en la mañana, y en muchas ocasiones me llegaba un mensaje que decía: «Espero que le vaya súper bien, en su día de práctica, cómo le está yendo, tiene alguna duda» (Vania, PIN).

Se notaba que tenía el interés [...] de repente me la encontraba en instancias más informales, como el pasillo de la universidad, se acercaba a preguntarme «cómo te ha ido, cómo estás» y en cualquier momento yo podía escribirle, me respondía, o decirle «me puede recibir en su oficina, a tal hora», y yo iba, me sentaba un rato a conversar con ella, me he sentido súper acompañado (Cristian, PIN).

---

<sup>1</sup> Son profesores dependientes de la universidad y forman parte de la Facultad de Educación. Dentro de sus principales tareas está la de docencia, que consiste en acompañar a los profesores en formación en el proceso de práctica y evaluar –formativa y sumativamente– su desempeño en el contexto escolar (Calisto-Alegría, 2020b).

- b. La utilidad de la asignatura Práctica Inicial<sup>2</sup>: los PF reconocen la importancia de la primera práctica como una instancia decisiva para reafirmar o no su intención de continuar en la pedagogía. Coinciden en que quienes decidieron continuar o abandonar lo hicieron a partir de las primeras experiencias de práctica temprana, en que también se proporciona diversidad de contextos.

En la primera práctica estuve en un quinto básico y realmente es un mundo completamente distinto al de media, es satisfactorio y es gratificante estar con niños de básica. Simplemente porque son niños, es un mundo completamente distinto a los de media, son más abiertos de expresar las ideas, a ellos no les importaba que tengan errores gramaticales o de pronunciación (Vania, PIN).

[es fundamental] La inicial porque, como dijeron mis compañeras, da el pie para seguir o no, en esta carrera, para integrarse, o no seguir (Claudia, PEB).

- c. La formación integral: los PF valoran que la formación práctica comprenda el aprendizaje integral. Se aprecia un contraste entre el profesor «de antes» con el profesor actual, que tiene más herramientas de formación integral y de interacción con los estudiantes en el contexto del bienestar del profesor.

Y no solamente aprender información, sino también en cómo lo aplicamos, nos enseñan a aplicarlo (Cristian, PIN).

Ahí nos enseñaban el cómo interactuar y cómo llegar a ellos, sin reaccionar como lo hacían los profesores antes... como gritando, porque también hace mal para uno mismo nosotros como futuros profesores (Javiera, PIN).

Las oportunidades de mejora se resumen en:

- a. Aspectos curriculares: los PF se refieren a la secuenciación y diversificación de los contenidos como instancias que potenciarían las prácticas. Por ejemplo, la percepción respecto a la falta de relación vertical entre las asignaturas y a la necesidad de diversificación entre los niveles es compartida por los PF de PEB. En las interacciones se aprecia cómo se construye un relato sobre la necesidad de contar con visitas de profesores de las distintas áreas que, por tener

---

<sup>2</sup> En la Facultad, se comprende como un «primer acercamiento» e inmersión a los centros escolares y al aula, que permite comprender roles de agentes educativos y sus interacciones (Cabezas González, 2016).

menor cantidad de horas en el currículum, no son consideradas en los acompañamientos.

Las mejoras curriculares apuntan al desarrollo de contenidos, y no reconocen aún el valor de la experiencia en las prácticas iniciales. Se propone mejorar el espacio curricular proporcionando diversificación de herramientas para establecer relaciones entre la realidad observada y los contenidos, como contraste entre las prácticas iniciales y las finales; y de niveles y contextos, además de una relación directa entre la universidad y en el establecimiento a nivel de contenidos.

Si estamos debatiendo el área de lectoescritura debemos poner en práctica la lectoescritura [...] siento que debería haber un mayor alineamiento con los ramos en la universidad para poder hacer las prácticas (Claudia, PEB).

Es muy relevante e importante pasar por cada nivel pues, de lo contrario, nos estancamos y solamente pasamos tercero, segundo, tercero y cuarto (Daniela, PEB).

Creo que también pueden implementar visitas de profesores, que tengan relación con otras áreas, arte o música (Claudia, PEB).

No sería malo, por ejemplo, una visita del profesor de Historia para que haya un mayor monitoreo de su práctica (Andrea, PEB).

Nosotros cuando tomamos decisiones en nuestras prácticas iniciales, son muchas veces desde la intuición y no desde la teoría. Yo creo que son más de la intuición, no están las herramientas fundamentales en el primer año. Yo recuerdo que para mi primera práctica, que fue de observación, yo me sentaba en la sala de clases y no podía hacer tantas relaciones, en cambio, en las otras prácticas ya pude hacer más relaciones con los contenidos, el Marco para la Buena Enseñanza con todos los documentos curriculares que rigen la labor del profesor (Alexandra, PEB).

- b. El rol del profesor colaborador: los PF relatan vivencias en que se perciben abandonados, desilusionados, con poco acompañamiento o disconformes con la evaluación del profesor colaborador, lo que se puede atribuir, en algunos casos, a la poca claridad y definición de sus roles, a la poca comunicación establecida entre el PF y el profesor colaborador.

La docente a veces no asistía a clases, me dejaba sola y yo tenía que acompañar a los niños [...] las docentes sabían que vamos

a practicar, ¡y nos dejan con el curso solo!, no, tenemos que ver qué actividad hacerles y, al final, estamos desde ya interviniendo (Fabiola, PEDD).

Como somos alumnos en práctica, los profesores se ven como amenazados, no nos ven como un apoyo (Ale, PEB).

- c. La organización del taller de práctica<sup>3</sup>: los PF coinciden en que el taller de práctica puede mejorar su organización de acuerdo con temáticas específicas prioritarias y con una extensión del tiempo mayor que la actual, para que todo el alumnado tenga la posibilidad de comentar la diversidad de experiencias ocurridas en el aula escolar.

El tiempo que se da del taller es muy corto, una hora para que 15 personas se puedan expresar (Estefanía, PEB).

Exacto, muy poco, o no se tocan los temas importantes, faltan experiencias, no nos enseñan cómo abordar las experiencias positivas, negativas y cómo enfocar y aprender de las experiencias negativas (Ale, PEB).

- d. El rol de la investigación-acción: los PF valoran el trabajo de investigación-acción realizado en la práctica profesional y coinciden en que se pueden ampliar las instancias de investigación a otras asignaturas de práctica, para conocer y abordar la realidad de mejor forma.

La práctica profesional, como estaba en paralelo con la tesis, fue enriquecedora y logramos hacer una investigación, logramos implementar con éxito, pero solamente la práctica profesional [...] Hubiese tenido instancias para dedicarme a estudiar comportamientos [...] hubiese podido interiorizarme más [...] (Alexandra, PEB).

#### **4.3. Identificación de las temáticas presentes en los discursos escritos por profesores en formación sobre sus prácticas**

Los discursos de los profesores en formación presentados en las bitácoras se agruparon en cuatro grandes dimensiones: 1) acerca del profesor en formación, 2) acerca de los estudiantes, 3) acerca del profesor colaborador y 4) acerca de los contenidos. Estas dimensiones se presentan con sus temas en la Tabla 1.

---

<sup>3</sup> Se trata de un espacio definido para abordar focos propios de cada asignatura, se retroalimenta a los profesores en formación y se realizan acciones de «contención y orientación» (Cabezas González, 2016).

**Tabla 1** | Temáticas abordadas en reflexiones de profesores en formación

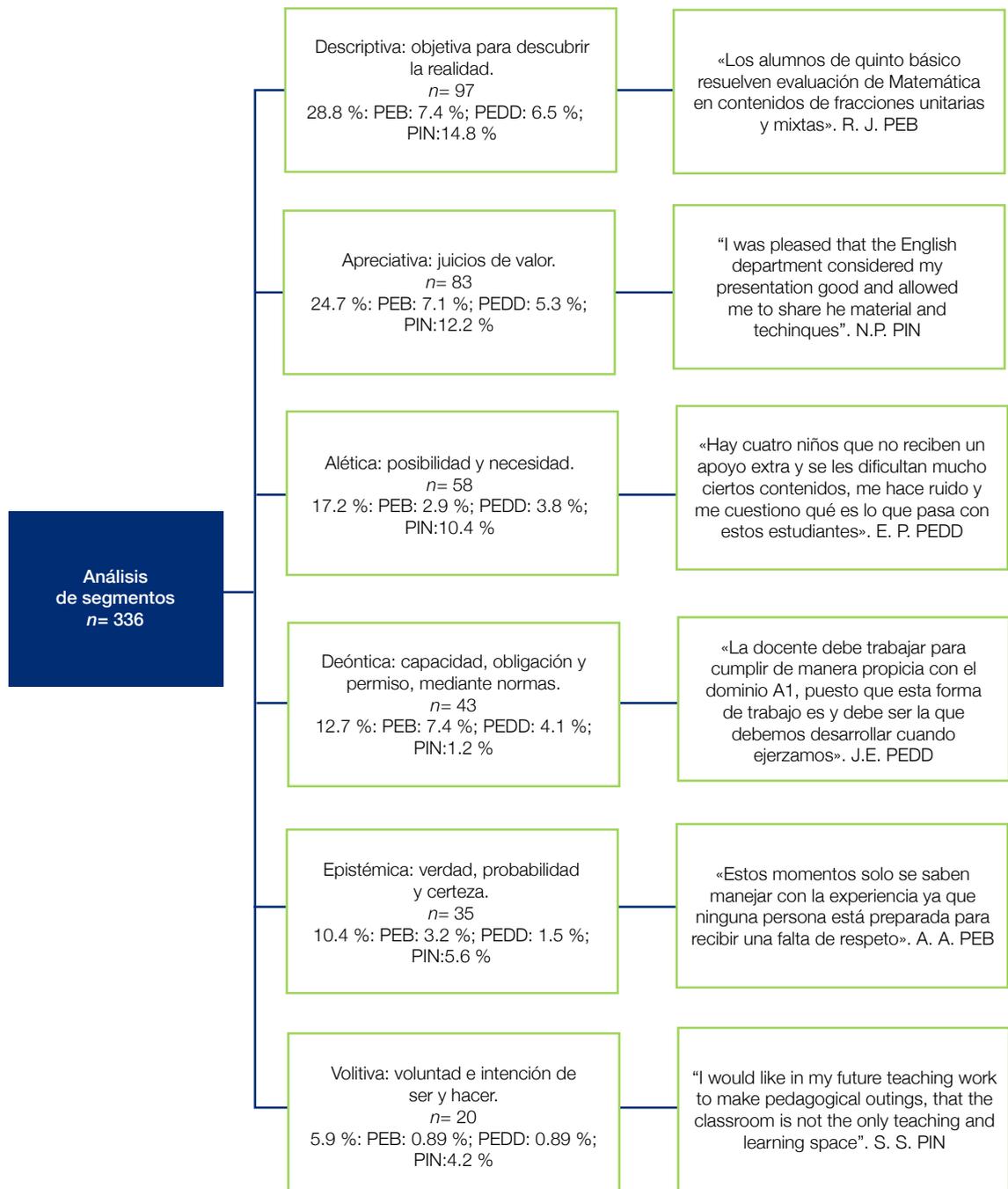
Dimensión	Temas
1. Profesor en formación	1.1 Contraste entre Marco para la Buena Enseñanza y la realidad escolar. 1.2 Desafíos para el profesor en formación. 1.3 Diseño de material didáctico y uso de las TIC por parte del profesor en formación. 1.4 Sentimientos, sensaciones y emociones en el proceso de práctica. 1.5 Trabajo colaborativo con otros profesionales. 1.6 Juegos realizados en clases. 1.7 Fomento de rutinas que potencian hábitos y valores. 1.8 Relación de la práctica con experiencias personales. 1.9 Contraste entre la planificación y lo realizado.
2. Estudiantes	2.1 Falta de comprensión de los estudiantes (instrucciones, actividades). 2.2 Aprendizajes significativos para los estudiantes. 2.3 Educación emocional (niños con problemas de estrés, niños con crisis). 2.4 Ambiente de aprendizaje, disposición, motivación, participación. 2.5 Necesidades educativas especiales (TDAH, TEL). 2.6 Convivencia escolar (casos de <i>bullying</i> [acoso] y agresiones). 2.7 Cambios de los estudiantes.
3. Profesor colaborador	3.1 Metodologías empleadas por el profesor colaborador del centro de práctica. 3.2 Estrategias de evaluación empleadas por el profesor colaborador. 3.3 Cumplimiento de la planificación. 3.4 Falta de voluntad del profesor colaborador. 3.5 Ausencias, licencias médicas o renuncia del profesor colaborador. 3.6 Profesores atentos al teléfono.
4. Contenidos	4.1 Contenidos abordados y conocimientos previos. 4.2 Aspectos culturales de la enseñanza de una lengua extranjera. 4.3 Uso del libro de texto. 4.4 Pruebas estandarizadas.

*Nota:* Elaboración propia.

#### 4.4. Clasificación de los relatos de los profesores en formación desde el análisis de las modalidades enunciativas

El análisis de segmentos ( $n = 336$ ) en función de las modalidades enunciativas aparece en la Figura 1. La categoría de modalidad descriptiva se usó para categorizar aquellos pasajes que se basaban solamente en descripción sin uso de las cinco modalidades propuestas por Álvarez (2004). Además, las modalidades enunciativas se distribuyeron de maneras diferentes en función del programa académico.

**Figura 1** | Modalidades enunciativas en segmentos/portafolios



Nota: Elaboración propia a partir de Álvarez (2004).

En las bitácoras de todos los programas se utilizaron las cinco modalidades enunciativas con un predominio de la descripción. En PEB predomina una combinación de descripción-deóntica (capacidad, obligación y permisos a partir de un sistema de normas) y descripción-apreciativa (juicios de valor) (Álvarez, 2004). En PEDD, al igual que en PEB, predomina fundamentalmente una descripción-apreciativa y deóntica. En PIN, los profesores en formación comienzan habitualmente con descripciones al igual que en los otros programas; sin embargo, prosiguen con el empleo de las modalidades apreciativa y alética. La modalidad que tuvo menor presencia en PIN fue la deóntica y, en PEB y PEDD, la volitiva. La presencia de la modalidad deóntica en PEB y PEDD se explica pues en estos programas existe una solicitud explícita de contrastar lo observado en el aula con el MBE, entendido como sistema de normas (Ministerio de Educación de Chile, 2008). En cambio, en PIN la reflexión no es estructurada ni instruida según formatos o lineamientos, lo que permitiría que se utilicen todas las modalidades enunciativas y haya reflexiones más amplias.

## 5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con el objetivo de este estudio, los resultados evidencian que la diversidad de propósitos de las actividades prácticas puede estar influida por la conceptualización que tienen los académicos respecto de sus propósitos, lo que explicaría por qué cada programa centra su quehacer en un tipo de saber. Este hallazgo es llamativo puesto que en la institución se promueve que las prácticas sean asignaturas integradoras, esto es, que se fomente la integración de saberes en torno al desarrollo de la identidad profesional, la socialización y la contextualización. Los profesores en formación perciben elementos positivos y negativos en su proceso, por ejemplo, valoran el acompañamiento que brinda el profesor tutor y detectan oportunidades de mejora, como la claridad del rol del profesor colaborador y en elementos de articulación y secuenciación curricular. Por su parte, en las bitácoras alojadas en los portafolios se observan distintas modalidades dependiendo de la instrucción dada por sus docentes tutores y la escuela. A continuación, se realiza un análisis y discusión en el mismo orden en que fueron planteados los resultados.

### 5.1. De los propósitos de las prácticas

En los talleres desarrollados con académicos directivos se encontraron tres conceptualizaciones diferentes:

1. PEDD conceptualiza el proceso de práctica como la oportunidad de diversificar las instancias, dinámicas, funcionamientos y tipo de establecimientos. Esta visión del proceso se relaciona con el perfil de egreso del programa, en el que se expresa que los profesores de PEDD valoran y contribuyen a la diversidad. Esta sección del perfil de egreso se encuentra alineada con los estándares del Ministerio de Educación de Chile (2014a) para los programas de Educación Especial, en los que se indica que el profesional deberá identificar las necesidades de apoyo en educación especial, en las formas variadas en que se puede manifestar, y deberá considerar las barreras y facilitadores; también se indica la valoración por parte del egresado de la diversidad de los individuos para la construcción de una sociedad inclusiva. La diversificación y la inclusión deben ser conceptos transversales en la formación docente, principalmente en las instancias prácticas. Se ha demostrado que los profesores en su primer año laboral viven una transición en sus creencias acerca de la inclusión, y esto reduce su percepción sobre su autoeficacia acerca de sus estrategias (Mintz et al., 2020), lo que se puede relacionar también con un menor sentido de pertenencia (Nislin & Pesonen, 2019). Este cambio de las percepciones podría ajustarse con la implementación de mentorías y acompañamientos a los profesores noveles y la evaluación sistemática de su eficacia, además de la habilitación de instancias formales planificadas de interacción y participación con las familias, pues se asocian a la mejora del rendimiento académico, las interacciones y la satisfacción laboral (Santamaría et al., 2020).
2. PEB conceptualiza el proceso de práctica pedagógica como una instancia para desarrollar habilidades procedimentales, lo que se puede atribuir al enfoque didáctico que se plantea en el perfil de egreso de profesores de Educación General Básica, que se alinea con los estándares para dicho programa (Ministerio de Educación de Chile, 2012). No obstante, en la formación profesional no se debería establecer una distancia entre teoría y práctica, sino diversificar las instancias integrales para acercar a los PF a la reflexión e investigación (Perines, 2021). Es importante señalar que, en la formación de profesores, especialmente de primaria, no debe perderse de vista el desarrollo de las habilidades socioemocionales, el rol del cuidado y de la pedagogía de los sentimientos en la relación profesor y niños (O'Connor et al., 2020), particularmente en el contexto actual.
3. PIN conceptualiza el proceso de prácticas pedagógicas como una instancia para desarrollar habilidades actitudinales, como la adecuación a la diversidad y la reflexión sobre la experiencia. La relación de

esta conceptualización con el perfil de egreso también está marcada por algunos estándares de este programa (Ministerio de Educación de Chile, 2014b). Existen estudios sobre la relación entre la formación de los profesores de Inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) y la ansiedad en distintos niveles y con factores diversos, cognitivos, afectivos y socioculturales (Tüfekçi, 2018). La ansiedad puede abordarse realizando trabajo colaborativo y en la interacción con otros, para sortear el miedo a los errores, a no encontrar la palabra precisa o a ser ridiculizado (Topçu & Başbay, 2020); o desarrollar la confianza o «romper el hielo» con el uso de metodologías como *drama pedagogy* (véase, por ejemplo, Araki & Raphael, 2018; Araki, 2020).

La conceptualización de las prácticas por parte de los académicos responsables del currículum responde de forma diferente a cada programa formativo, lo que puede representar la autonomía de cada escuela, pero también un trabajo sin articulación entre los programas formativos de una facultad. Si bien todas las respuestas son válidas y mencionan el saber, el saber hacer y el saber ser, cada programa centra su quehacer en las prácticas en un solo tipo de saber, cuando se intenta que las prácticas pedagógicas sean asignaturas integradoras del saber. Esta integralidad comprende el trabajo en torno al desarrollo de la identidad profesional, a la socialización y contextualización, respecto de las creencias y experiencias contrastadas y la competencia investigativa (Domingo, 2013, 2020). En Chile, desde el año 2014 hubo un intento de definir las habilidades, competencias y saberes de los distintos niveles y grados de acuerdo con un Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior (2016). Las habilidades y competencias del grado de licenciatura en Educación, entregado en paralelo al título de profesor, corresponden al nivel 3:

- a. Habilidades: cognitivas, técnicas y comunicacionales: las habilidades cognitivas comprenden la entrega de información a partir del trabajo con fuentes diversas, el diagnóstico de problemas de la disciplina y el diseño de soluciones en contextos variados; las habilidades técnicas comprenden la elaboración de productos, la ejecución de procedimientos, el diseño e implementación de procesos y la realización de proyectos de colaboración en tareas de investigación en un área disciplinar; y las habilidades comunicacionales comprenden la comunicación efectiva y argumentada de resultados de proyectos a distintos receptores y a través de diferentes soportes y medios.
- b. Competencias: de ética y responsabilidad, autonomía, y trabajo con otros: comprende el actuar, el cumplimiento de protocolos y normas, asumir las implicaciones de los resultados del trabajo y

respetar la diversidad social, económica, cultural, étnica, de género, de nacionalidad y de religión de las personas con las que se relaciona en su trabajo; la autonomía comprende la autonomía en la toma de decisiones respecto a tareas, procesos o proyectos de investigación de la disciplina, la autoevaluación para la mejora continua y la actitud proactiva y responsable; el trabajo con otros comprende el trabajo colaborativo y coordinado en grupos con metas comunes, el respeto por roles y funciones y la promoción de relaciones colaborativas.

Si bien todas estas habilidades y competencias se incorporan en los perfiles de egreso de los programas de pedagogía, las conceptualizaciones de los académicos directivos respecto al propósito del proceso de práctica consideran el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior (2016) de manera parcial, desde el sesgo del énfasis que cada programa otorga a diferentes componentes de la labor docente.

## **5.2. De los sentidos a elementos favorecedores y perjudiciales en formación práctica**

Las prácticas pedagógicas parecen desconectadas del resto del programa de FID y también del contexto escolar. Posiblemente, las dificultades que encuentran los PF provengan de esta desconexión. La retroalimentación que dan las instituciones a los profesores en formación es nula o bien se limita a una pauta de cotejo sin una guía, orientación o asesoría; tampoco se ofrecen guías ni apoyos ni capacitaciones a los centros de práctica para que acompañen a los docentes en formación, o los formen en habilidades y competencias para la enseñanza y el aprendizaje (Organization for Economic Cooperation and Development, 2017).

Respecto al rol del tutor, los resultados coinciden con los de Ruffinelli et al. (2020) en la valoración del empleo de estrategias constructivistas y de su rol retroalimentador y de pilar afectivo. Otro aspecto coincidente es la demanda de mayor apoyo, acompañamiento y presencia del profesor colaborador de escuela.

## **5.3. De las temáticas en los discursos escritos**

Se agruparon las temáticas expuestas por los PF en sus bitácoras, que coinciden con elementos emergentes y contextuales, como interculturalidad, formación ciudadana, inclusión y convivencia. Sobre el profesor colaborador, es llamativo que se repitan los elementos positivos referidos a las metodologías, estrategias y cumplimiento de la planificación, a la vez

que otros aspectos negativos aparecen con frecuencia, como la falta de voluntad, el ausentismo laboral o la falta de atención en las clases. Podría esperarse que las temáticas pudieran responder de forma distinta en las carreras, o bien centrarse en aspectos comunes del MBE para encontrar soluciones en torno a las relaciones entre profesor, estudiante y contenido, no obstante, al menos en las temáticas esto no es tan claro.

Por su parte, la reflexión no puede estar desconectada ni omitida de las temáticas de las bitácoras y, si bien esta puede ser de diversa índole (Nocetti & Medina-Moya, 2019), uno de los deberes del profesor es reflexionar sobre las propias acciones para realizar las adaptaciones y actualizaciones necesarias con la finalidad de atender a los desafíos pedagógicos (Domingo, 2020). La Facultad de Educación en la que se hace este estudio definió hace seis años un modelo que ha logrado homogeneizar los procesos administrativos y de gestión (Cabezas, 2016); sin embargo, el proceso pedagógico de las prácticas dentro de la facultad no contempla definiciones, conceptualizaciones ni orientaciones. En este contexto, es interesante considerar la distinción entre el profesor técnico y el profesor reflexivo, este último centrado en los procesos de los estudiantes por sobre los resultados, considerando siempre la realidad contextual (Domingo, 2020).

#### **5.4. De las modalidades enunciativas en las bitácoras**

Las diferencias entre programas confirman que las habilidades investigativas requieren el desarrollo de habilidades de comunicación para exponer avances de investigación de forma escrita y oral, y para abordar el trabajo con fuentes de información (Calisto-Alegría, 2020a). En este mismo sentido, se aprecia que las interacciones están influidas por las posibilidades de los profesores en formación para expresarse y para ser escuchados, y por su nivel de desarrollo en la lectura y escritura de géneros discursivos de la reflexión. La escritura es un dispositivo, género y medio para el ciclo reflexivo (Domingo, 2020), pues permite desarrollar las competencias académicas y profesionales de los profesores en formación (Jarpa y Becerra, 2019), pero requiere cierto grado de organización, secuenciación y graduación para realizar avances concretos y visibles.

Finalmente, se corrobora la necesidad de abordar el trabajo secuenciado y graduado con portafolios y bitácoras para avanzar desde la observación sin juicio (Pozo, 2018) hacia el establecimiento del ciclo reflexivo, en que los profesores en formación emplean una diversidad de modalidades, como consecuencia de su proceso reflexivo sistemático y guiado, y formulan sus reflexiones respecto de las creencias y experiencias a partir del contraste y la competencia investigativa (Domingo, 2020). La instalación de modelos y ciclos reflexivos permite el desarrollo de la

autonomía, la responsabilidad y la actitud indagatoria para la profesionalización docente, a partir de las cuales el profesor en formación reconoce su progreso y aprendizajes mediante el trabajo de reflexión y contraste sobre su experiencia y esquemas de acción (Korthagen & Nuijten, 2019; Melief, Tighelaar & Korthagen, 2010).

Con relación al objetivo principal de este estudio, se concluye que el proceso de formación práctica se ve influido, primeramente, por la conceptualización de los académicos de los propósitos de los procesos de práctica, que provoca que cada programa centre su quehacer en un tipo de saber, cuando, por el contrario, se intenta que las prácticas pedagógicas sean asignaturas integradoras. Las habilidades reflexivas de los estudiantes de prácticas pedagógicas tomaban distintas modalidades dependiendo de la instrucción entregada por sus docentes tutores. Las temáticas de los portafolios responden en su mayoría al MBE y los estudiantes reconocen algunos elementos favorecedores y perjudiciales en sus procesos de prácticas.

En este estudio se ha detectado que los procesos de prácticas requiere mejores y mayores orientaciones metodológicas, pedagógicas y escriturales, puesto que parece organizarse más desde la intuición del profesor tutor o guía y de los profesores en formación, que en una secuenciación de destrezas y habilidades diseñadas a partir de un enfoque o modelo. Las prácticas se pueden abordar asociadas a la formación de habilidades escriturales, reflexivas e investigativas, pero requieren el ajuste y validación de sus propósitos formativos, mediante un trabajo colegiado y la revisión curricular pertinente a cada especialidad. Además, es necesario aunar criterios para asegurarse de que ocurra el proceso reflexivo, mediante un diseño curricular que considere diferentes dispositivos y medios más el acompañamiento del profesor tutor de la asignatura. Esto podría contribuir a la reflexión de las temáticas observadas en contraste, no solo con el Marco para la Buena Enseñanza sino con toda la teoría revisada en las mallas curriculares y las experiencias de cada participante, para comprobar y elaborar sus propias teorías.

Respecto a la tríada formativa, el estudio evidencia que se necesitan instancias formales para recoger las inquietudes de los profesores en formación e incorporar sus aportes cuando estos sean viables, e instancias de diálogo entre profesores de establecimientos educativos y universidad.

Investigaciones futuras: Se sugiere continuar la investigación en la línea de procesos de práctica en FID, considerando la perspectiva de profesores colaboradores de los centros de práctica, los procesos reflexivos de los profesores en los primeros años de ejercicio, y el análisis de innovaciones e implementaciones que surja de los profesores en formación.

## 6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto* (3.<sup>rd</sup> ed.). Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte.
- Araki, N. (2020). Drama pedagogy as a catalyst for shifting language anxiety in primary school teachers: offering critical engagement within EFL classroom. *Qualitative Research Journal*, 21(3), 258-273. <https://doi.org/10.1108/QRJ-03-2020-0020>
- Araki, N. & Raphael, J. (2018). Firing the Imagination: Process Drama as Pedagogy for “Melting” EAP Speaking Anxiety and Increasing Japanese University Students’ Confidence in Speaking. En Ruegg, Rachael & Williams Clay (Eds.), *Teaching English for Academic Purposes (EAP) in Japan* (pp 41-58). English Language Education, Vol. 14. Springer.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult Continuing Education*, (90), 9-18. <https://doi.org/10.1002/ace.16>
- Cabezas, S. (2016). Prácticas pedagógicas. *Revista Educación Las Américas*, 2, 11-90. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/57>
- Calisto-Alegría, C. (2020a). *La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente*. [Tesis doctorales en Xarxa, Universitat de Barcelona]. <https://r.issu.edu.do/?l=126383oB>
- Calisto-Alegría, C. (2020b). *La formación de formadores es tarea de todos. Herramientas para apoyar a los tutores de práctica*. Universidad de las Américas. <https://r.issu.edu.do/?l=12637Gba>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3.<sup>a</sup> ed.). Editorial Ariel.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2018). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3<sup>rd</sup> edition). SAGE Publications.
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Domingo, Á. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos. Estado del Arte*. OEI.
- Insuasty, E. A., & Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, 24, 73-86. <https://r.issu.edu.do/?l=12680jll>
- Jarpa, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala*, 24(1), 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- Jarpa Azagra, M., & Becerra Rojas, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos (La Serena)*, 29(2), 364-381. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje* (3.ª ed.). Edicial.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). Core Reflection. Nurturing the Human Potencial in Students and Teachers. En Miller, J., Nigh, K., Binder, M., Novak, B., & Crowell, S. (Eds.), *International Handbook of Holistic Education* (pp. 89-99). Routledge.
- Kri, F., Marchant, E., Lazo, M., & Cruz, S. (coords.) (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12640w4w>
- Melief, K., Tighelaar, A., & Korthagen, F. (2010), Aprender de la práctica. En Esteve, O., Melief, K., Alsina, À. (Eds.), *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Octaedro.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12641u8B>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014a). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial*. <https://r.issu.edu.do/lpl=126426dP>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014b). *Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés*. <https://r.issu.edu.do/lpl=126433Bc>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). Ley 20.903. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://r.issu.edu.do/lpl=12644yY7>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12645cVX>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12646Rqq>
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago de Chile, <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12647qAs>
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., O'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge, and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Nislin, M., & Pesonen, H. (2019). Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre- and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 424-440. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093>
- Nocetti de la Barra, A., & Medina-Moya, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- O'Connor, D., Robinson, C., Cranley, L., Johnson, G., & Robinson, A. (2020). Love in education: West Australian early childhood pre-service teachers' perspectives on children's right to be loved and its actualization within their future practice. *Early Child Development and Care*, 190(15), 2402-2413. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1574778>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2019). *La calidad del docente es primordial para el sistema educativo*. UNESCO.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=12648xV1>
- Organization for Economic Cooperation and Development, (2017). *Education in Chile*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Otaola Olano, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española), *Revista de Filología Española*, 68(1/2), 97-117.  
<https://doi.org/10.3989/rfe.1988.v68.i1/2.414>
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creencies i actuacions dels Mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Institut d'estudis catalans.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications.
- Perines, H. (2021). Educational Research Training in Teacher Training Programs: The Views of Future Teachers. *International Education Studies*, 14(1).  
<https://doi.org/10.5539/ies.v14n1p76>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (8.ª ed.). Graó.
- Pozo, C. (2018). *Observación sin juicio: herramientas para líderes pedagógicos*.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=12649IJY>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51.  
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Santamaría, C., Manlove, J., Stuckey, S., & Foley, M. (2020). Examining pre-service special education teachers' biases and evolving understandings about families through a family as faculty approach. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1811626>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Topçu, E., & Başbay, M. (2020). The Impact of Collaborative Activities on EFL Learners' Speaking Anxiety Levels and Attitudes. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1184-1210. <https://r.issu.edu.do/Pl=12651xDN>
- Tüfekçi Can, D. (2018). The reflections of pre-service EFL teachers on overcoming foreign language teaching anxiety (FLTA) during teaching practicum. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(3), 389-404.  
<https://doi.org/10.22190/JTESAP1803389C>
- Vanegas-Ortega, C., & Fuentealba-Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.  
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Zabalza, M. Á. (2020). Prólogo. En Domingo, À. (Eds.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.

# APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD A UN CASO DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRESENCIAL A EDUCACIÓN A DISTANCIA

## *Application of the Activity Theory to a Case of Transition from Face-to-Face Education to Distance Education*

José Manuel Meza-Cano  
Universidad Nacional Autónoma  
de México, México  
manuel.meza@iztacala.unam.mx

Saira Adelis Vargas-Arias  
Universidad Nacional Autónoma  
de México, México  
vargas.saira@gmail.com

Víctor Eduardo Salas-García  
Universidad Tecnológica Latinoamericana  
en Línea, México  
salasvictorunam@gmail.com

### Resumen

Este estudio investigó el proceso de transición de la modalidad presencial a la modalidad a distancia —provocado por la crisis sanitaria derivada de la enfermedad covid-19— desde las diferentes perspectivas de los integrantes de la Escuela de Prótesis Dental Taxqueña (EPRODENT), la cual se apoya en un sistema educativo basado en competencias profesionales. El enfoque teórico en el que se basó este trabajo es la teoría de la actividad, lo que permitió visualizar el fenómeno como un sistema de actividad humana para realizar un análisis de la acción cultural del entorno. En la presente investigación se efectuaron entrevistas semiestructuradas y se aplicaron cuestionarios a administrativos, docentes y estudiantes; los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos permitieron analizar la actividad de la institución como un sistema de actividad con fortalezas, como la integración de nuevas herramientas tecnológicas para el aprendizaje, pero también con debilidades, como la falta de materiales para el trabajo de los estudiantes en casa, y contradicciones, como el poco uso de Google Classroom y el excesivo uso de WhatsApp en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluyó que la teoría de la actividad favoreció un enfoque global del sistema, lo que permitió realizar sugerencias de mejora.

**Palabras clave:** competencias profesionales, enseñanza, educación a distancia, sistema cultural, teoría de la actividad.

### Abstract

This study investigates the Taxqueña Dental Prosthesis School (EPRODENT) transition process from a face-to-face modality to the distance modality, caused by the present health crisis derived from the COVID-19 disease. This is seen from the different perspectives of the members of the school, which supported an educational system based on professional competences. The theoretical approach on which this work is based is the Activity Theory, which allows visualizing the phenomenon as a system of human activity to carry out an analysis of the cultural action of the environment. To carry out this research, semi-structured interviews were conducted and questionnaires were applied to administrators, professors and students with the objective of contrasting the statements of the participants who are part of the institution. These quantitative and qualitative data allowed analyzing the activity of the institution as an activity system that presents strengths such as the integration of new technological tools for learning; but also the weaknesses, such as the lack of materials for the students' work at home, and contradictions including the little use of Google Classroom and the excessive use of WhatsApp in the development of the teaching-learning process. It is concluded that the Activity Theory favored a global perspective from the system, which allowed making suggestions for improvement.

**Keywords:** professional competencies, teaching, distance education, cultural system, activity theory.

## 1 | INTRODUCCIÓN

El entorno educativo de la presente investigación fue la Escuela de Prótesis Dental Taxqueña (EPRODENT), la cual realizó un cambio de la modalidad presencial a la modalidad a distancia debido a la contingencia sanitaria causada por el covid-19. La respuesta del Gobierno de México ante esta pandemia fue la cancelación de las clases presenciales y la promoción del distanciamiento social para evitar un mayor contagio, de acuerdo con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (2020).

El objetivo general de este estudio fue describir el proceso de transición de la modalidad presencial a la modalidad a distancia de la institución EPRODENT desde las diferentes perspectivas de los participantes que la integran. Asimismo, analizarla desde la teoría de la actividad identificando las fortalezas, debilidades y contradicciones en el establecimiento de esta modalidad.

Este trabajo tuvo como base la teoría de la actividad de Aleksei Leóntiev, que se fundamenta en la teoría sociocultural y el modelo de acción mediada de Lev Semiónovich Vygotsky. El estudio se realizó por medio de la configuración de un sistema de actividad humana que fue propuesto por Yrjo Engeström, el cual buscó realizar un análisis de la acción cultural dentro de un determinado entorno (Illeris, 2009).

El levantamiento de datos constó de dos fases. En la primera se obtuvieron los datos cualitativos por medio de entrevistas semiestructuradas a diferentes grupos de participantes: administrativos, docentes y estudiantes. Posteriormente, se elaboraron dos cuestionarios para docentes y estudiantes que permitieron enriquecer la información obtenida de las entrevistas, empleando datos cuantitativos.

Con los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos se elaboraron cuadros comparativos en los que se describen las perspectivas de cada grupo, lo que permitió realizar una agrupación de categorías de conceptos que se repetían de manera constante. Con esta información se diseñó una propuesta del sistema de actividad de la EPRODENT, la cual contempló las necesidades, contradicciones y motivaciones de esta comunidad.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

El presente estudio tuvo como base la teoría de la actividad, que se origina en la teoría sociocultural de Vygotsky la cual afirma que el desarrollo de un individuo está influido por el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla (Matos, 1995).

La teoría de la actividad (García, 2017) permite ubicar a los sujetos en su contexto histórico, cultural y social para determinar el dominio de las acciones y operaciones que integran una actividad. A partir de esto, se puede ejercer una influencia sobre un objeto en específico a través de herramientas de mediación dentro de un conjunto de normas que regulan a una comunidad en la que los individuos interactúen según sus roles.

### 2.1. Teoría de la actividad

La primera generación de la teoría de la actividad fue liderada por Alexei Leóntiev, que desarrolló su trabajo de investigación basándose en el modelo de acción mediada propuesto por Vygotsky (Illeris, 2009), en el cual, según Miranda (2015), el agente de la actividad logra alcanzar su objetivo por medio del uso de artefactos.

Asimismo, Illeris (2009) refiere que el primer modelo de acción mediada establece que la conexión directa condicionada entre el estímulo (S) y la respuesta (R) trasciende «un complejo acto mediado» (Illeris, 2009, p. 54), pero que el presente modelo se representa de manera común como una tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador.

La segunda generación de la teoría de la actividad se centra en la visión de Leóntiev (Illeris, 2009), que explica la diferencia crucial entre la acción individual y la actividad colectiva. Leóntiev define el término *aprendizaje* como un sistema de actividades en el que la actividad real une al sujeto con la realidad que lo rodea y determina el desarrollo de su conciencia (Astudillo & Martín-García, 2020).

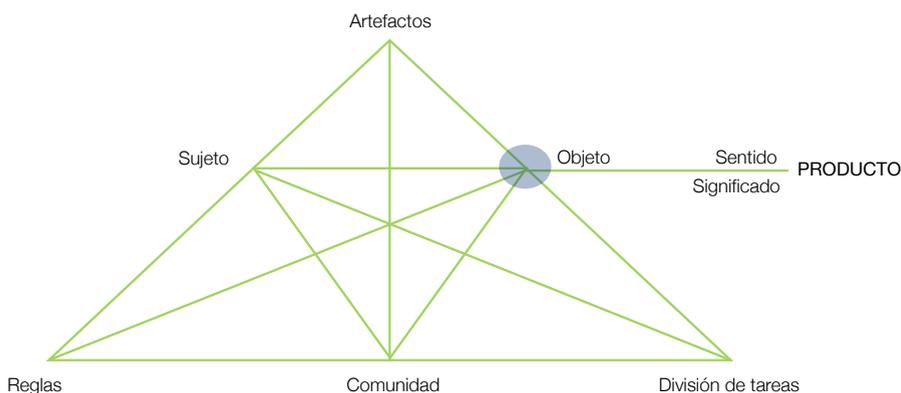
Miranda (2015) refiere que Engeström plantea el modelo de la punta del tímpano (Figura 1), el cual destaca la actividad individual y colectiva en un sistema de actividad. A partir de este segundo modelo desarrollado por la segunda generación, se pueden identificar los conceptos claves del sistema de actividad (García, 2017):

- Sujeto: individuo o subgrupo que ejecuta actividades conscientes y dinámicas impulsado por una motivación que puede ser global o específica.

- Objeto: lugar o espacio de problema al que se encuentra dirigida la actividad que tiene como finalidad alcanzar un resultado requerido, por lo que demanda ser transformado.
- Herramientas: artefactos mediadores; pueden ser técnicos o psicológicos.
- Comunidad: grupo de sujetos que comparte un mismo objeto.
- División del trabajo: división tanto horizontal como vertical de las actividades donde se definen los roles de poder y responsabilidad. Cada sujeto realiza acciones en relación con el objeto que se comparte dentro de la comunidad.
- Reglas: sistema de actividades con regulaciones explícitas e implícitas; estas pueden ser normas, reglas, convenciones, etcétera.
- Resultado: lo que se pretende alcanzar o lograr.

La relevancia de este modelo es que centra una interrelación entre el sujeto como individuo y su comunidad, al mismo tiempo destaca la importancia de contradicciones en los sistemas de actividad como un posible motor de cambio, denominado aprendizaje expansivo. Por lo tanto, su unidad de análisis se basa en la interacción de la actividad humana y su conciencia dentro de su propio contexto (Astudillo & Martín-García, 2020).

**Figura 1** | Estructura del sistema de actividad humana



*Nota:* Representación del sistema al que hace referencia Engeström, 1987, publicado por Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. Taylor y Francis e-Library. Nueva York, Estados Unidos.

La tercera generación de la teoría de la actividad desarrolló herramientas conceptuales para comprender el diálogo, las perspectivas múltiples y las redes de sistemas de actividad para su interacción (Illeris, 2009). Según Astudillo y Martín-García (2020), la actividad es una formación colectiva y sistemática que cuenta con una estructura de mediación compleja, mientras que los sistemas de actividad se distinguen por evolucionar a través del tiempo por medio de instituciones u organizaciones estructuradas con objetos.

Por tanto, cada sistema de actividad visto desde la tercera generación puede componerse de uno o varios sistemas, cada uno con sus propios agentes y mecánica, que siempre logran interactuar de manera sistémica entre sí, en donde en cada nivel de interrelación existe un choque entre los objetos que produce una síntesis y una definición de un objeto conjunto con características únicas (Miranda, 2015).

A decir de Yamagata-Lynch (2010), desde el análisis de los sistemas de actividad se pueden manejar conjuntos complejos de datos obtenidos del mundo real, documentando las relaciones históricas e identificando los resultados al introducir nuevas actividades en el sistema. Posteriormente se analizan las relaciones entre las actividades críticas para obtener las tensiones sistémicas y la comprensión de las contradicciones, lo que permite revelar cómo las personas crean nuevas actividades, transformando los objetos.

Esta teoría ha demostrado ser útil para analizar los factores que rodean y afectan la práctica docente y la interacción de los sujetos, a nivel de acciones y operaciones (De Vincenzi et al., 2020; Rodríguez & Ribeiro, 2017), también se ha empleado como base metodológica para la formación de los docentes (Solovieva, 2019). Ha sido utilizada para el desarrollo e implementación de modelos educativos que buscan generar entornos de aprendizaje significativo y colaborativo mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Torres et al., 2013).

En el estudio de Ryder y Yamagata-Lynch (2014) se investigó el discurso en entrevistas, diarios y material audiovisual para realizar el análisis de sistemas de actividad en siete parejas de estudiantes, conformadas por un estudiante de China y uno de Nueva York. Esta aproximación les permitió identificar tensiones culturales que tuvieron que resolver.

En el trabajo de Lamas y Lalueza (2016) se empleó este tipo de análisis para examinar cómo se integró el proyecto Shere Rom que incluía la integración de estudiantes universitarios en una escuela de nivel básico, para trabajar de manera colaborativa con las maestras a través de la creación de relatos enfocados en el aprendizaje de temas de inclusión mediante las TIC

usando personajes virtuales. A través de la teoría de la actividad encontraron tensiones, contradicciones y ajustes del sistema escolar al integrar este cambio innovador.

Un estudio reciente es el de Espinoza et al. (2021), en el que con la teoría de la actividad se analizó el sistema de actividad escolar y el impacto que tuvo el cambio de la modalidad presencial a la modalidad virtual en la enseñanza de las Ciencias Naturales y las relaciones entre los integrantes.

## 2.2. Educación a distancia a partir de la pandemia

Ante la imposibilidad de realizar las actividades académicas de manera presencial, la solución general fue migrar el proceso de aprendizaje del aula a un espacio mediado por tecnología, tomando en cuenta los métodos de la educación a distancia.

La educación a distancia implica una mediación tecnológica que incluye diferentes tipos de soporte tecnológico para los contenidos y las vías de comunicación, incluyendo Internet. Por lo tanto, el concepto de educación a distancia es más amplio que la educación en la web, digital, virtual o en línea (Aretio, 2020). Además, autores como Cardona y Sánchez (2011) afirman que en la educación a distancia los docentes y estudiantes se encuentran alejados físicamente, se emplean tanto medios digitales como materiales impresos o físicos para enriquecer el aprendizaje. Por lo tanto, el presente trabajo considera la educación a distancia como concepto clave de la transición descrita.

A partir de la pandemia, diversos autores mencionaron las problemáticas que surgieron debido al cambio de modalidad; por ejemplo, Sánchez et al. (2020) reportaron la problemática de los docentes frente al manejo de horarios al impartir clases empleando plataformas educativas, así como la falta de habilidades para el uso de estas herramientas, mientras que González (2021) señaló la falta de conocimientos de los docentes sobre diseño instruccional, así como la carencia de estrategias de evaluación a distancia.

En relación con los estudiantes, autores como Enríquez et al. (2021) encontraron una percepción negativa acerca del desempeño de los docentes a partir del cambio de modalidad a distancia, también de las estrategias y materiales empleados, mientras que Casero y Sánchez (2022) encontraron que, a partir de la pandemia, los estudiantes perciben que los procesos de enseñanza aumentaron la carga de trabajo, además de reportar malestar emocional por el confinamiento.

Con base en estos antecedentes, se consideró pertinente el uso de la teoría de la actividad y el análisis de sistemas de actividad para ser empleado en el estudio de una escuela en transición de prácticas de enseñanza totalmente presencial a un modelo a distancia debido a la emergencia sanitaria, lo que provocó la inclusión de nuevas herramientas y cambios culturales a nivel individual e institucional. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue describir el proceso de transición de la modalidad presencial a la modalidad a distancia de la institución EPRODENT desde las diferentes perspectivas de sus integrantes. Asimismo, se realizó el análisis de esta problemática desde la teoría de la actividad y se identificaron las fortalezas, debilidades y contradicciones en la implantación de esta modalidad.

### 3 | MÉTODO

Esta es una investigación de carácter descriptivo en la que se empleó el método mixto-secuencial, ya que en primer lugar se realizó el levantamiento de los datos cualitativos y posteriormente, la recolección de datos cuantitativos (Hernández et al., 2014), y no experimental. Con el objetivo de enriquecer la información cualitativa recolectada a partir de las informaciones provistas por los participantes, se trabajó con un enfoque cuanti-cualitativo, lo que permitió obtener un panorama amplio sobre la transición de la modalidad. Como mencionan Hernández et al. (2014), los métodos mixtos permiten dar cuenta de la complejidad del fenómeno investigado, ya que integran la realidad objetiva (cuantitativa) y la subjetiva (cualitativa). Estos autores justifican el uso de métodos mixtos por amplitud, pues permiten obtener una perspectiva holística del proceso de transición y propician la creatividad teórica. El presente trabajo se adhiere a esta postura, pues dicha amplitud fue necesaria para generar el análisis del sistema de actividad humana de la institución EPRODENT.

#### 3.1. Población y muestra

##### 3.1.1. Escenario

El escenario fue la Escuela de Prótesis Dental Taxqueña (EPRODENT), ubicada al sur de la Ciudad de México y fundada en 1982. Dicha institución se encuentra regida por la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (2015), cuya principal función es brindar alternativas a las personas para desarrollar competencias en plazos cortos para su ingreso en sectores productivos.

El objetivo general de la escuela es impartir capacitación a personas interesadas en la prótesis dental, con posibilidad de ingresar al sector productivo o de servicios y facilitar el autoempleo. Las fuentes de empleo para egresados son laboratorios de prótesis dental, consultorios dentales o el autoempleo mediante la instalación de un laboratorio de prótesis dental.

La organización de la escuela se muestra en la Figura 2.

**Figura 2** | Organización de la EPRODENT



*Nota:* Elaboración propia.

### 3.1.2. Participantes

Los participantes del presente estudio se describen a continuación.

**Administrativos.** Tres participantes: un hombre de 59 años, fundador y director de la escuela, con estudios de protesista dental, encargado de la dirección académica y de coordinar a los docentes; otro hombre de 33 años, ingeniero mecánico, encargado de la gestión de los recursos tecnológicos, incluyendo las herramientas Google Classroom, Zoom y WhatsApp; y una mujer de 59 años, fundadora y encargada de la dirección administrativa y académica y de la secretaría escolar. Los tres están radicados en la ciudad de México.

**Docentes.** En las entrevistas semiestructuradas participaron cuatro docentes recomendados por el grupo de administrativos debido a los siguientes criterios: ser profesores que han impartido clases de manera continua, haberse adaptado mejor a la enseñanza a distancia y contar con más de un año trabajando en la institución. Un hombre de 43 años, con estudios de protesista dental, refirió tener 20 años laborando en la institución y haber impartido asignaturas prácticas. Otro hombre de 45 años, con estudios de protesista dental, refirió tener 23 años laborando en la institución y haber impartido asignaturas prácticas. Un hombre de 55 años, refirió tener 30 años laborando en la institución y haber impartido asignaturas teóricas. Una mujer de 45 años, con estudios de protesista dental y maestría en pedagogía, refirió tener 23 años laborando en la institución y haber impartido asignaturas teóricas. Los cuatro docentes están radicados en la ciudad de México. Respecto a los cuestionarios enviados, participaron doce docentes y el criterio de inclusión fue que tuvieran más de un año de docencia en la escuela. Contestaron nueve hombres y tres mujeres con una media de edad de 43 años.

**Alumnos.** En las entrevistas semiestructuradas participaron tres estudiantes que fueron recomendados por el grupo de administrativos debido a que, a pesar de la transición a distancia, fueron quienes tuvieron la mayor cantidad de asistencias en esta modalidad. Un hombre de 22 años de edad, casado, con estudios de nivel de bachillerato. Un hombre de 48 años, con estudios universitarios no concluidos. Ambos hombres están radicados en la ciudad de México. Una mujer de 26 años, radicada en Chihuahua (México), con estudios de Licenciatura concluidos. Respecto al cuestionario enviado, participaron 19 estudiantes, el criterio de inclusión único fue que estuvieran inscritos formalmente. Se trató de 11 hombres y 8 mujeres con una media de edad de 33 años.

### 3.2. Instrumentos y proceso de recogida de información

Los instrumentos empleados se describen a continuación.

**Entrevista semiestructurada a administrativos.** En esta entrevista se indagó sobre el objetivo de la formación en la escuela, la cantidad de estudiantes activos, las herramientas empleadas para la transición, los medios de comunicación con docentes y estudiantes, la forma de trabajo, los criterios de aprobación, la permanencia de los estudiantes y el monitoreo a docentes a distancia.

**Entrevista semiestructurada a docentes.** En esta entrevista se les preguntó sobre la cantidad de asignaturas impartidas, el número de estudiantes con los que se trabajó, las herramientas empleadas en la enseñanza

durante la pandemia, la adaptación de las actividades a distancia y fechas de entrega, el material didáctico empleado, los métodos de evaluación a distancia, los medios de comunicación empleados con la administración y los estudiantes, y la percepción de la carga de trabajo derivada de la transición.

**Entrevista semiestructurada a estudiantes.** En esta entrevista se les preguntó acerca de las razones para estudiar en EPRODENT, la percepción sobre la educación a distancia, la experiencia previa en esta modalidad, la percepción sobre el desempeño en esta modalidad, el uso de las herramientas de aprendizaje por parte de los docentes, las fechas de entrega de las tareas, la calidad del material didáctico preparado por los docentes y la forma de evaluación.

**Cuestionario para docentes.** Creado *ad hoc* para esta investigación, consta de un consentimiento informado, dos preguntas demográficas sobre sexo y edad, y 13 reactivos que incluyeron respuestas de opción múltiple con la finalidad de indagar sobre la transición. Las preguntas se pueden consultar en la Tabla 1.

**Cuestionario para estudiantes.** También fue creado *ex profeso* para esta investigación, y consta de un consentimiento informado, dos preguntas demográficas sobre sexo y edad, y 13 reactivos que incluyeron respuestas de opción múltiple con la finalidad de indagar sobre la transición. Las preguntas se encuentran en la Tabla 2.

Para el análisis de las entrevistas se empleó la herramienta Taguette 1.2.0 (<http://app.taguette.com/>).

### 3.3. Procedimiento

#### 3.3.1. Fase 1. Recogida de datos cualitativos

Durante el mes de mayo de 2020, la institución educativa EPRODENT contactó a uno de los autores del estudio para recibir orientación acerca del cambio de la modalidad presencial a la modalidad a distancia. Después se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a los administrativos durante el mes de junio para conocer los antecedentes y los tipos de enseñanza, así como la metodología empleada en la escuela. Para ello se empleó la herramienta Google Meet, y cada entrevista fue videograbada con el consentimiento del participante.

Posteriormente, los administrativos proporcionaron el contacto de cuatro docentes, con quienes se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas de manera individual durante el mes de agosto de 2020.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 minutos y fue realizada empleando Google Meet. Fue videograbada con el consentimiento de los participantes.

Asimismo, los administrativos sugirieron un grupo de tres estudiantes para que fueran entrevistados, por lo que se estableció contacto con ellos a través de WhatsApp y fueron entrevistados de manera individual durante el mes de septiembre de 2020 empleando Google Meet. Cada entrevista fue videograbada con el consentimiento del estudiante y cada una tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

Una vez concluidas las entrevistas fueron transcritas a archivos de texto y analizadas mediante el *software* Taguette empleando la oración como unidad básica del contenido. Esto permitió crear categorías derivadas de las preguntas y temas abordados durante las entrevistas para su análisis.

### 3.3.2. Fase 2. Recogida de datos cuantitativos

En acuerdo con los administradores y para obtener más información sobre el fenómeno de transición de educación presencial a educación a distancia, se elaboraron dos cuestionarios, uno para docentes y otro para estudiantes, con la intención de obtener información que pudiera enriquecer los datos proporcionados por las entrevistas en las entrevistas. Los cuestionarios se realizaron con formularios de Google y fueron enviados desde la administración escolar al correo electrónico de los docentes y estudiantes. Dichos cuestionarios recibieron respuestas durante el mes de noviembre de 2020. Posteriormente, los datos fueron descargados en una hoja de cálculo para realizar el análisis de frecuencias.

A partir de estos datos se realizó un análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos para culminar con la descripción del sistema de actividad humana de la institución EPRODENT.

## 4 | RESULTADOS

A continuación se describen los datos generales del estudio, primero los resultados cuantitativos y luego los cualitativos.

### 4.1. Resultados cuantitativos de docentes y estudiantes

A continuación se presentan los datos cuantitativos que se obtuvieron por medio de los cuestionarios al personal docente (Tabla 1) y al alumnado

(Tabla 2). Como se puede notar en la Tabla 1, los docentes tienen entre uno y cinco módulos a su cargo, mientras que la cantidad de estudiantes varía entre tres y 29. Las herramientas empleadas por la mayoría de los docentes durante la contingencia sanitaria para la enseñanza fueron Zoom, WhatsApp y Google Classroom, solo uno mencionó emplear únicamente Zoom. Mientras que antes de la transición a la educación a distancia, tres docentes no conocían ninguna de estas herramientas, tres docentes conocían una de ellas y seis docentes conocían al menos dos de estas herramientas.

**Tabla 1** | Resultados cuantitativos de los docentes

Reactivo	Respuesta	Frecuencia
1. ¿En cuántos módulos imparte clases?	5 módulos	6
	3 módulos	3
	2 módulos	2
	1 módulo	1
2. ¿Cuántos estudiantes tiene en este momento?	M = 9.08, desv. est. = 7.69 Min = 3, Max = 29	
3. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza para el desarrollo de sus clases a distancia?	Zoom, WhatsApp y Google Classroom.	11
	Solo Zoom.	1
4. ¿Usted manejaba alguna de estas herramientas previamente?	No las conocía.	3
	Conocía una.	3
	Conocía dos.	6
5. Acerca del uso de dichas herramientas, ¿su aprendizaje fue autodidacta o tuvo algún tipo de inducción a las mismas?	Aprendizaje autodidacta.	6
	Inducción de la escuela.	2
	Aprendizaje autodidacta e inducción.	2
	Apoyo de una tercera persona.	2
6. ¿Quién desarrolló la información didáctica que se encuentra en Google Classroom, usted o los administrativos?	Administrativos de la escuela.	10
	Ambos (profesor y administrativos).	2
7. ¿Con qué regularidad utiliza Google Classroom?	Una vez al mes.	2
	Dos veces al mes.	2
	Una vez a la semana.	6
	Dos veces a la semana.	2

(Continuación)

Reactivo	Respuesta	Frecuencia
8. ¿Qué secuencia didáctica o preparación previa de los temas emplea para una clase de Zoom?	Manuales desarrollados por la institución.	3
	Libros especializados en la materia.	3
	Videos y fotografías de trabajos.	3
	Tiempos de entrega.	3
9. ¿Con qué frecuencia utiliza la herramienta de Zoom?	2 veces al mes.	1
	1 vez a la semana.	1
	2 veces a la semana.	10
10. Respecto del aprendizaje práctico, ¿cuál considera que es el aporte del material de apoyo como videos o fotografías en el desarrollo del aprendizaje del alumno?	Aprendizaje por observación.	5
	Apoyo como material didáctico general.	4
	Herramienta que facilita el aprendizaje.	3
11. Acerca del uso del WhatsApp, ¿qué tipo de apoyo pedagógico cree usted que genera?	Resolución de dudas.	7
	Información adicional didáctica.	5
12. De estas herramientas de apoyo (Google Classroom, WhatsApp y Zoom), ¿considera que alguna de ellas se emplea en exceso? ¿Cuál cree que está subutilizada?	Ninguna	9
	Google Classroom (subutilizada).	2
	WhatsApp (en exceso).	1
13. ¿Considera que las herramientas y aplicaciones tecnológicas pueden invadir de alguna forma su privacidad?	No	8
	Sí	4

*Nota:* Elaboración propia.

**Tabla 2** | Resultados cuantitativos de los estudiantes

Reactivo	Respuesta	Frecuencia
1. Edad	M = 34.94, desv. est. = 9.41 Mín = 17, max = 49	
	Módulo 1: Anatomía Dental.	1
2. ¿Qué módulos cursas?	Módulo 2: Prostodoncia.	4
	Módulo 3: Prótesis Fija.	5
	Módulo 4: Prótesis Parcial.	1
	Módulo 5: Aparatos de Ortodoncia.	8

(Continuación)

Reactivo	Respuesta	Frecuencia
3. ¿Por qué elegiste EPRODENT para realizar tus estudios?	Reconocimiento académico.	10
	Recomendaciones	4
	Disponibilidad de horarios.	2
	Opción de modalidad a distancia.	1
	Costo-beneficio.	1
	Preferencia personal.	1
4. ¿Cuáles son las herramientas que se utilizan para el desarrollo de las clases a distancia?	Google Classroom, Zoom y WhatsApp.	17
	Google Classroom.	2
5. ¿Habías tomado clases con alguna de estas herramientas previamente (Google Classroom, Zoom o WhatsApp)?	No	9
	Solo con una herramienta.	5
	Había empleado dos herramientas.	3
	Había empleado tres herramientas.	2
6. ¿Qué tipo de información manejan los docentes en Google Classroom?	Temario oficial o boleta.	3
	Información de los módulos.	8
	Información general.	5
	Otros	3
7. ¿Con qué regularidad utilizas Google Classroom?	Dos veces a la semana.	9
	Una vez a la semana.	7
	Una vez al mes.	3
8. ¿Cómo consideras que las clases prácticas impartidas en Zoom aportan a tu aprendizaje?	Observar el procedimiento.	6
	Resolver dudas con el profesor.	5
	Prefiere la clase práctica.	3
	Seguimiento a distancia.	2
9. ¿Con qué frecuencia utilizas la herramienta de Zoom?	Otros	3
	Una vez al mes.	1
	Dos veces al mes.	1
	Una vez a la semana.	10
10. ¿De qué manera consideras que WhatsApp puede ayudar en tu aprendizaje?	Dos veces a la semana.	7
	Envío de información.	4
	Comunicación con los docentes.	12
11. ¿Con qué frecuencia utilizas la aplicación de WhatsApp?	Buena herramienta.	3
	Todos los días.	19

(Continuación)

Reactivo	Respuesta	Frecuencia
12. ¿Conoces alguna otra herramienta de apoyo para clases a distancia?	Plataforma virtual de aprendizaje (Moodle, Chamilo).	2
	Plataforma de Streaming (YouTube).	3
	Aplicación de videoconferencias (Meet).	1
	No	11
	Otros	2
13. ¿Consideras que las herramientas y aplicaciones tecnológicas pueden invadir de alguna forma tu privacidad?	No	15
	Uso de opciones de privacidad.	4

*Nota:* Elaboración propia.

Como se puede notar en la Tabla 2, la media de edad es de 34 años, por lo que son estudiantes adultos, con un mínimo de 17 años y un máximo de 49. Ocho se encontraban en el último módulo, y habían elegido EPRODENT por el reconocimiento académico que tiene la escuela y por recomendaciones personales. Diecisiete emplearon las tres herramientas principales para el aprendizaje durante la pandemia. Un total de 16 estudiantes emplearon Google Classroom por lo menos una vez a la semana, mientras que Zoom fue una herramienta que les permitió observar procedimientos y resolver dudas, y fue empleada por lo menos una vez a la semana por 17 estudiantes. WhatsApp fue empleada todos los días por los estudiantes, sobre todo para comunicarse con los docentes. En su mayoría, los estudiantes consideraron que su privacidad no fue invadida por el uso de estas herramientas.

#### 4.2. Resultados cualitativos de administrativos, docentes y estudiantes

A partir de las entrevistas semiestructuradas se realizó un análisis de los temas de interés: educación a distancia, metodologías, forma de evaluación y herramientas tecnológicas, entre otros, y con este análisis se nutrió el diseño del sistema de actividad de la institución. Se obtuvieron en total 216 segmentos categorizados. La Tabla 3 muestra la distribución de las categorías por grupo de participantes.

**Tabla 3** | Frecuencia de las categorías por grupo de participantes y total de segmentos categorizados por grupo

Categoría	Administrativos	Docentes	Estudiantes
Educación presencial	3	5	5
Tipo de enseñanza	3	0	0
Estructura curricular	2	0	0
Inducción a la educación a distancia	2	4	3
Educación a distancia	3	16	11
Metodología	3	14	0
Forma de evaluación	4	7	0
Recursos o materiales	3	7	7
Normas	4	0	0
Herramienta Google Classroom	3	6	8
Herramienta WhatsApp	2	5	8
Herramienta Zoom	2	12	7
Herramienta Facebook	1	0	0
Obstáculos	2	9	9
Tiempos de entrega	0	5	11
Flexibilidad	0	7	4
Criterios de evaluación	0	0	9
Total de categorías	14	12	11
Total de segmentos categorizados	37	97	82

Como se puede notar, en el grupo de administrativos se obtuvieron 14 categorías, y la más frecuente fue Forma de evaluación, con 4 segmentos categorizados; en el grupo de docentes se obtuvieron 12 categorías, con Educación a distancia como la más frecuente con 16 segmentos, mientras que en los estudiantes se obtuvieron 11 categorías, y la más frecuente fue Educación a distancia, con 11 segmentos.

Es importante señalar que el discurso se centró en distintas categorías de acuerdo al grupo; por ejemplo, para los docentes fue relevante hablar de la metodología de trabajo y de la herramienta Zoom; para los estudiantes,

la educación a distancia y los tiempos de entrega, mientras que los administrativos se centraron en la forma de evaluación y las normas y reglas.

Para comprender mejor el discurso analizado, a continuación se muestran algunos ejemplos de las categorías analizadas.

**Tabla 4** | Categoría Educación a distancia: fragmentos de las respuestas

#### Educación a distancia

Administrativo 1: Entonces comienzan a tomar cursos de esa parte teórica, que es anatomía dental, el inicio de las dentaduras completas que tiene una carga teórica larga. Entonces nosotros podríamos estar así, con esa gente que quiere presencial, llevamos tres meses (tres meses, sin mucho problema). Entonces entendemos que, al volver, va a tener que ser algo mixto. Semipresencial, existe esa novedad y desafío de que hay que hacer mitad y mitad.

Docente 1: Creo que para mí es uno de los grandes problemas, el lograr hacer que tengan una mejor calidad de trabajo y que ahorita no tienen todo el equipo para poder elaborar las prótesis como realmente se deberían de hacer.

Alumno 2: Entonces me ha gustado mucho, porque ahora todos los trabajos que yo hago, ya son por parte de mí. Ya no estoy con un profesor, que él está como modificándome el modelo, diciéndome tal cual, hazlo de esta manera... sino que es una guía. Yo lo intento hacer, logro el objetivo...

*Nota:* Elaboración propia.

Como es de notar en la Tabla 4, en relación con lo que implica la educación a distancia para los participantes se encontró que los administrativos veían la educación a distancia como algo novedoso, un desafío que había abierto nuevas puertas para la institución, mientras que el docente se enfrentó al reto de enseñar con falta de materiales de trabajo, lo que repercutió en la calidad de las actividades; por su parte, el estudiante veía con entusiasmo esta opción.

**Tabla 5** | Categoría Obstáculos: fragmentos de las respuestas

### Obstáculos

Administrativo 1: Hay docentes que en prótesis dental son buenísimos, pero vemos que la tecnología les cuesta, es lo que no dominan. No es tanto que no estén interesados, se les dice que no pierdan el tiempo (cuando están dando la clase) y no se vayan con el «No se escucha», déjenlo. Eso véanlo al final o en otro momento, pero no en el momento de la clase porque entonces se pierde la clase (por estar viendo cosas técnicas).

Docente 2: Otro obstáculo es que no todos los estudiantes cuentan con los motores o con el instrumental necesario para trabajar en casa. Entonces ahí cortamos con el trabajo, entonces: «Ok, no tienes motor, no pasa nada», nos brincamos al siguiente trabajo pero se les van acumulando.

Alumno 3: Me compré mi propia báscula para andar pesando aquí en casa, y así poco a poco me voy haciendo de equipo, pero, por ejemplo, allá pues tenemos de todo y es muy aprovechable, muy práctico y muy útil, ver cómo vamos utilizando todos los equipos.

*Nota:* Elaboración propia.

Como se puede notar en la Tabla 5, entre los principales obstáculos señalados por los administrativos se encontró el uso de las tecnologías y los problemas técnicos de conexión; sin embargo, estudiantes y docentes enfatizaron en la problemática sobre el acceso a los materiales y herramientas específicas para el desarrollo de los trabajos.

**Tabla 6** | Categoría Uso de Google Classroom: fragmentos de las respuestas

### Google Classroom

Administrativo 3: Están todos los estudiantes como estudiantes, los docentes como docentes. Entonces, cada vez que un alumno termina un trabajo, sube el trabajo y llega notificación a todos los maestros. Entonces cada maestro identifica el correo que le pertenece. Hay algunos maestros a los que les cuestan más las cosas tecnológicas y que no se meten a revisar, pero hay otros que sí.

Docente 4: Mira, no la usamos porque había mucho problema con mis datos, y lo que fue más rápido para conectarnos fue Zoom. El Google Meet lo usamos, bueno lo usó la escuela, para hacer las calificaciones, las listas y ese tipo de control de los estudiantes.

Alumno 1: Sí, sé cómo usarlo, no me gusta, pero sí creo que es bueno. Me falta un poquito, ya de estar interactuando más con la plataforma.

*Nota:* Elaboración propia.

En el caso de la Tabla 6, se muestra la discrepancia entre los puntos de vista de administrativos, docentes y estudiantes: se promovía el uso de Google Classroom, pero los docentes prefirieron, por practicidad, el empleo de herramientas como Zoom, mientras que a los estudiantes, aunque sabían cómo emplearlo, no les gustaba la herramienta.

**Tabla 7** | Categoría Uso de WhatsApp: fragmentos de las respuestas

### WhatsApp

Administrativo 3: Cada maestro tiene un grupo de WhatsApp con sus estudiantes, cada alumno tiene un maestro asignado y tienen contacto alumno-maestro (a través de estos grupos).

Docente 3: Básicamente a nivel de asesoría personal, pues a diario me preguntan por medio de WhatsApp o Messenger, y voy asesorando.

Alumno 3: Todo el tiempo, a toda hora, entran mensajes de dudas, de respuestas, comentarios acerca del tema, comentarios acerca de «Sí ya ¿Hay alguna fecha de regreso [a las clases presenciales]?» Sobre materiales, sobre métodos de elaboración de piezas, de equipo.

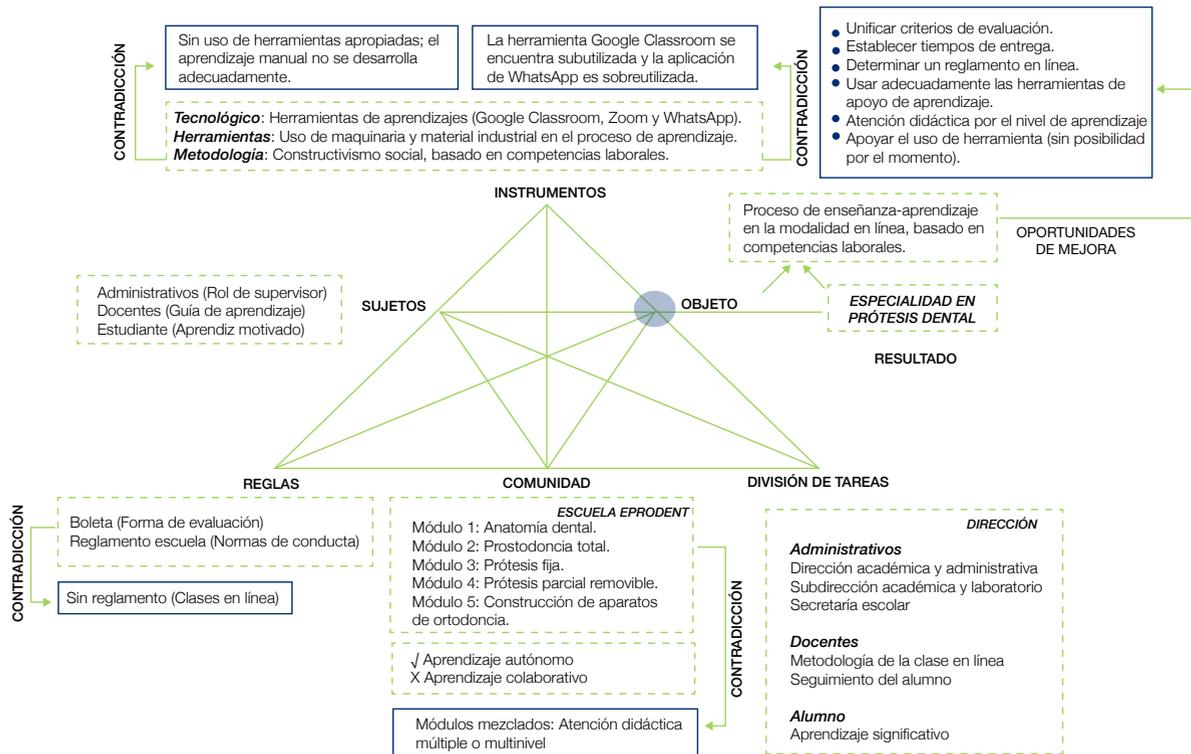
*Nota:* Elaboración propia.

En el caso de WhatsApp, en la Tabla 7 hay coincidencia entre los tres grupos de actores ejemplificados, pues todos mencionaron emplearla, sobre todo para asesoría personal y envío de materiales o métodos.

## 5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La teoría de la actividad permite elaborar un análisis basado en el modelo de acción mediada, con el cual se puede realizar un sistema de actividad de un determinado entorno. Esto permitió emplear datos cualitativos y cuantitativos para señalar la mutua influencia de las acciones y operaciones que incorpora una actividad dentro de un contexto determinado a nivel histórico, social y cultural (De Vincenzi et al., 2020; Rodríguez & Ribeiro, 2017). En este caso, el análisis del sistema de actividad humana de EPRODENT introdujo nuevas actividades en el sistema (Yamagata-Lynch, 2010). A partir de ello se establecieron todos los elementos necesarios que conforman la acción cultural de esa comunidad (Figura 3).

**Figura 3** | Sistema de actividad humana de la escuela EPRODENT



Nota: Elaboración propia

Los participantes se dividieron en tres grupos: administrativos, docentes y estudiantes. Los administrativos tenían un rol de supervisor, ya que realizaban las actividades directivas y administrativas necesarias para el buen funcionamiento de la escuela y supervisaron a los docentes. Por su parte, los docentes eran la guía de aprendizaje de los estudiantes y estaban encargados de realizar las clases prácticas, el seguimiento a la entrega de las evidencias y la revisión del contenido teórico, también realizaban retroalimentación de los temas. Los estudiantes estaban motivados por la obtención de la especialidad de Prótesis Dental por medio del desarrollo de las competencias laborales requeridas.

La organización del trabajo o establecimiento de actividades de cada uno de los participantes dependía del rol que se encontraban ejerciendo dentro del sistema, como se ha referido en el párrafo anterior. EPRODENT es una institución educativa que se encuentra organizada jerárquicamente, por lo tanto, las actividades estuvieron estipuladas en torno a roles específicos.

La comunidad se estableció en el entorno educativo de EPRODENT, una escuela dedicada a la elaboración de prótesis dentales con un programa de estudio dividido en cinco módulos. El aprendizaje basado en competencias le exige al alumno alcanzar una meta u objetivo por medio de conocimientos teóricos y la ejecución de destrezas manuales en un período de tiempo específico. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje generalmente es individual y significativo, y se promueve en la institución para generar un aprendizaje autónomo, pero no colaborativo.

Las dos normas que rigen la institución son un reglamento de conducta y la boleta [currículo o pènsum]. El reglamento lo integran normas de conducta que los estudiantes deben cumplir para no ser expulsados, y está respaldado por la Secretaría de Educación Pública. Por otro lado, la boleta determina los créditos teóricos-prácticos que los estudiantes deben cumplir, establece las actividades a desarrollar durante cada módulo y especifica que el alumno debe cumplir con el 80 % de asistencia. En este cambio de modalidad, las autoridades administrativas señalaron que no contaban con un reglamento para las clases a distancia, por lo tanto, no se habían establecido normas de convivencia virtuales y se produjo una situación de tensión debido al cambio.

Los instrumentos que se utilizaban generalmente en EPRODENT para realizar las clases presenciales eran máquinas y materiales industriales, y la metodología de estudio era el constructivismo social basado en competencias laborales. El constructivismo requiere a un alumno motivado, un docente mediador en este aprendizaje educativo y un entorno en el que el alumno pueda desarrollar su potencial. Tradicionalmente, el entorno de trabajo de una escuela basada en competencias laborales es un taller físico, pero en este caso se incluyeron herramientas tecnológicas para el aprendizaje a distancia, las cuales se caracterizaron por ser herramientas gratuitas comúnmente empleadas –como Google Classroom, Zoom y WhatsApp–, lo que coincidió con lo reportado como herramientas emergentes durante la pandemia (Guzmán et al., 2021).

Finalmente, el objetivo del sistema se logra por parte del alumno al cumplir con los cinco módulos que conforman la especialidad, demostrando un aprendizaje significativo y cumpliendo con todos los requisitos necesarios, obteniendo así la especialidad en Prótesis Dental.

En el caso de los instrumentos y herramientas se encontraron dos contradicciones, la primera referida a que el alumno no contaba con las herramientas (máquinas y materiales industriales) y el entorno adecuado para realizar su aprendizaje en casa. El uso físico de los planteles educativos no era una opción viable ante la contingencia sanitaria, por lo que

algunos docentes tenían que producir material didáctico digital extra para solventar parcialmente esta necesidad, como lo hicieron otras instituciones (Guzmán et al., 2021). La segunda contradicción que se generó ante la implementación de las herramientas tecnológicas de apoyo al aprendizaje fue que de las tres herramientas que se integraron, solo la herramienta Zoom se manejaba de manera adecuada, con problemas técnicos menores. La herramienta Google Classroom se encontraba subutilizada, ya que existía una resistencia ante su uso, y había sido sugerida inicialmente como el espacio de gestión escolar por los administrativos. Por otra parte, la herramienta WhatsApp fue sobreutilizada por los estudiantes, los cuales buscaban una atención personalizada e inmediata por parte de sus docentes, algunas veces en fin de semana o en horarios no laborales, lo cual es una problemática común reportada al emplear WhatsApp en instituciones educativas (Suárez, 2017).

Otra de las contradicciones que se encontró en la comunidad fue que, a pesar de que el programa de estudio se basa en módulos de complejidad progresiva, algunos docentes mezclaron estudiantes primerizos y avanzados en una clase. Esto hizo que los estudiantes avanzados retrasasen sus entregas o tuviesen menos atención del docente mientras atendía a los menos experimentados; sin embargo, también podría ser una oportunidad para integrar tutorías entre pares (estudiante avanzado-estudiante inexperto), lo que podría beneficiar el desarrollo socioafectivo y académico de los estudiantes (Collazo et al., 2014).

Una vez realizado el análisis del sistema de actividad de la escuela EPRODENT, derivado de las tensiones, contradicciones y áreas de oportunidad encontradas, el presente estudio propone las siguientes sugerencias de mejora:

- Unificar criterios de evaluación. Los estudiantes referían que los docentes tenían diferentes tipos de metodologías de enseñanza y que la evaluación dependía de criterios subjetivos; para ello se sugiere el uso de rúbricas de evaluación (Cardona & Chávez, 2020). Autores como Villa (2021) afirman que debe incluirse a la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no verse de manera aislada.
- Establecer tiempos de entrega. Existía flexibilidad por parte de los docentes en las fechas de entrega de las tareas. Esto puede ser ventajoso si el avance de los estudiantes es constante, incluso con ligeros retrasos; sin embargo, autores como Cardona y Chávez (2020) mencionan que puede tener desventajas, pues si un estudiante no entrega en tiempo y forma se dificulta la evaluación de las competencias adquiridas.

- Establecer un reglamento. Esto permitiría delimitar las acciones de los estudiantes respecto al uso de las diferentes herramientas tecnológicas como medios de comunicación institucionales, además de establecer normas de convivencia en la comunidad.
- Uso adecuado de las herramientas de apoyo al aprendizaje. Se recomienda realizar un análisis apoyándose en la empatía y el respeto al tiempo de los demás, lo cual incluye establecer horarios de atención y tiempos de respuesta por parte del docente (Suárez, 2017), así como capacitación continua a docentes y estudiantes (Guzmán et al., 2021).

Entre las limitaciones metodológicas del presente estudio se considera que las entrevistas fueron pocas en comparación con la cantidad total de estudiantes, pues se entrevistaron 3 de los 40 estudiantes activos; sin embargo, los cuestionarios enviados fueron contestados por 19 estudiantes, lo que aumentó la posibilidad de encontrar información relevante.

En conclusión, la elaboración de un sistema de actividad de una problemática específica ayuda a identificar las debilidades y fortalezas del sistema en su conjunto, y también permite ver las contradicciones y tensiones que se pueden generar en el mismo. De esta manera, se pueden identificar las oportunidades de mejora para favorecer el alcance del objeto, involucrando a todos los participantes del sistema.

## 6 | AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado gracias al proyecto PAPIIT-UNAM <IA302121>: Creencias epistemológicas específicas a Internet y su relación con la discriminación de noticias falsas en redes sociales.

## 7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Astudillo, M., & Martín-García, A. (2020). Activity theory: fundamentals for study and design of blended learning. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 515-533. <https://doi.org/10.1590/198053147127>
- Cardona, G., & Chávez, C. (2020). Una alternativa de la gestión de la clase escolarizada en la educación superior, frente a las complicaciones de la pandemia COVID-19. *Cuadernos de Divulgación de Investigación UVAQ*, 12, 139-152. <https://r.issu.edu.do/lpl=12065y48>

- Cardona, D., & Sánchez, J. (2011). La educación a distancia y el e-learning en la sociedad de la información: una revisión conceptual. *Revista UIS Ingenierías*, 10(1), 29-52. <https://r.issu.edu.do/Pl=12668fvL>
- Casero, M., & Sánchez, M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>
- Collazo, M., Hernández, O., & Seoane, M. (2014). La tutoría entre pares: primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología-UDELAR. *Odontología*, 16(23), 54-66. <https://r.issu.edu.do/Pl=12068rYn>
- De Vincenzi, A., Marcano, D., & Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 5(1), 159-176 <https://latinjournal.org/index.php/ipsa/article/view/1033>
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo. (2015). *Modelo educativo y académico de la formación para el trabajo*. Secretaría de Educación Pública, México. <https://r.issu.edu.do/Pl=12663asg>
- Enríquez, C., Fernández, R., & De la Cruz, C. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la educación en línea durante la pandemia del COVID-19. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16). <https://r.issu.edu.do/Pl=12513YgX>
- Espinoza, A., Casamajor, A., & Acevedo, C. (2021). La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la enseñanza virtual. *Revista IRICE*, (40), 79-109. <https://r.issu.edu.do/Pl=12071Ldz>
- García, R. (2017). La teoría de la actividad en el estudio del comportamiento informacional humano: consideraciones fundamentales. *Informação em Pauta*, 2(1), 50-72. <https://r.issu.edu.do/Pl=12072FPk>
- González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (19), 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- Guzmán, T., Guzmán, J., & Centeno, J. (2021). Acciones implementadas por Instituciones de Educación Superior en México durante el COVID-19. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (11). <https://r.issu.edu.do/Pl=12514Ay9>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw Hill Education.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*. Taylor y Francis e-Library.
- Lamas, M., & Lalueza, J. (2016). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 243-258. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400013>
- Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de LS Vygotsky y su aplicación en la educación*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Miranda, A. (2015). *EDUSOL. Tensiones y Síntesis de una Comunidad Virtual de Aprendizaje*. Educación y Cultura Libre. <https://r.issu.edu.do/Pl=120742pp>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Actualización de la estrategia frente a la COVID-19*. <https://r.issu.edu.do/Pl=12075jC9>

- Ryder, L., & Yamagata-Lynch, L. (2014). Understanding Tensions: Activity Systems Analysis of Cross-Continental Collaboration. *CALICO Journal*, 31(2), 201. <https://r.issu.edu.do/lpl=12515XGj>
- Rodríguez, P., & Ribeiro, D. (2017). La teoría de la actividad como lente para caracterizar la acción docente de un profesor de física. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* (Extraordinario), 1387-1392. <https://r.issu.edu.do/lpl=12076xSI>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Servín, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., & Vergara, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-25. <https://r.issu.edu.do/lpl=12516zja>
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*, (37), 13-24. <https://r.issu.edu.do/lpl=12077wcv>
- Suárez, B. (2017). El WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941>
- Torres, S., Arrona, A., & Crespo, I. (2013). Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórico cultural de la teoría de la actividad. Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 35(139), 60-78. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71809-9](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71809-9)
- Villa, G. (2021). La evaluación auténtica como alternativa de evaluación a distancia: la experiencia en un curso de Posgrado. *En Blanco y Negro*, 12(1), 1-7. <https://r.issu.edu.do/lpl=12078IqN>
- Yamagata-Lynch, L. (2010). Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments. Springer Science y Business Media.



# TÉCNICAS DE LIBERACIÓN EMOCIONAL (EFT) PARA REDUCIR LOS NIVELES DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

## *Emotional Freedom Techniques (EFT) to Decrease Anxiety Levels in Learners of English as a Foreign Language*

Rosa Awilda López-Fernández  
Universidad APEC, República Dominicana  
awildalopezfernandez@gmail.com

### Resumen

Esta investigación se enmarca en la demostración empírica del uso de técnicas de liberación emocional para reducir los niveles de ansiedad en estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera e incidir en el mejoramiento de su competencia de producción oral. Durante los cursos técnicos de inglés, una alta población de estudiantes adquiere paulatinamente un vocabulario amplio, domina los elementos gramaticales, etc., pero muestra inseguridad y ansiedad excesivas al hablar en el idioma meta; entonces busca soluciones desde el plano cognoscitivo, al abordar la situación con la reinscripción sucesiva en cursos especiales o con propósitos específicos. La muestra de participantes fue de 39 estudiantes de inglés como lengua extranjera, de República Dominicana. Se propuso el uso de la técnica de liberación emocional focalizando puntos de *tapping* o golpeteo en los meridianos de las manos. Se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) para aproximar el efecto de la técnica sobre los resultados de los exámenes, después de aplicar dicha técnica. Para ello, fueron considerados los valores de la media antes y después, y se formularon los parámetros con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 0.05 %. Se comprobó que la EFT disminuye los niveles de ansiedad, que la novedad de la estimulación de los meridianos de las manos es efectiva y que el estado generado después de aplicar la técnica podría influir en un mayor dominio de la competencia oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

**Palabras clave:** ansiedad lingüística, enseñanza del idioma inglés, inglés como lengua extranjera (ILE), técnicas de liberación emocional (EFT).

### Abstract

This is an investigation based on the empirical demonstration of EFT or Emotional Freedom Technique to reduce anxiety levels in students of English as a foreign language and influence the improvement of the oral production skills. Technical English courses have a high population of students who gradually acquire a large vocabulary, master grammatical elements, etc., but still show excessive insecurity and anxiety when speaking in the target language. These students seek solutions at a cognitive level by addressing the situation with successive re-enrollment with special courses or for specific purposes. Thirty-nine (39) students of English as a foreign language from the Dominican Republic took part in this research. The use of the emotional freedom technique, focusing on the meridian tapping points of the hands was proposed. An Analysis of Variance (ANOVA) was used to approximate the effect of the technique on the results of the exams, after applying the technique. For this purpose, the mean values before and after were considered and the parameters were formulated with a confidence level of 95% and a margin of error of 0.05%. The investigation showed that EFT decreases anxiety levels, that tapping hand meridians is effective and that the state generated after applying the technique could influence a greater mastery of the oral competence of the students of English as a foreign language.

**Keywords:** language anxiety, english language teaching (ELT), english as a foreign language (EFL), emotional freedom techniques (EFT).

## 1 | INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización ha generado la exposición a un multiculturalismo amplio y a la necesidad de mostrar destrezas en el dominio de diferentes idiomas, sobre todo del inglés, el cual se conoce también como el idioma de los negocios. En su artículo sobre la importancia del dominio del inglés para los estudiantes de educación superior y para los egresados de carreras de ingeniería, Chávez-Zambrano et al. (2017) plantean que tendrán un sinfín de puertas abiertas luego de adquirir fluidez en la comunicación, comprensión y, sobre todo, conocimiento de primera fuente que los llevará hacia oportunidades laborales de mayor nivel y actualización continua.

Los actuales planes de estudios de las universidades prevén cada año una cantidad mayor de asignaturas para desarrollar competencias en inglés en el contenido de las carreras, de tal manera que estas competencias puedan favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas, especialmente la competencia oral, que es la que permite al individuo hacerse un comunicador autónomo con la posibilidad de desenvolvimiento en cualquier ámbito. En la actualidad, un gran número de ofertas laborales requieren exámenes de nivel, en los que los candidatos deben demostrar niveles altos de fluidez oral.

Es considerable el número de estudiantes que, todavía en niveles avanzados del idioma o incluso ya terminados sus programas de estudios, sufren crisis de pánico al hablar en inglés con sus pares o en público. El tema de la ansiedad generada en los estudiantes se convierte en un asunto de relevancia que no arroja mejoras significativas con la aplicación de los métodos tradicionales. ¿Qué hacer con los estudiantes que tienen un dominio avanzado de la escritura del inglés, pero al hablar no logran hacerlo con fluidez? ¿Qué hacer con los estudiantes cuya memoria alberga múltiples eventos desagradables que les han dejado huellas emocionales profundas y les han provocado inseguridad al establecer una simple conversación?

La metodología del presente estudio es de tipo cuantitativa preexperimental; cuenta con el diseño de una preprueba y una posprueba a un solo grupo. El grupo está compuesto por 39 dominicanos estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera, dentro del programa de inglés para adultos de la Escuela de Idiomas de la Universidad APEC, durante el trimestre enero-marzo de 2021.

Los objetivos fundamentales de la investigación se centran en indagar cuáles son los efectos de las técnicas de liberación emocional (EFT, por

sus siglas en inglés) al utilizar el *tapping* o toque en los puntos meridianos de las manos, en cuanto estrategia para reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes de inglés como lengua extranjera e incidir en la mejora de su capacidad de expresión oral.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

La cantidad de información documentada sobre el tema de las emociones y su asociación con el aprendizaje es cada vez más grande. Las emociones están consideradas como una parte del propio proceso de aprendizaje y como catalizadoras de dicho proceso. En tal sentido, diversas corrientes de pensamiento indican que las emociones inciden en el razonamiento de forma directa, en la memoria y en la misma aptitud para aprender.

Andrienko et al. (2020) presentan evidencia científica en cuanto a que las emociones y el aprendizaje se encuentran interrelacionados y no dependen únicamente de la capacidad intelectual de los individuos, ya que según estos autores el aprendizaje emerge cuando un sujeto experimenta un cambio relativamente permanente del comportamiento, la cognición y la función cerebral. Las emociones estimulan el cerebro y este a su vez se encarga de activar la experiencia de aprendizaje de una forma más plena. Según algunos datos de Gutiérrez et al. (2017), las emociones consideradas positivas favorecen el aprendizaje y, en cambio, las de connotación negativa impiden que la persona aprenda eficazmente. Es incuestionable entonces que el estado emocional de un individuo influye enormemente en su aprendizaje.

Es frecuente encontrar estudiantes que, tomados por la ansiedad y el temor, no pueden ni siquiera articular simples ideas o palabras. Un estudiante en silencio comunica todo lo que enfrenta para producir el acto de su comunicación oral.

En investigaciones sobre el uso de canciones durante el proceso de instrucción con el propósito de liberar ansiedad y mejorar el aprendizaje, Passiatore et al. (2019) establecieron que el aprendizaje es un proceso en el que intervienen componentes tanto cognitivos como afectivos, y que hacen falta estrategias educativas adecuadas ya que trabajar las emociones mejora la autoestima, el clima del aula y la confianza de los estudiantes.

De Smet et al. (2018) investigaron sobre la ansiedad y el disfrute de los alumnos en el aula cuando aprenden un segundo idioma o idioma extranjero, y concluyeron que los estudiantes de inglés tienen significativamente menos ansiedad y más disfrute. Esto sugiere un papel importante

del lenguaje objetivo para el establecimiento del compromiso emocional en el aula, aunque se requiere una mayor investigación sobre el papel de las percepciones en el lenguaje objetivo. En los resultados de su investigación, Pérez Castillejo (2019) confirmó que la ansiedad provoca interferencia en el proceso cognitivo del aprendizaje de lenguas extranjeras, y puso de manifiesto un importante reto al que se enfrentan los alumnos ansiosos durante la evaluación lingüística en el aula, lo que también, en ocasiones, los lleva a fallar u obtener malas calificaciones en los exámenes orales finales.

Hay numerosos estudios acerca del tema de las competencias orales y la aprensión y ansiedad de los hablantes de una lengua extranjera. Aeni et al. (2017) plantean que es muy importante controlar la ansiedad de modo que no se interponga en el desarrollo de la fluidez, lo cual es crucial para la inserción laboral, para trabajar en industrias o en el extranjero, ya que es imprescindible una buena capacidad de comunicación. Un estudio de Khan (2015) sobre la influencia de la ansiedad verbal en las habilidades de comunicación oral de estudiantes de ESL/EFL determinó que es importante que los alumnos de ESL/EFL tomen conciencia de la ansiedad, ya que cuando los sentimientos y emociones de aprensión o nerviosismo son percibidos, pueden aliviarse.

EFL (English as a Foreign Language) significa inglés como lengua extranjera y es un tipo de programa en el cual los estudiantes cuyo idioma nativo no es el inglés pueden obtener un dominio óptimo del idioma inglés que les permita comunicarse tanto oral como por escrito en diversos contextos.

El término *fluidez* proviene del latín *fluentem*, que significa ‘fluir’. Según Lawless (2018), la fluidez implica la capacidad de mantener una conversación semejante a la de un hablante nativo a fin de lograr el propósito comunicativo sin demasiadas dudas ni pausas que provoquen muros en la comunicación. Un hablante con fluidez debe ser capaz de entender y responder a otros en la conversación. Payette y Ross (2016) expresan que la fluidez es la capacidad de los alumnos de hablar de forma comprensible y es el objetivo principal de los profesores al enseñar la competencia oral, pero llega a convertirse en una preocupación cuando interfiere en la adquisición del idioma meta. El aprendizaje de cualquier lengua extranjera implica la capacidad de gestionar cuatro destrezas fundamentales: las receptivas, escuchar y leer, y las productivas, escribir y hablar, y también las subdestrezas de la lengua, como la gramática y el vocabulario. La expresión oral parece ser la que más retos presenta; en la expresión oral no hay tiempo suficiente para planificar o pensar cómo elaborar el mensaje, como suele ocurrir al escribir.

Sin lugar a duda, el silencio en un estudiante de lengua extranjera se puede también deber a una falta de vocabulario o gramática insuficiente, o estar relacionado con un estado de ánimo ansioso. Esta investigación solo tomó en cuenta los estudiantes que ya pasaron por un proceso de instrucción y que contaron con los fundamentos básicos para producir oralmente, y aquellos cuya imposibilidad o retos están asociados al campo de la ansiedad lingüística que genera hablar en la lengua meta. En sus investigaciones, Brune (2016) declara que un entorno ansioso también es un elemento que podría desempeñar un rol importante en la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las competencias orales, y llama *filtro afectivo* a ese proceso.

Weissberg et al., (2015) indican que la educación de la inteligencia emocional tiene un impacto positivo en el bienestar, la salud mental y el aprendizaje académico de las personas. De su lado, Jamshidnejad (2020) propone que a los estudiantes de una lengua extranjera se les debe planificar todos los momentos de manera intencionada, incluyendo el silencio, el cual demuestra el estado emocional del individuo.

En un modelo piloto como el de Cefai et al. (2018), se muestra una alternativa objetiva de inclusión de la educación de la inteligencia emocional de manera institucional, para beneficiar a toda la comunidad educativa y no dejar que sean los docentes de manera unidireccional los que decidan si entrenan o usan esa herramienta para brindar apoyo a sus estudiantes.

Bisquerra Alzina (2018) destaca diversos principios para validar la educación emocional en cuanto elemento imprescindible para el desarrollo integral de los individuos, uno de los más importantes; indica que el bienestar de los individuos mejora las relaciones en las sociedades y les desarrolla globalmente en cuerpo, emociones, intelecto y espíritu.

En un estudio reciente de Scott Loinaz (2019), desarrollado con 750 profesores provenientes de Grecia, España, Suecia y Reino Unido, se abordó el tema de la educación socioemocional dentro de la práctica pedagógica y se comprobó que la formación de los profesores en materia socioemocional solo estaba disponible para una minoría de ellos en muy pocos países; con relación a su práctica, esta se da por motivación particular y no necesariamente incentivada por el sistema educativo.

En muchos casos se imparte como una asignatura específica y explícita en la que se dedica un plan de estudios para tales fines, en pocos casos se encuentra de manera implícita como herramienta dentro de todo el proceso enseñanza-aprendizaje o disponible como una herramienta para gestionar las emociones. Cabe destacar que el rol docente es esencial como mediador de las habilidades emocionales de los estudiantes, ya sea con la

selección o programación de aquellos estímulos que les permitan controlar o que modifiquen esos estados y el desarrollo de la capacidad para gestionar las emociones.

En un estudio elaborado con la técnica de metaanálisis para determinar si los puntos de acupresión eran componentes importantes de la técnica de liberación emocional (EFT), Church et al. (2018) establecieron que la acupresión era un elemento activo de la experiencia de liberación emocional y que prácticamente todos los resultados de los estudios analizados no debían su éxito únicamente a un efecto placebo, a los efectos de otras terapias adicionales durante el proceso o a componentes no relacionados con la técnica de estimulación de meridianos. Es posible entonces, aseverar, que las EFT combinan fundamentos de reestructuración a nivel cognitivo y técnicas de exposición con la activación mediante la práctica de *tapping* en zonas determinadas del cuerpo. Este metaanálisis indicó, además, grandes beneficios en casos con trastornos de estrés postraumático, depresión y sobre todo de ansiedad.

La acupuntura es un proceso ancestral de estimulación de meridianos del cuerpo descubierto por la cultura china, cuyo objetivo es promover la salud y el bienestar en todos los niveles. La acupresión es un estímulo muy similar a la acupuntura, pero sin la utilización de agujas, simplemente aplicando una ligera presión o golpeteo llamado también *tapping* sobre puntos determinados. Gary Craig, precursor de la EFT citado por Pandey (2020), plantea que los meridianos movilizan la energía interna, que se usa a modo de batería y produce un balance en el flujo energético *Yin-Yang* en el cuerpo.

Marwan (2016) plantea que una de las estrategias mayormente adoptadas por los estudiantes de idiomas como lengua extranjera en Indonesia es la EFT, la cual utilizan para hacer frente a la ansiedad. Las EFT han sido vistas en los últimos años desde diversas perspectivas como un recurso en el apoyo a grupos y en la liberación de determinados traumas y fobias.

Una investigación piloto de Boath et al. (2017) hecha con estudiantes de trabajo social arrojó que, dada la naturaleza de su trabajo, eran propensos a sentir ansiedad. En esta investigación se implementaron técnicas de EFT que demuestran potencialmente eficacia para reducir la ansiedad académica y mejorar la oratoria. Los resultados cualitativos de los participantes evidencian que las EFT constituyen un método calmante, relajante y útil, e incluso consideraron la transferibilidad de la técnica a otros entornos. Stein et al. (2017) analizan otros campos en los que las EFT tienen gran auge; además, encontraron evidencia de que con el uso del pensamiento futuro episódico o *Episodic Future Thinking* (EFT), basado en la simulación

mental de eventos futuros, se puede optimizar la toma de decisiones y otros comportamientos inadaptados. Esto hace que los participantes practiquen el pensamiento futuro episódico repetidamente durante todo el día, con resultados sorprendentes.

Al igual que otros autores, Rogers & Sears (2015) demostraron que las EFT alivian el estrés y una variedad de afecciones psicológicas; combinan técnicas extraídas de métodos convencionales, como la terapia cognitiva y el novedoso ingrediente de la acupresión. Dicho análisis involucró a estudiantes universitarios para determinar si las EFT podían reducir rápidamente los síntomas de estrés y luego comparar la eficacia de la estimulación de puntos de acupuntura con la estimulación de puntos falsos. Los resultados fueron coherentes con estudios previos de desmontaje que demuestran que la acupresión es un ingrediente activo del protocolo de EFT, y no un placebo o componente inerte del tratamiento. La EFT clínica es, por tanto, un tratamiento eficaz e inmediato para el estrés común y sus síntomas.

### 3 | MÉTODO

La metodología planteada en esta investigación es de tipo cuantitativa con diseño preexperimental, se aplicaron pruebas antes y después de la aplicación del estímulo. La población tomada como muestra estuvo constituida por estudiantes dominicanos de idioma inglés, de niveles de conversación y cursos con propósitos específicos del programa de adultos de la Escuela de Idiomas de la Universidad APEC (UNAPEC). El período seleccionado fue el trimestre enero-marzo de 2021. La población muestra de 39 participantes estuvo distribuida por género en 22 mujeres (56 %) y 17 hombres (44 %). El rango de edades de los participantes fue de 5 de 18 años (13 %), 15 de más de 18 años y menos de 30 (38 %), y 19 con más de 30 años (49 %). Otros datos o componentes de tipo cuantitativo fueron la cantidad de veces que los estudiantes habían iniciado un curso de inglés y la institución en la que lo cursaron.

Inicialmente la muestra de esta investigación era mayor, pero dada la pandemia muchos estudiantes de niveles avanzados se retiraron de la Escuela de Idiomas, incluso algunos pocos que se inscribieron durante ese trimestre decidieron no participar debido a condiciones personales, tales como disponibilidad de tiempo o ansiedad e incertidumbre asociadas a la pandemia de covid-19 que les impedían enfocarse.

Para ser parte de esta investigación, los participantes debían contar con niveles de homogeneidad en el dominio de la lengua. Eso se determinó mediante un examen de nivel de tipo *placement test* de *Cambridge Assessment* (2020) de la Universidad de Cambridge, que definía si se encontraban en un nivel intermedio de inglés de por lo menos B1 para poder ser incluido. El nivel de inglés de los participantes antes de comenzar fue el siguiente: 10 estudiantes se encontraban en A2 (26 %), 21 se encontraban en el nivel B1 (54 %), 8 se encontraban en el B2 (20 %), y ningún estudiante calificó en la prueba de nivel en C1.

**Tabla 1** | Niveles del idioma inglés de los participantes

Antes del estímulo		
Nivel	Cantidad	Porcentajes
A2	10	26 %
B1	21	54 %
B2	8	20 %
C1	0	0 %

*Nota:* Elaborado por la autora a partir de Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL).

Al inicio, los estudiantes hicieron un test de ansiedad general para establecer si tenían esa característica muy marcada en la base de su personalidad. La prueba utilizada fue la *Quick Anxiety Screening Test* (2020), que solo se aplicó una vez para verificar la población y no fue necesario retirar ningún participante, dado que los datos reflejaron parámetros normales.

Una de las pruebas hechas en esta investigación fue la prueba de ansiedad ante un idioma para estudiantes de lenguas extranjeras de Horwitz et al. (1986), una de las más antiguas en investigaciones de este tipo y actualmente la de mayor uso. Consiste en un cuestionario de 32 preguntas para medir el nivel de ansiedad que experimenta un individuo ante el hecho de hablar o conversar en una lengua extranjera. La escala de valoración de los resultados del test de Horwitz se mide en el siguiente rango: «acuerdo», «desacuerdo», «neutral», «muy de acuerdo» y «muy en desacuerdo». Fueron tomados como parámetros los renglones «muy de acuerdo» y «muy en desacuerdo». Las pruebas del test de ansiedad fueron hechas nuevamente al final del programa para corroborar el uso de todas las estrategias. Los datos fueron obtenidos mediante la implementación de variables de escala Likert de 5 puntos, observadas de modo particular con el propósito de comprender la

actitud de los participantes frente a las pruebas aplicadas, en las que el valor 1 representa el nivel más bajo y el valor 5 identifica el grado más alto de clasificación. Se seleccionaron 15 preguntas sobre la base de los resultados descriptivos que mostraban menos porcentaje de respuestas en la opción «neutral», para evitar sesgo de indecisión en el análisis.

Los participantes firmaron un acuerdo de compromiso de incorporación activa en todas las actividades que conllevaba el estudio. Se realizaron entrevistas de contacto inicial para presentar la investigación y establecer los objetivos. También se brindó apoyo particular y sesiones grupales para la ejercitación de la técnica.

La primera semana consistió en una reunión para socializar todo el programa y comenzar con el protocolo de intervención sobre la técnica de EFT y cómo localizar y estimular los meridianos de las manos. Este proceso se monitoreó durante un trimestre del calendario académico de la Escuela de Idiomas de la Universidad APEC.

Este proceso se realizó en un marco de siete semanas dentro del trimestre enero-marzo, con una primera semana introductoria y una final de cierre. Las sesiones de práctica de la técnica fueron de 20 minutos como mínimo. Los ejercicios podían ser realizados de manera independiente, con un mínimo de tres sesiones durante la semana, y la sesión semanal contó con una sesión de práctica doble. Todos los estudiantes fueron monitoreados semanalmente para verificar el cumplimiento de ese requisito.

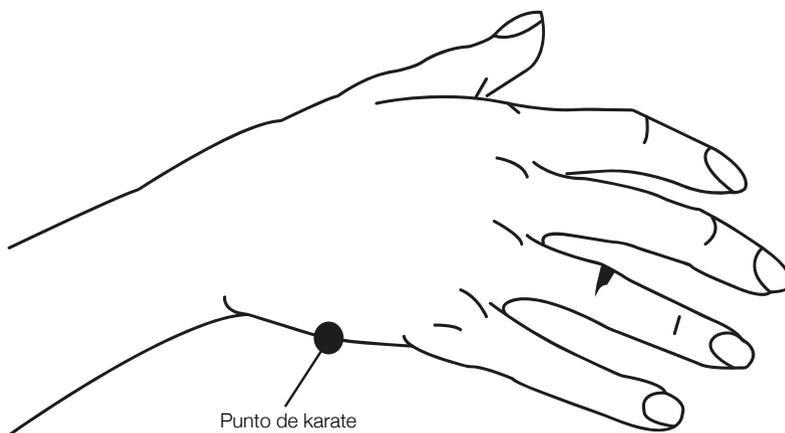
Debido a la pandemia de covid-19, período en el cual se desarrolló la investigación, las reuniones se hicieron de forma virtual a través de la plataforma Zoom y se creó una clase en Google Classroom que permitió planificar el seguimiento a los participantes. La información fue recogida mediante formularios de Google Forms y clasificada mediante paquetes estadísticos para las ciencias sociales y herramientas como Excel (Microsoft Office). El aula virtual permitió una buena cohesión con el grupo, oportunidades de monitoreo y capacidad de respuesta inmediata ante cualquier inquietud.

El procedimiento básico de EFT implementado fue el estipulado por Bohne (2015), el cual está caracterizado por cuatro fases:

1. Primera fase: Identificación de la molestia, ponerle nombre al sentimiento o emoción que refleja, como ansiedad, enojo, tristeza, etc., y localización de la parte del cuerpo en la que la sensación se manifiesta con mayor intensidad para luego estimarla con una regla imaginaria de 0 a 10, siendo el cero (0) lo más bajo y el diez (10) un nivel de intensidad alto.

2. Segunda fase: Identificación de frases que contengan un revés psicológico. Las mismas pueden venir desde pensamientos con patrones erráticos enraizados en la mente, que suceden de manera inconsciente y a su vez condicionan el comportamiento del individuo.
3. Tercera fase: Corrección mediante frases de revés psicológico en dos momentos: un primer momento en el cual el individuo recita una afirmación tres veces consecutivamente, y un segundo en el que se hace la corrección al mismo tiempo que el revés psicológico. Algunas frases o ejemplos recomendados para realizar el revés psicológico son los siguientes:
  - Aunque siento que \_\_\_\_\_, me acepto total y completamente.
  - Me acepto total y completamente a pesar de que tengo este \_\_\_\_\_.
  - Aunque tengo este malestar \_\_\_\_\_, me acepto profunda y completamente sin condiciones.
  - Aunque sienta que \_\_\_\_\_, decido amarme y me perdono totalmente a mí mismo.
  - Me amo y me acepto totalmente, aunque tengo este \_\_\_\_\_.
  - Aunque reprobé el examen de \_\_\_\_\_, soy una persona excelente y estoy bien.
  - Aunque me siento \_\_\_\_\_ y estoy enojado conmigo mismo, sigo siendo una persona maravillosa.

**Figura 1** | Punto de karate, ubicado al costado de ambas manos



*Nota:* Publicado por Auto Ayuda EFT.

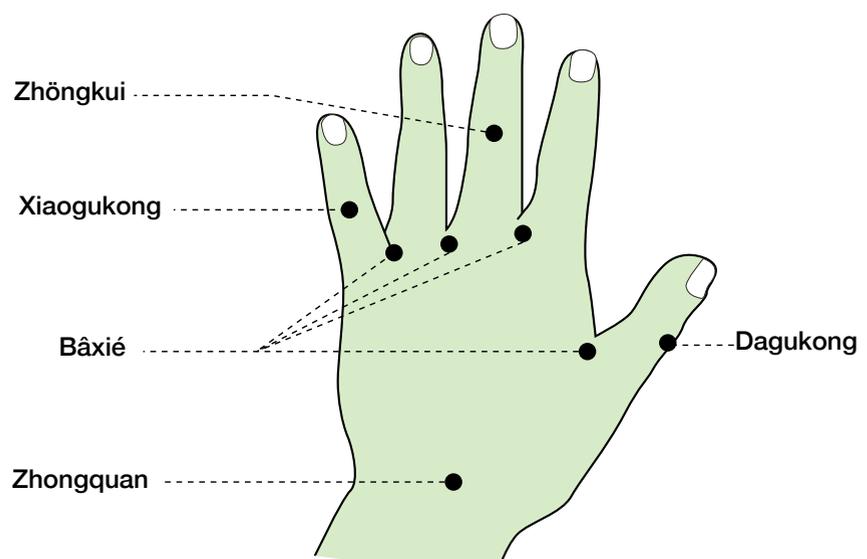
4. Cuarta fase: *Tapping* o golpeteos en meridianos del cuerpo y específicamente de las manos.

**Figura 2** | Puntos meridianos de la mano con nombres chinos



*Nota:* García (2014). *Psicología energética para la salud emocional*.

**Figura 3** | Puntos meridianos con nombres chinos extras sobre el dorso de la mano



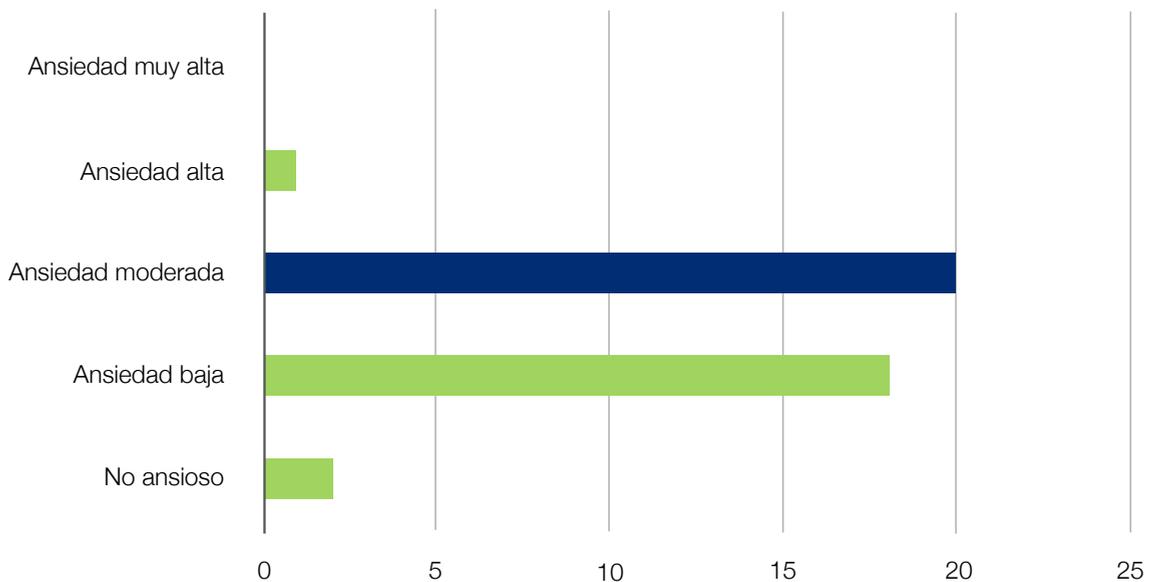
*Nota:* Nomenclatura internacional de meridianos y puntos extraordinarios.

## 4 | RESULTADOS

Para los estudiantes que tienen como meta aprender inglés como lengua extranjera, la ansiedad representa un obstáculo para desarrollar plenamente su capacidad de interacción en la lengua meta y su competencia oral. En esta investigación quedó evidenciado que el nivel de ansiedad de los estudiantes puede ser medido a través de la prueba de ansiedad focalizada del test de Horwitz y que el uso de técnicas de liberación emocional EFT es efectivo como herramienta de gestión emocional para bajar los niveles de ansiedad, lo que genera en los participantes una sensación de bienestar que favorece el estado emocional apropiado para alcanzar una mayor producción oral.

En la Figura 4, desarrollada a partir de la información de los participantes tomada al inicio, se muestran los resultados clasificados por su nivel de ansiedad en un rango de «muy alta», «alta», «moderada», «baja» y «no ansioso». Se determinó que los estudiantes con niveles muy altos de ansiedad no fueran tomados en cuenta para no sesgar la muestra.

**Figura 4** | Resultados de los exámenes de nivel de ansiedad generalizada o base de personalidad



*Nota:* Elaborado por la autora.

Se procuró que los participantes contaran con niveles de homogeneidad en el nivel del dominio de la lengua. Luego de las siete semanas de trabajo, varios estudiantes del grupo reflejaron incrementos del nivel de inglés, por lo que el grupo de estudiantes que estaba en A2 se redujo a 6 y conformó el 15 %. El grupo en B1 descendió a solo 10 estudiantes, bajando del 54 % al 26 %. Al inicio se encontraban 8 estudiantes en B2, un 20 %, luego hubo un considerable incremento a 19 estudiantes que pasaron a conformar el grupo con más progreso en sus niveles de inglés, un 49 %. Uno de los hallazgos más significativos fue que de 0 estudiantes en C1 al inicio de la investigación y el estímulo, 4 subieron a este nivel, un 10 %. La Tabla 2 muestra la recopilación de datos mediante exámenes de nivel antes y después del uso de las EFT, y queda demostrado que la estrategia tuvo un impacto colateral positivo y medible en la población objeto de estudio.

**Tabla 2** | Resultados de exámenes de nivel de los participantes antes y después de la aplicación de la técnica

Antes			Después		
Nivel	Cantidad	Porcentajes	Nivel	Cantidad	Porcentajes
A2	10	26 %	A2	6	15 %
B1	21	54 %	B1	10	26 %
B2	8	20 %	B2	19	49 %
C1	0	0 %	C1	4	10 %

*Nota:* Elaborado por la autora.

La hipótesis fue verificada mediante el análisis de varianza (ANOVA), ya que ese tipo de prueba permite medir efectos antes y después de un estímulo. En ese tipo de varianza se analizan los cambios que inciden en la muestra a la espera de que haya algún tipo de cambio luego del estímulo.

La información de los niveles de ansiedad fue analizada en dos bloques: uno de análisis descriptivo y el otro a nivel estadístico. Se presentaron las medidas de potencia central que muestran la media, la varianza y la desviación estándar, lo que muestra lo esencial del trabajo estadístico. Eso permitió ver qué tan normales, centralizados o dispersos se encontraban los datos.

Al respecto fueron seleccionadas 15 preguntas a ser aplicadas antes y después del estímulo, con base en los resultados descriptivos que mostraban un menor porcentaje de respuestas en la opción «Neutral», para evitar sesgo de indecisión en el análisis.

Las preguntas del test Horwitz y Horwitz cuyas respuestas tuvieron tendencia a ser afirmativas están en la Tabla 3.

**Tabla 3** | Preguntas con tendencia a ser afirmativas

Original	Traducción
I don't worry about making mistakes in language class.	No me preocupa cometer errores en las clases de idiomas.
I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.	No entiendo por qué algunas personas se molestan tanto por las clases de idiomas.
I don't feel pressure to prepare very well for language class.	Cuando voy a la clase de idiomas, me siento muy seguro y relajado.
When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.	No siento la presión de tener que prepararme muy bien para la clase de idiomas.
I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.	Seguramente me sentiría cómodo rodeado de hablantes nativos de la lengua extranjera.

Nota: Elaborado por la autora.

A partir de lo anterior se evidencia lo siguiente:

- Incremento de las respuestas «*Strongly agree*» (Totalmente de acuerdo) y «*Agree*» (De acuerdo) después de aplicar el estímulo a los participantes para medir la efectividad.
- Reducción de las respuestas «*Disagree*» (En desacuerdo) y «*Strongly disagree*» (Muy en desacuerdo) luego de aplicar el estímulo a los participantes.

**Tabla 4** | Resultados a partir de preguntas con respuestas favorables

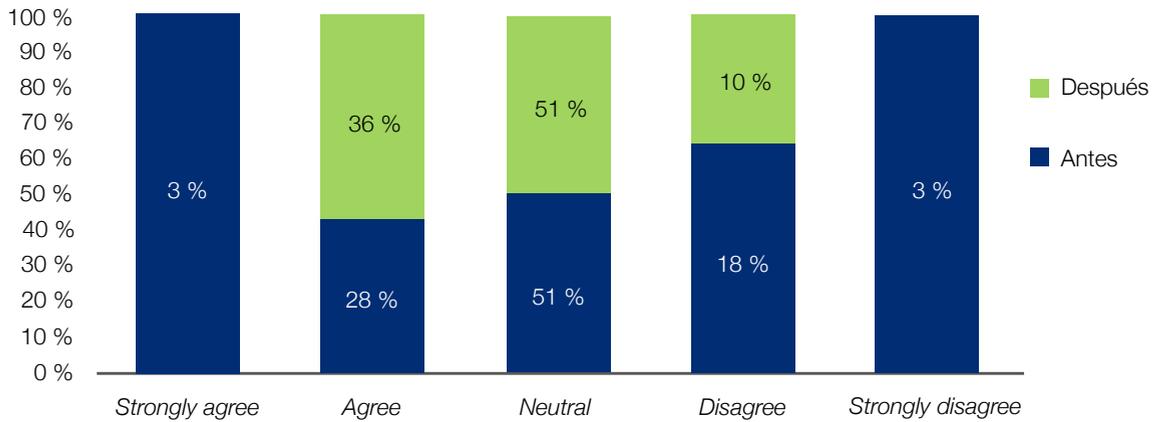
Escala	Antes	Después
<i>Strongly agree</i>	0 %	3 %
<i>Agree</i>	28 %	36 %
<i>Neutral</i>	51 %	51 %
<i>Disagree</i>	18 %	10 %
<i>Strongly disagree</i>	3 %	0 %

*Nota:* Elaborado por la autora a partir de las respuestas al cuestionario.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, para calcular el porcentaje se consideraron las mismas preguntas antes y después de aplicar el estímulo a los 39 participantes y se estableció la puntuación del 1 al 5, de acuerdo con la escala. Luego se generó un cálculo de las respuestas en cada una de las escalas y se dividió entre el total de respuestas obtenidas (39). Se registra un incremento del 28 % al 36 % para los participantes que declararon estar «De acuerdo», y un incremento del 0 % al 3 % para los participantes que declararon estar «Totalmente de acuerdo» con las afirmaciones listadas. Eso sugiere que los participantes con resultados positivos en este conjunto de preguntas expresan una reducción considerable de sus niveles de ansiedad al reportar lo siguiente:

- No se sienten preocupados si cometen errores en la clase de idiomas.
- No se sienten presionados al tener que prepararse para una clase de idiomas.
- Se sienten seguros y relajados al momento de asistir a la clase de idiomas.
- Probablemente se sentirían muy a gusto con los hablantes nativos de una lengua extranjera.

**Figura 5** | Resultados antes y después del estímulo, a partir de preguntas con respuestas favorables



Nota: Elaborado por la autora.

De igual manera, la Figura 5 muestra la proporción de los participantes que respondieron «Disagree» y «Strongly disagree», con una reducción del 18 % al 10 % y del 3 % al 0 %, respectivamente. Lo anterior corresponde a las preguntas cuya respuesta favorable es negativa en la escala de la Tabla 5.

**Tabla 5** | Escala de respuestas favorables negativas

Escala	Valor
<i>Strongly agree</i>	1
<i>Agree</i>	2
<i>Neutral</i>	3
<i>Disagree</i>	4
<i>Strongly disagree</i>	5

Nota: Elaborada por la autora.

Las preguntas incluidas bajo este criterio están consignadas en la Tabla 6.

**Tabla 6** | Preguntas cuya respuesta favorable es negativa

Original	Traducción
I keep thinking that the other students are better at languages than I am.	Sigo pensando que los otros estudiantes son mejores que yo en los idiomas.
I worry about the consequences of failing my foreign language class.	Me preocupan las consecuencias de suspender la clase de lengua extranjera.
In language class, I can get so nervous I forget things I know.	En la clase de idiomas, puedo ponerme tan nervioso que se me olvidan las cosas que sé.
Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.	Aunque esté bien preparado para la clase de idiomas, me siento ansioso por ella.
The more I study for a language test, the more confused I get.	Cuanto más estudio para un examen de idiomas, más me confundo.
I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.	Siempre tengo la sensación de que los otros estudiantes hablan la lengua extranjera mejor que yo.
I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.	Me siento muy cohibido al hablar la lengua extranjera delante de otros estudiantes.
Language class moves so quickly I worry about getting left behind.	La clase de idiomas avanza tan rápido que me preocupa quedarme atrás.
I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.	Me siento más tenso y nervioso en la clase de lengua que en mis otras clases.
I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.	Me pongo nervioso cuando el profesor de idiomas hace preguntas que no he preparado de antemano.

*Nota:* Elaborada por la autora.

Partiendo de los datos anteriores, se evidencia lo siguiente:

- Aumento de las respuestas «*Strongly disagree*» (Muy en desacuerdo) y «*Disagree*» (En desacuerdo) después de aplicar el estímulo a los participantes para medir la efectividad.
- Disminución de los porcentajes de las respuestas «*Agree*» (De acuerdo) y «*Strongly agree*» (Totalmente de acuerdo) después de aplicar el estímulo a los participantes (ver Tabla 7 y Figura 3 para mayor detalle).

**Tabla 7** | Preguntas y respuestas favorables negativas antes y después de la aplicación del estímulo

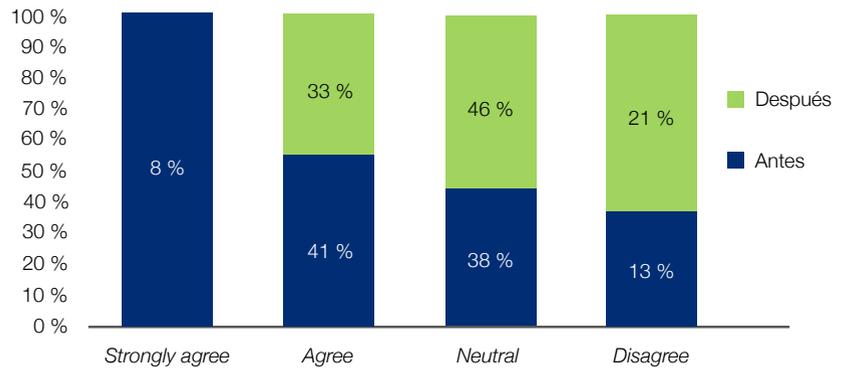
Escala	Antes	Después
<i>Strongly agree</i>	8 %	0 %
<i>Agree</i>	41 %	33 %
<i>Neutral</i>	38 %	46 %
<i>Disagree</i>	13 %	21 %

*Nota:* Elaborada por la autora.

Respecto del conjunto de afirmaciones cuyas respuestas favorables son negativas, los datos presentados en la Tabla 7 registran un incremento del 13 % al 21 % de los participantes que declararon estar «En desacuerdo», lo que representa un aumento del 9 % después de aplicar el estímulo a los participantes que sentían problemas de ansiedad en situaciones como las siguientes:

- Pensar que otros estudiantes son mejores en idiomas.
- Sentir preocupación por las consecuencias de reprobar un examen de idiomas.
- Sentir nervios en clase de idiomas, en caso de olvidar las cosas que sabe.
- Sentirse ansioso en la clase de idiomas, a pesar de estar preparado.
- Sentir confusión en un examen de idiomas, aunque estudie mucho.
- Pensar que otros estudiantes hablan mejor el idioma extranjero.
- Sentirse cohibido hablando una lengua extranjera frente a otros estudiantes.
- Preocuparse si el ritmo de la clase es muy rápido.
- Sentirse más tenso o nervioso en la clase de idiomas, que en otras de sus clases.
- Ponerse nervioso cuando la maestra de idiomas hace preguntas para las cuales no se está preparado.

**Figura 6** | Resultados de respuestas favorables negativas antes y después de aplicar el estímulo



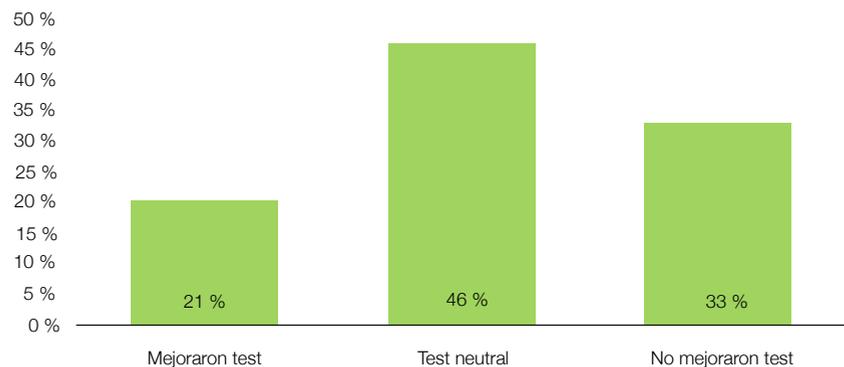
*Nota:* Elaborado por la autora.

Asimismo, se obtuvo en este conjunto de afirmaciones una reducción del 8 % de las respuestas «De acuerdo», las cuales pasaron del 41 % antes de aplicar el estímulo al 33 % después de aplicar el estímulo a los participantes.

#### 4.1. Resultado general

Partiendo de los resultados obtenidos de manera diferenciada en el conjunto de afirmaciones con respuesta favorable afirmativa y el conjunto de afirmaciones con respuesta favorable negativa, se ha establecido un resultado general que incluye las mejoras identificadas en los participantes luego de aplicar el estímulo.

**Figura 7** | Resultados generales del test luego de aplicar el estímulo



*Nota:* Elaborado por la autora.

Se concluye que el 21 % de los participantes tuvo mejoras significativas en los resultados de los test luego de haber aplicado el estímulo, un 46 % mantuvo un resultado neutral, y el 33 % de los participantes no tuvo resultados favorables luego del estímulo.

### Análisis y prueba de hipótesis

En la Tabla 8 se muestran los resultados correspondientes a las medidas de tendencia central encontrados, a los fines de conocer el comportamiento de los datos. (Ver Tabla 8)

**Tabla 8** | Resultados de medidas de tendencias

Pruebas	Muestra	Media	Desviación estándar	Varianza
Antes	39	2.72	1.14	1.31
Después	39	2.99	1.03	1.07

*Nota:* Elaborada por la autora.

### Prueba análisis de varianza (ANOVA)

Esta prueba es una herramienta importante en el estudio del efecto de uno o más factores aplicados sobre la media de una variable. Este análisis puede generalizarse igualmente para estudiar las posibles implicaciones y efectos de los factores sobre la varianza de determinada variable.

En el caso particular de este estudio, se trata de medir los niveles de respuesta en el test después de aplicar técnicas de liberación emocional o EFT, bajo el supuesto de que esa técnica reduce los niveles de ansiedad. Para ello, se procede a definir la hipótesis nula y alternativa, con un nivel de significancia del 95 % y un margen de probabilidad de error de 0.05, donde:

- H0: hipótesis nula: la técnica de liberación EFT no mejora los niveles de respuesta.
- HZ: hipótesis alternativa: la técnica de liberación EFT mejora los niveles de respuesta.

Al indicar que «mejora los niveles de respuesta» se refiere a obtener resultados más favorables en el test luego de aplicar la técnica de relajación emocional, identificados con un incremento en la media y reducción de la dispersión en los resultados.

### Criterio de decisión

Se rechaza H0 con resultado en *p-value* menor a 0.05.

**Tabla 9** | Cuadro de análisis de varianza

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	<i>p-value</i>	Valor crítico para F
Entre grupos	54.43590	15	3.62906	3.60806	0.00000	1.68286
Dentro de los grupos	611.53846	608	1.00582			
Total	665.97436	623				

*Nota:* Elaborada por la autora.

**Decisión:** Se rechaza la hipótesis nula.

**Interpretación:** De acuerdo con la evidencia, se concluye con un 95 % de confianza que las técnicas de liberación emocional (EFT) mejoran los niveles de respuesta, tomando en consideración que estas técnicas tienen un resultado positivo en la reducción de los estados de ansiedad, según se puede ver en los resultados de la Tabla 9, la exposición de los resultados del cuestionario de Horwitz. En la Tabla 9 se muestra un consolidado de todas las preguntas que contiene el cuestionario.

El cuestionario fue aplicado en inglés y algunas preguntas fueron hechas con afirmaciones negativas, las cuales resultaron difíciles de comprender en algunos casos por los participantes. La Tabla 9 deja ver el movimiento de todas las preguntas, al ser un cuestionario largo y con varios tipos de información; es por esto por lo que se escogieron preguntas claves y solo los indicadores extremos del cuestionario.

## 5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, esta investigación confirma que los estados de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera pueden disminuir utilizando las técnicas de EFT. Estas técnicas, aplicadas antes del momento de hablar en público en la lengua meta, reducen los niveles de ansiedad ya que la técnica de *tapping* o toque de manos demostró ser una alternativa discreta y efectiva. Se evidencia además que los docentes provistos de herramientas apropiadas para ayudar a gestionar las emociones de sus

estudiantes tienen un enorme impacto en estos, y en la calidad de los aprendizajes en sus clases.

La educación emocional plantea que el estudiante, cuando se ve de forma holística –cuerpo, mente y emociones–, tiene un mejor desarrollo de sus competencias y su saber ser. Se valida, además, la idea de que los estudiantes no deben ser formados y vistos solo desde la parte cognitiva. Durante las semanas que duró la estrategia varios estudiantes dijeron haber sido avergonzados por un docente por cometer un error, y eso los desmotivó a seguir hablando en público.

Los estudiantes participaron en pruebas grupales y prácticas independientes que indican que la hipótesis planteada es favorable. Fueron múltiples las conversaciones en las que los estudiantes hablaron de cómo se sentían y de la confianza que habían obtenido luego de la aplicación de la técnica. Eliminaron recuerdos y patrones erráticos que, según ellos, los mantenían atascados reviviendo situaciones del pasado que les impedían vivir el presente. Comentaron sobre cómo veían que se transformaba su actitud y el cambio de su estado de ánimo al momento de ir a las clases o estar frente a una situación que demandaba una expresión oral eficiente. Algunas anécdotas daban cuenta de que hubo una reducción e incluso desaparición total de los efectos del estrés, como palpitaciones, sudoración y cambios hasta del mismo tono de la voz.

También se percibieron cambios significativos desde la primera sesión práctica, aunque el momento óptimo se alcanzó después de la cuarta semana. Otros estudiantes aprovecharon la técnica de mejor forma, ya que le dedicaron más tiempo de trabajo independiente y no solo durante las sesiones grupales.

Se observaron modificaciones significativas luego de aplicar la estrategia relacionada a las emociones, al momento de interactuar de manera oral con el contenido, con el docente o con los demás compañeros. La mayor cantidad de estudiantes que participó la muestra se sentían preocupados antes de la estrategia por la posibilidad de cometer errores, presionados al tener que prepararse para una clase adicional y sumamente ansiosos de tener que conversar con algún hablante nativo de la lengua; no obstante, luego de semanas de trabajo, la mayoría de los participantes reportó más confianza al inicio de las sesiones semanales guiadas.

El estudio demostró, además, que el abordaje correcto del área socioemocional incide en el nivel de los aprendizajes de los estudiantes. Según Muñoz Basols & Bailini (2018), los docentes y estudiantes que enfocan el error desde una perspectiva de crecimiento se benefician de ambientes cálidos y seguros para su desarrollo. Los errores en las aulas pueden

servir como catalizadores de cambios y no deben ser interrumpidos por los docentes, sino que deben identificarse formas creativas sobre la manera de abordarlos, con preferencia de forma privada.

Es imprescindible que toda la comunidad educativa valore las emociones como «protectoras del aprendizaje» y que las aulas se asuman como lugares donde se respete a las personas y se aliente a la transformación. Para eso se hace necesario incluir este tema en las jornadas de capacitación docente, con el propósito de hacer perceptible un tema que muchas veces se queda sin visibilidad. Las emociones no gestionadas adecuadamente son responsables de que una gran cantidad de estudiantes no completen sus cursos de idioma inglés; incluso luego de certificarse sienten gran angustia al entablar conversaciones fluidas en el idioma meta. Algunos estudiantes comentaron que en alguna ocasión dejaron de asistir a clases o se devolvieron, con tal de no revivir alguna situación traumática en la que se puso al descubierto la vulnerabilidad personal.

Asimismo, incluir estrategias de inteligencia emocional en los niveles intermedios y avanzados puede ser un recurso para proveer de manera intencionada a los estudiantes de herramientas para gestionar sus emociones, y que de ese modo puedan revertir y controlar los recuerdos limitantes que les hayan causado inseguridad. Otro hallazgo de interés fue el hecho de que el sentimiento de inferioridad de los estudiantes al hablar con un nativo puede causarles estrés o ansiedad. Esto evidencia una profunda falta de confianza en las propias competencias lingüísticas, al tiempo que les hace sentir temerosos y con habilidades limitadas. De igual forma, esos participantes padecieron un alto nivel de aprensión cuando tenían que hablar con nativos, por temor a maltratar su autoestima, pero luego de aplicar las técnicas referidas, los síntomas se redujeron de manera significativa.

Los docentes influyen poderosamente la vida y el aprendizaje de sus estudiantes, y es por eso que las técnicas como las EFT resultan de gran ayuda, al tiempo que permiten aportar nuevas herramientas para desbloquear a los estudiantes que lo necesiten y no solo trabajar desde el enfoque cognitivo.

Según los datos recogidos, se infiere que generalmente un alumno ansioso percibe que su nivel de dominio de la lengua es deficiente, particularmente en lo que tiene que ver con la producción oral. Se escuda en argumentos como «no tener tiempo para dedicarle a los temas y a las demandas de la asignatura», o bien «el profesor no facilita su aprendizaje»; sin embargo, en muchos casos la realidad es que su programación mental constituye una especie de obstáculo para su propio avance.

Es importante crear espacios de comunicación fluida para generar zonas de confianza en las que no existan medidas de calificación, o que estén regidas por estándares de evaluación que propicien conversaciones productivas y desarrolladoras.

En esta investigación se confirma el hecho de que los meridianos de las manos son una herramienta poderosa de conexión entre el cuerpo y la mente. Esos meridianos, que están diseminados en todo el cuerpo y que se definen en los términos de acupuntura y acupresión, se localizan en las manos y circula por ellos energía vital, e interconectados, pueden incidir en el estado de ánimo y constituir herramientas ideales para desatascar situaciones del pasado que incidan en el presente e impidan el avance de una persona.

Finalmente, el uso regular de las EFT funciona de manera efectiva para generar estados de recursos con el fin de suprimir ideas limitantes, permite a los estudiantes gestionar sus emociones de forma más efectiva y genera cambios verificables de sus niveles de ansiedad en el período de clases o fuera de él, así como en los niveles de dominio del idioma inglés.

## 6 | AGRADECIMIENTOS

El presente artículo ha sido posible gracias al apoyo brindado por la Escuela de Idiomas de la Universidad APEC y a sus estudiantes, quienes de forma comprometida y entusiasta participaron de esta investigación.

## 7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aeni, N., Jabu, B., Rahman, M. A., & Strid, J. E. (2017). English Oral Communication Apprehension in Students of Indonesian Maritime. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 158-165. <https://doi.org/10.5539/IJEL.V7N4P158>
- Andrienko, T., Chumak, N., & Genin, V. (2020). Emotional intelligence and acquisition of english language oral communication skills. *Advanced Education*, 7(15), 66–73. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.201013>.
- Bisquerra Alzina, R. (2018). Educació emocional: de la recerca a la pràctica fonamentada. *Revista catalana de pedagogia*, 13, 145-171.
- Boath, E., Good, R., Tsaroucha, A., Stewart, T., Pitch, S., & Boughey, A. J. (2017). Tapping your way to success: using Emotional Freedom Techniques (EFT) to reduce anxiety and improve communication skills in social work students. *Social Work Education*, 36(6), 715-730. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1297394>

- Bohne, M., & Schulz, A. (2015). *Tapping: Una introducción a la autoterapia emocional*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x79t>
- Brune, P. (2016). *Las habilidades auditivas y orales en la enseñanza de idiomas del sistema universitario del Ecuador*. [Tesis de maestría, Universidad San Francisco de Quito].
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence*. (NESET II report). Luxembourg
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3, 759-771. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/707>
- Church, D., Stapleton, P., Mollon, P., Feinstein, D., Boath, E., Mackay, D., & Sims, R. (2018). Guidelines for the Treatment of PTSD Using Clinical EFT (Emotional Freedom Techniques). *Healthcare*, 6(4), 146. <https://doi.org/10.3390/healthcare6040146>
- Craig, G. (2020). *Articles evidencing the existence of energy meridians | other studies and experiments*. The Gary Craig Official EFT Training Centers. <https://r.issu.edu.do/lpl=127041DU>
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., & Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter?. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 47-71. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.3>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Gutiérrez, S., & Vargas, E. (2017). Emociones y medios de comunicación. Una propuesta de análisis. *Revista Conexão Letras*, 12(18). <https://doi.org/10.22456/2594-8962.79462>
- Jamshidnejad, A. (2020). Introduction: Challenges of L2 Oral Communication in EFL Contexts. En Jamshidnejad, A. (Eds.), *Speaking English as a Second Language* (pp. 1-30). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55057-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55057-8_1)
- Lawless, L. (28 de julio de 2018). *What is fluency? How long does it take to be fluent in French?* Recuperado de <https://french.kwiziq.com/blog/what-is-fluency/>
- Khan, S. M. (2015). Influence of Speech Anxiety on Oral Communication Skills among ESL/EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 49-53. <http://doi.org/10.7575/aialc.all.v.6n.6p.49>
- Marwan, A. (2007). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT research*, 3(1), 1-19. <https://r.issu.edu.do/lpl=12620RLz>
- Muñoz-Basols, J., & Bailini, S. (2018). *Análisis y corrección de errores / Error Analysis and Error Correction*. The Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-8>
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Oliva, C., Panno, A., & Carrus, G. (2019). Self-efficacy and anxiety in learning English as a Foreign language: Singing in class helps speaking performance. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (20), 121-138. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-020-passi>
- Payette, P., & Ross, E. (2016). Making a Campus-Wide Commitment to Critical Thinking: Insights and Promising Practices Utilizing the Paul-Elder Approach at the University of Louisville. En T. Brommage (Ed.), *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* (pp. 98-110). Spring. <https://doi.org/10.5840/inquiryct20163118>

- Pérez Castillejo, S. (2019). The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam. *Language Testing*, 36(3), 327-345. <https://doi.org/10.1177/0265532218777783>
- Rogers, R., & Sears, S. (2015). Emotional Freedom Techniques (EFT) for stress in students: A randomized controlled dismantling study. *Energy Psychology*, 7(2). <https://doi.org/10.9769/epj.2015.7.2.rr>
- Scott Loinaz, E. (2019). Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal for Emotional Education*, 1(11), 31-48. <https://r.issu.edu.do/l?l=12619EGn>
- Stein, J. S., Sze, Y. Y., Athamneh, L., Koffarnus, M. N., Epstein, L. H., & Bickel, W. K. (2017). Think fast: rapid assessment of the effects of episodic future thinking on delay discounting in overweight/obese participants. *Journal of Behavioral Medicine*, 40, 832-838. <https://doi.org/10.1007/s10865-017-9857-8>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press. <https://r.issu.edu.do/l?l=12618Iyf>

# IMAGINARIO SOCIAL DOCENTE EN TORNO A LA CATEGORÍA «FORMACIÓN»

## *Teachers' Social Imaginary around the Category 'Training'*

**Arli Carolina Reyes-Rodríguez**  
Universidad Pedagógica Experimental  
Libertador, Venezuela  
profarlireyes@gmail.com

**Alixon David Reyes-Rodríguez**  
Dirección de Posgrado, Universidad  
Adventista de Chile, Chile  
aixdavid79@gmail.com

### Resumen

Se parte de la idea de que aquello que creemos y que compartimos de forma colectiva, esto es, los imaginarios sociales colectivos, tiene un impacto en las cosas que hacemos y un correlato en el campo educativo. Es por ello que esta investigación analiza los imaginarios sociales de docentes en torno a la categoría «formación». Este trabajo es de enfoque cualitativo, con un tipo de investigación fenomenológica-hermenéutica, de corte transeccional. Las unidades de análisis se obtuvieron con un muestreo no probabilístico, por voluntarios, con 10 docentes de un total de 30 de la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar (Maturín, Venezuela). Son docentes que sirven a las áreas técnicas y formación común, desde el primer grado de educación básica hasta el sexto año de educación media. Se empleó la entrevista estructurada y la observación directa no participante de 10 sesiones de clases (registro realizado en notas de campo). Se consideró la «formación» como categoría apriorística, y dos categorías emergentes: «relacionalidad» y «praxis pedagógica». Los resultados apuntan a una dispersión en torno a la categoría «formación», procesos de jerarquización que dan cuenta de la categoría «relacionalidad», y una relación disruptiva en la categoría «praxis pedagógica». Como conclusión, se estima que los docentes de la institución en estudio necesitan generar procesos de intercambio de experiencias y de buenas prácticas, además de un proceso de concienciación del proceso formativo que trascienda la lógica transmisionista de contenidos, aun siendo áreas técnicas las esenciales en la escuela.

**Palabras clave:** praxis educativa, teoría, práctica pedagógica, imaginarios sociales, formación.

### Abstract

The starting point is the idea that what we believe and share collectively, that is, collective social imaginaries, have an impact on the things we do, and this has a correlation in the educational field. This is why this research analyzes the social imaginaries of teachers around the category 'training'. This work has a qualitative approach, with a phenomenological-hermeneutic type of research, of transversal cut. The units of analysis were obtained with a non-probabilistic, for volunteers, counting 10 teachers out of a total of 30 at the Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar (Maturín, Venezuela). They are teachers who serve the technical and common training areas, from the first grade of basic education to the sixth year of high school. Structured interviews and direct non-participant observation of 10 classroom sessions (recorded in field notes) were used. 'Training' was considered as an aprioristic category, and two emergent categories: relationality and pedagogical praxis. The results point to a dispersion around the category 'training', hierarchical processes that account for the category 'relationality', and a disruptive relationship in the category 'pedagogical praxis'. In conclusion, it is estimated that the teachers of the institution under study need to generate processes of exchange of experiences and good practices, as well as a process of awareness of the training process that transcends the transmissionist logic of content, even though technical areas are essential in the school.

**Keywords:** educational praxis, theory, pedagogical practice, social imaginaries, training.

## 1 | INTRODUCCIÓN

La coherencia entre la teoría y la práctica es un tema abordado desde hace muchos siglos. Podemos encontrar estas discusiones en ejemplares de la razón griega (Gómez, 2011; López, 2003; Urdanoz, 1977; Vidal, 2013), también en las enseñanzas hebreas, especialmente en las enseñanzas de Jesucristo (Costadoat, 2007; Gómez, 2011; White, 1993; Lara, 2010), también en el esplendor de la filosofía alemana (Urdanoz, 1977). En el transcurso de la historia se ha hablado de conceptos como «aplicación de la teoría», «teoría de la acción», «antropología práctica» (Giménez, 2012), en la búsqueda de recursos para consolidar posturas desde la episteme. La discusión avanzó y ha llegado a la época en la que vivimos.

Durante mucho tiempo, tratadas como elementos separados, la teoría y la práctica vienen a comprenderse hoy como un engranaje necesario. Freire (2012) afirma: «Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría» (p. 30). Y hablando del campo educativo, Díez (2021) se pregunta:

¿De dónde vendrá esta especie de enfado ante las teorías que supuestamente tendrían que ser iluminadoras para la práctica? ¿Cómo es que en la formación inicial no se ha transmitido con claridad que es necesario tener una teoría a la que acogerse para poder llevar a cabo una práctica coherente y eficaz? ¿Será rechazo al esfuerzo, huida, comodidad? El caso es que esto hace temer el empobrecimiento de una profesión llena de complejidades, que requiere más que otras sustentarse en la profundización, la sensibilidad y el razonamiento. Una sin la otra no son mucho. Una sin la otra pierden su razón de ser. Una sin la otra quedan huecas, cojas, ciegas y hasta inútiles (p. 179).

Hay un ejercicio dialéctico permanente entre la teoría y la práctica, es decir, aunque se trata de dos dimensiones diferentes, guardan una relación muy estrecha a partir de la cual mutualizan vinculaciones (Reyes, 2013). Si bien es cierto que la práctica tiene que ver con la concreción de la experiencia fáctica, o sea, tiene que ver con lo que se hace de forma concreta, dicha práctica está orientada por ideas, por conceptos previos, por un cúmulo de nociones. A esto último podría llamarse teoría colectiva. De hecho, este mismo autor sostiene:

Es claro que la teoría por sí sola es muerta, al igual que una práctica sin una base epistemológica está condenada. No comulgamos con las pretensiones de quienes intentan imponer a la una por sobre la otra

o viceversa, tal cosa es altamente perjudicial para el acto pedagógico, lo mata. Preferimos creer en una posibilidad dialéctica y de relación dialógica entre ambas, relación esta que al final será y debe ser armónica (p. 245).

Puede ser que la teoría colectiva sea sólida o no, que tenga grietas epistémicas o no, pero no por ello deja de tener un efecto sobre lo que se hace. Y nótese que se habla de teoría, así, de forma genérica, y no como concepto que la determina como cuerpo de principios que dan explicación lógica a preguntas o modos de actuar en un campo de la ciencia. A esta noción de teoría colectiva, Baeza (2011) la denomina imaginario social. Este imaginario se constituye como tal en tanto es compartido por un grupo social. Si se analiza con detenimiento, podrá advertirse que eso que se cree, eso que se piensa y se entiende como concepto provisorio compartido por un grupo o comunidad, viene a determinar lo que se conoce como un imaginario social.

Baeza (2011), refiriéndose a los imaginarios sociales, afirma que se trata de «la propuesta conceptual más significativa de los últimos años» (p. 8), y los define como «construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial» (2011, p. 33). En Cegarra (2012): «El imaginario social constituye una ‘gramática’, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado. La imaginación es representativa, el imaginario interpretativo» (p. 3). En Pintos (2015) se presentan como «esquemas construidos socialmente que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación y hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales sea tenido por realidad» (p. 156). Pero, quien más solidez ha entregado al concepto de los imaginarios sociales ha sido Castoriadis (2005), quien los define así como sigue: «normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada» (p. 67). La concepción de imaginarios sociales se encuentra representada epistemológicamente en la razón de la sociología fenomenológica, tal y como se encuentra referenciado en Cegarra (2011, 2012) y otros representantes de la misma como Baczko (1991), quien destaca los imaginarios sociales como construcciones maleables incidentes en las mentalidades, D’Agostino (2014), quien supone que hay todo un proceso de producción de subjetividades inherentes a la construcción de sentido a partir de los imaginarios sociales, y que tiene incidencia en las prácticas que se amalgaman como sociedad.

El tema de los imaginarios sociales es relevante, dado que permite comprender la teoría social colectiva, cuáles son las convenciones, las ideas, los conceptos que comparte una cierta comunidad en torno a alguna cosa, algún tema, valores, procedimientos, técnicas, modos de proceder, etc., en fin, qué es lo que creen de forma compartida en torno a algo. Según Reyes (2012):

[...] las creencias determinan lo que somos, lo que pensamos, lo que enseñamos, el cómo lo hacemos, y por supuesto, el cómo vivimos. Esta cuestión inicial ofrece de partida la posibilidad de pensar lo educativo desde el campo de la filosofía, y es que, si no fuese así, sería hartamente complicado comprender el sustrato de nuestra formación (p. 68).

Siendo así, se considera que los imaginarios sociales tienen espacio en el contexto pedagógico e impacto en el ejercicio de la docencia. Así lo destacan Díaz et al. (2010), al sostener que «El estudio de las creencias de los docentes permite re-examinar el rol del docente en el aula» (p. 8), y Rojas (2014), quien afirma: «las creencias docentes son un objeto de estudio clave para la comprensión de las prácticas pedagógicas» (p. 90). Pero no se trata solo de lo que piensa y cree un grupo docente y de lo que consensúa en torno a alguna cosa, sino del impacto que ese imaginario tiene sobre aquello que finalmente se hace y regula los modos colectivos de asociación y desempeño, en fin, la práctica pedagógica y el sistema de relaciones (García, 2019) y, al hablar del impacto de aquello en lo que se cree y que se convierte en una pulsión colectiva, destaca que, al considerar la acción docente, esto es, la práctica pedagógica, la noción de formación se presenta como una categoría superior en pedagogía, por cuanto los docentes tienen el propósito de formar. Siendo así, es fundamental explorar la noción que tienen los docentes en relación con esta categoría, puesto que trasciende los campos disciplinares y emerge como el eje alrededor del cual gira toda la acción y la práctica pedagógica (Reyes, 2016).

Ahora bien, un aspecto importante de este trabajo reside en la categoría «formación», y la formación pasa a ser un elemento troncal en el ámbito educativo, por lo que posicionarse epistémicamente en torno a la concepción de la misma es fundamental. Justo en este trabajo, la noción de formación apunta hacia la concepción de un proceso transversal, multidimensional, multifactorial, estructural y estructurante, esto es, un proceso que se configura a lo largo de la vida, que se va construyendo en función de saberes, prácticas, valores, costumbres, regulaciones, de toda índole, que van y vienen desde la diversidad de los campos disciplinares y que se concretan en la persona según su contexto, según sus posibilidades, según sus limitaciones, según su historia, según las condiciones operantes que favorecen o no el aprendizaje.

Vale destacar que, si bien es cierto que la palabra «formación» deriva del ámbito semántico de la palabra *forma*, la literatura apunta hacia la categoría desde una acepción bastante básica: ‘dar forma’ (Venegas, 2004). No obstante, si queremos hablar de la educación en un sentido mucho más ajustado a la realidad, tendríamos que darnos cuenta de que es una acepción muy pobre. De partida, implica que alguien da forma como lo haría un artesano con la arcilla, sin que esta tenga algo que decir, en primera instancia porque no puede, es materia inanimada (Reyes, 2013). Así, se apunta a la formación como un proceso de doble vía, esto es, un proceso que implica co-responsabilidad: hay una responsabilidad política en la formación (del Estado, las instituciones, la familia) y hay una responsabilidad en cuanto a la formación de sí. Por ello es que la formación no podría ser entonces un proceso unidireccional y restringido a un proceso de enseñanza, sino que implica una complejidad de mayor orden. Es necesario un ejercicio relacional a partir del cual se tejen sentidos, se ponen en juego ciertas subjetividades, formas y maneras de aproximarse y comprender el mundo y las relaciones, entre otros elementos de no menor importancia (Reyes, 2013).

Con esta concepción de «formación» nos distanciamos epistémicamente de otras categorías que estarían contenidas dentro de la noción de formación y que serían, en todo caso, mucho más coyunturales, a saber: instrucción, entrenamiento, capacitación (Reyes, 2016). Pensar la formación como un proceso de carácter integral incluye toda una pléyade de factores que la convierten en un proceso multidimensional y a la vez multifactorial. De allí que se crea que una investigación que interrogue en relación con los imaginarios sociales colectivos en función de la idea de formación viene a ser relevante, dado que se trata del sustrato epistémico del que parten los docentes para su ejercicio profesional. Entonces, conocer qué piensan los docentes en función de la idea terminal de formación y cómo esta viene a ser vertida en su ejercicio profesional es importante y necesario. De allí que el propósito de esta investigación sea analizar el imaginario colectivo subyacente a los docentes de la Escuela Técnica Agropecuaria Libertador Simón Bolívar en torno a la idea de formación.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Ahora bien, como quiera que también se viene trabajando en la noción de «imaginarios sociales», vale destacar que la literatura al respecto es abundante. La evidencia científica existente da cuenta de multiplicidad de campos disciplinares, enfoques y temas que son abordados partiendo de la

lógica de los imaginarios sociales. A continuación, se encuentran algunos ejemplos del campo de la educación, que es, en suma cuenta, el campo disciplinar de interés en esta investigación.

Jiménez-Fuentes & Fernández-Crispín (2019) realizaron un trabajo en relación con los imaginarios sociales de docentes de educación preescolar, y concluyen que en la educación preescolar existe una serie de mitos, creencias, imaginarios sociales que son los que mediatizan la labor pedagógica.

Restrepo-Pérez et al. (2017) presentan una investigación que tiene como objetivo la comprensión de los imaginarios sociales de los docentes acerca de la formación y de las relaciones. Sus resultados muestran que los maestros generan procesos para renovar y replantear sus prácticas pedagógicas, advirtiendo responsabilidad por aquellos estudiantes con quienes comparten espacios de aprendizaje, priorizando temas como la acogida, el diálogo, el encuentro, la mirada, los gestos, es decir, el trato en las relaciones que permita un acercamiento para la comprensión del otro en cuanto ser humano.

Gasca (2015) presenta una investigación asociada a los imaginarios sociales de estudiantes de medicina en relación con la categoría central de estudio «formación». En dicho trabajo se destaca como conclusión el hecho de que la formación es percibida como un proceso de formación integral que genera una ruptura en el marco de las asimetrías en la relación entre docente y estudiante.

En torno a imaginarios sociales sobre formación, Reyes (2012) realizó una investigación en la que consideró dos categorías específicas, ética y formación. Para ello abordó entrevistas con estudiantes y docentes, y concluyó que las concepciones de ética y formación son diferentes entre estudiantes y docentes, que no comulgan, no dialogan. Además, concluye que la formación termina siendo reducida por los docentes a instancias de instrucción y adoctrinamiento.

No hay mayor investigación en torno a los imaginarios sociales sobre formación en los docentes, y es por ello que, en esta oportunidad, el objetivo de este trabajo pasa por analizar este tema, es decir, el imaginario colectivo subyacente a los docentes de la Escuela Técnica Agropecuaria Libertador Simón Bolívar en torno a la idea de formación.

### 3 | MÉTODO

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo, con un tipo de investigación fenomenológica-hermenéutica, de corte transeccional (Fuster, 2019). La población y las unidades de análisis se configuraron a partir de un muestreo no probabilístico, por voluntariado (Mendieta, 2015), dado que, para esta investigación, 10 docentes de la escuela aceptaron participar (de un total de 30). Se trata de docentes que trabajan en las áreas técnicas y de formación común, desde el primer grado de educación básica hasta el sexto año de educación media de la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar, ubicada en la vía La Pica del municipio de Maturín (estado de Monagas, Venezuela). Se trata de un tipo de institución que ofrece estudios de educación media en el área común y técnico-profesional (ciclo básico desde 1.º a 3.º, y luego el ciclo especializado que va desde el 4.º al 6.º año de educación técnico-profesional), y entrega menciones en Ciencias Agrícolas, Producción Agrícola, Técnicas de Alimentos, Tecnología Pesquera, Promoción y Gestión Ambiental, Forestal. En el caso de la escuela seleccionada, entrega la mención en Ciencias Agrícolas.

Para la recogida de información se empleó la entrevista estructurada y la observación directa no participante de 10 sesiones de clases (registro realizado en notas de campo). En cuanto a la entrevista realizada, las preguntas fueron las siguientes: ¿Cuál es su idea de formación? ¿Cómo considera que está representado el imaginario colectivo de la formación en la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar? ¿Cuál sería para usted el propósito de formar? ¿Qué otros aspectos aplicados en la institución influyen en la formación?

El estudio consideró la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), y las orientaciones de la *Guía teórica y práctica para investigadores. Ética de la investigación en educación* (Campos et al., 2018). Además, se contó con la aprobación del comité científico del magíster en Educación Superior de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se tuvo la autorización de la Zona Educativa del estado de Monagas para el ingreso a la institución seleccionada para el estudio, además de la autorización del director de la escuela y el consentimiento informado firmado por los 10 profesores que aceptaron participar. Finalmente, se acordó mantener bajo anonimato la identidad de los participantes, por lo que se procedió a la asignación de un código para cada docente: se colocó la letra E (de entrevistado) seguida de un número arábigo *n* que identificó el número del entrevistado: *En*.

Para el análisis de la información, se procedió a trabajar con las lógicas deductiva e inductiva a partir de categorías de análisis. La categoría es básicamente un concepto abstracto que se va configurando desde la clasificación lograda en relación con la afinidad y la asociación de características y atributos de los fenómenos en estudio, y permite la organización de la información (Díaz, 2018). La lógica deductiva es aplicable en este trabajo dado que de inicio se hizo previsión de emplear una categoría apriorística, esto es, la categoría «formación», ya que estaba prevista y constituye el eje articulador del trabajo de investigación. Con respecto a la lógica inductiva, se procede a partir de las categorías emergentes, las que se definen como aquellas que surgen de la recolección de información (Aguaded-Ramírez et al., 2020; Echeverría, 2005), en este caso, del constructo de las entrevistas y las observaciones.

## 4 | RESULTADOS

Obtenida la información propia de las entrevistas y las notas de campo, detallamos los resultados generados. En este sentido, se generaron 10 entrevistas a docentes y se concretaron las categorías descritas en la Tabla 1.

**Tabla 1** | Categorías de estudio

Categorías	Definición operacional	Tipo de categoría
Formación	Categoría preestablecida que recoge las nociones de los docentes en torno a la idea de formación.	Apriorística
Relacionalidad	Emerge de la idea que tienen los docentes en función de la relación que tiene el abordaje pedagógico, el nivel de diálogo y comunicación con los estudiantes, el acercamiento, y que impacta en la formación.	Emergente
Praxis pedagógica	Emerge de la idea que tienen los docentes y muestra el tipo de relación existente en la praxis pedagógica (teoría-práctica).	Emergente

*Nota:* Elaboración propia (2022).

## Formación

La categoría «formación» es apriorística por cuanto es la categoría predeterminada, y está dimensionada de distintas maneras por los entrevistados, y más aún cuando se pone en juego la observación de sesiones de clase a las que accedieron los docentes en cuestión. En tal sentido, a continuación se procede a citar algunas de las respuestas de los docentes en relación con la noción de «formación». En tal sentido, E1 afirma:

[...] la formación va a partir de dos vertientes, que van a ser, primero, dar conocimientos teóricos a nuestros estudiantes, y [segundo,] llevar esos conocimientos teóricos a la parte práctica, mucho más nosotros que estamos en una escuela técnica, con la finalidad de ir formando a nuestros estudiantes para un oficio o para el mismo desenvolvimiento de la vida diaria.

E2 menciona: «Para mí, formación es transformar, cambiar. Yo, como docente, tengo conocimiento sobre una especialidad o materia y se la paso a mis estudiantes formándolos o haciéndolos saber lo que yo también sé». En un ejercicio de contextualización de la noción de formación en el marco de una institución básica y media técnica, E3 agrega:

En este caso, en la Escuela Técnica Agropecuaria, nosotros estamos con la firme misión y visión de formar un profesional a nivel técnico que sea cónsono con los requerimientos del país con relación a la garantía de la ley de seguridad y soberanía agroalimentaria.

Al definir la categoría «formación», E4 dijo: «Es el aprendizaje que debe recibir un individuo de manera integral, que debe comenzar en el hogar». Por otra parte, otro colega, E5, mencionaba: «Es una idea bastante amplia porque la formación implica valores, curiosidad, experimentación, teoría y, sobre todo, afinidad hacia lo que se está haciendo». A esto, menciona E4:

[...] según mi criterio, [en] el colectivo de la Escuela Técnica Agropecuaria no todos están comprometidos con la formación integral del estudiantado; a pocos les importa la creatividad, valores, sentimientos, entre otros elementos, y, además, no desarrollan distintas estrategias para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo.

Dos colegas más expresaron algo en común que apoya la responsabilidad que tienen los docentes como principales formadores de la institución; la primera (E7) decía:

Formamos a partir del ejemplo y debemos ser congruentes con lo que enseñamos y hacemos para que ellos puedan aprender»; la otra profesora (E9) comentó: «Mi propósito de formar es hacer un mejor

ciudadano, ver mi trabajo realizado en un profesional en el futuro y que mi experiencia de vida sea inspiradora en sus vidas.

Además, en cuanto al propósito de formación, E6 decía: «Es aceptar la esencia del individuo que recibe la orientación en pro de ir mejorando la realidad de su contexto».

Las notas de campo propias de las observaciones confirman varios elementos, a saber: en las clases, los profesores van generando el desarrollo de contenidos específicos partiendo de metodologías asociadas al aprendizaje basado en problemas con mucha destreza y solvencia disciplinar. Destaca que los contenidos y su abordaje obedecen a perfiles técnicos de las áreas en desarrollo. En algunas clases hay diálogos entre docentes y estudiantes que implican otros temas y se estima un esfuerzo docente por vincular con los contenidos de la asignatura en desarrollo, esto sirve para lograr la participación estudiantil en las actividades propuestas por el docente. También hay casos en los que la clase se reduce a la transmisión de procedimientos técnicos sin mayores implicaciones, esto ocasiona una disminución de la participación de los estudiantes, e indica dispersión de los esfuerzos formativos, lo que genera disparidad en torno a lo que se entrega como propuesta formativa institucional.

## Relacionalidad

Esta categoría es emergente y destaca la relación que existe entre docentes y estudiantes y la influencia que puede generar en el proceso formativo, a lo que se dieron respuestas significativas y muy positivas en la mayoría de las entrevistas.

E7 comenta: «En cuanto a la formación que se imparte con los niños, creo que es mutua, cada día el docente aprende cosas nuevas con sus alumnos, así como ellos de nosotros». E8 respondió:

[...] la formación en cuanto a la relación con los estudiantes, puedo decir que ellos son los protagonistas en el desarrollo de nuestras actividades y así el docente impartirá una labor de calidad en un ambiente de armonía y compañerismo, siendo ellos los más beneficiados en el aprendizaje.

Otro colega, E5, decía:

A medida que más me acerco, soy más amistoso, más cariñoso, hay más formación porque se vence la barrera comunicacional, la barrera de docente-alumno, la barrera del oprimido y el opresor, y así ve al docente como un amigo. A mí me da resultado, veo que siempre estoy rodeado de muchachos que vienen a preguntar, vienen a investigar y los

pongo a copiar, no de alcahuetearles sino a facilitarles para su aprendizaje o formación. Sí, me da resultado; mientras uno venza las barreras de quitar ese yo profesor, yo educador, yo estoy arriba y el otro abajo, hay más facilidad, mientras más unión y más compenetrados estemos con los muchachos, más facilidad de aprendizaje habrá.

Como bien lo expresa E9: «Para tener una buena relación con todos debemos tener amor, ya que es la base como se pueden obtener muchas cosas; a través del amor podemos obtener mejores resultados». A su vez, E6 expresa: «La formación en cuanto a la relación con los estudiantes es la mejor experiencia de aprendizaje docente que exista».

Ahora bien, las notas de campo revelan que hay docentes que buscan el diálogo sostenido con los estudiantes, que se preocupan por comenzar la clase preguntándoles cómo están, preguntando por la familia. Hay casos en los que un docente, seguramente conociendo un caso particular, pregunta a un estudiante por la salud de su madre. Hay docentes que mantienen una actitud abierta para responder las inquietudes y preguntas de los estudiantes, que no siempre giran en torno a los contenidos de la clase en cuestión, sino que implican otros temas, no solo de la academia, sino también de la misma cotidianidad, de experiencias en el campo laboral, entre otros. Se da el caso de docentes que trabajan junto al estudiante, es decir, se ensucian la bata de trabajo, o sea, no solo están dando indicaciones, sino que también están implicados en el ejercicio con el estudiante. No obstante, también se dan casos en los que se mantiene una relación basada en el establecimiento de jerarquías, docente-estudiante, y que complejizan el acto pedagógico, por lo que minimizan las ocasiones en las que los estudiantes se acercan al docente en cuestión.

### **Praxis pedagógica**

Esta es la segunda categoría emergente del estudio y presenta la cuestión de la coherencia entre la teoría y la práctica como elementos base de la formación, a lo que todos los entrevistados, sin excepción, respondieron que ambos aspectos van de la mano, que son indispensables y necesitan uno del otro; sostienen que estos dos elementos son fundamentales para el proceso de formación ya que permiten que el aprendizaje sea más fácil, sencillo y comprensible. E7 comenta:

Al momento de impartir en el aula las actividades, es importante llevar la parte teórica a la práctica, ya que esto nos indica si se tuvo una buena receptividad de parte de los alumnos en clase y esto nos ayuda a ver el desempeño de los niños.

La docente en cuestión manifiesta que la teoría debe llevarse a la práctica para constatar que los estudiantes han aprendido o recibido la información dada y, a su vez, responder ante una situación que se relacione con lo explicado en clase. Por este motivo, algunos profesores entrevistados consideran que es necesario emplear demostraciones teórico-prácticas para reforzar el aprendizaje y que este sea significativo. Por su parte, E1 respondió a esta interrogante:

Considero que deben ir de la mano tanto la teoría como la práctica, porque tú aprendes y pones en práctica de manera experimental tus conocimientos, entonces, para que puedas saber si tus conocimientos teóricos son asertivos, necesitas ponerlos en práctica y necesitas ser competitivo y efectivo a nivel práctico. Si no hago la práctica, el conocimiento es incompleto. Si el conocimiento teórico y el práctico no van de la mano, no está completo.

E9 hacía referencia a que la teoría es un conocimiento previo que se escucha, se estudia, se escudriña, que lleva al individuo a la práctica, y que esta, a su vez, lo lleva a desarrollarse, lo que aprende se pone en práctica y en ella se confirma la teoría; se necesita de ambas para que haya coordinación y un buen resultado.

En cuanto a esta relación, E10 explicaba que, además de indispensable, «la práctica es donde tú pondrás en ejercicio la parte teórica, las dos no pueden estar desligadas, necesitamos la parte intelectual pero también la práctica, cerebro más acción».

Si bien es cierto que hay todo un discurso docente muy coherente en relación con la teoría y la práctica como elementos de la praxis pedagógica, las notas de campo revelan que, en ocasiones, ambos aspectos se disocian en tanto la práctica pedagógica no coincide con lo expresado por algunos docentes, siendo este el mayor desafío de la intervención docente en la institución.

Finalmente, se advierte que, tras el proceso de diálogo con los docentes y las sesiones de observación, se prefigura una actitud favorable de los docentes participantes en tanto y en cuanto manifiestan que tal ejercicio de investigación les motiva a mejorar sus procesos y prácticas pedagógicas en servicio de sus estudiantes.

## 5 | DISCUSIÓN

El primer elemento que deseamos destacar es que los docentes entrevistados confirman tener creencias en relación con la noción de formación y de cómo inciden en sus prácticas pedagógicas. Esto coincide con lo ya destacado por Ortega y Gasset (1983), quien llegó a sostener que:

[...] las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece [...] en ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos (p. 5).

Y, según Pajares (1992): «las creencias de los profesores influyen sobre sus percepciones y juicios, los cuales afectan su comportamiento en el aula» (p. 307).

Ahora bien, en las entrevistas acerca del ideario que tienen los docentes en relación con la formación, llama la atención que, para la mayoría de los docentes, la formación es semejante o paralela a la guía, a la instrucción, a la capacitación, a la orientación hacia la parte técnico-productiva, y de manera reiterativa consiste en preparar académicamente a los estudiantes, impartir conocimientos, prepararlos para el ejercicio de un oficio, que aprendan una especialidad específica, como objeto de la finalidad del tipo de escuela. Estas respuestas se repitieron en varios profesores; esto muestra un ideario de formación basado en la parte técnica. Poco hay en relación con la trascendencia de la noción de formación. Estos resultados son muy similares a los resultados encontrados en la investigación de Reyes (2012), quien sostiene lo siguiente:

La concepción de formación que tiene el profesorado entrevistado se corresponde con lo que se ha evidenciado en los registros de las actividades y clases observadas. Se opta por la memorización y la repetición de contenido como fórmula para el aprendizaje. Esta situación causa la pérdida de oportunidades para el desarrollo de propuestas verdaderamente formativas en las que se privilegie el desarrollo de valores, la necesidad del compromiso educativo, la virtud de la experiencia y el trabajo, la aventura del pensamiento, la confrontación con problemas educativos reales, la identificación con problemáticas sociales, entre otras cosas (p. 81).

El tema preocupa, dado que, más allá de tratarse de una institución que prioriza el perfil técnico-profesional, ello no implica que otros factores subyacentes a la formación sean ignorados. No se puede obviar que

hay casos de docentes que tienen una concepción mucho más integral de la categoría «formación» y, por tanto, dirigen sus esfuerzos a una mayor implicación y compromiso docente. De allí que se comulgue con la conclusión presentada en la investigación de Nivea y Martínez (2016), quienes concluyen afirmando que se «exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procederes en el orden técnico del futuro desempeño» (p. 16). Y, ante lo ya mencionado, Savater (1998) comenta:

No se puede formar solamente a las personas desde el punto de vista laboral, formarles para que sepan apretar botones o para que cumplan funciones más o menos gestoras, sin haberles formado la capacidad de convivencia y ciudadanía, que no surge naturalmente en las personas (p. 181).

Es importante analizar la noción de formación desde un punto de vista más amplio, que no se encierre en lo laboral, en lo técnico, sino que involucre lo humano, lo emocional, lo que hace realmente al individuo ser quien es, por lo que González (2003), a su vez, sostiene:

Cuando hablamos de formación integral no nos referimos a aquella imagen del joven bien educado y presentable en sociedad, que puede hablar de cualquier tema con elegancia, para que sus interlocutores puedan exclamar ¡qué interesante! O para que un visitante extranjero se maraville ante la cultura que despliegue un nativo. Estamos hablando de temas un poco más escabrosos y comprometedores, como la interrogante continua sobre lo que sabemos y cómo lo sabemos, de la capacidad para crear preguntándonos desde planos inesperados, de la verticalidad en nuestras lecturas de la realidad y la capacidad para la búsqueda y construcción de sentidos, del reconocimiento de nuestras limitaciones y nuestra ubicación como parte de una colectividad situada histórica y culturalmente, de la conciencia de nuestra tropicalidad y nuestra acción y relaciones con el ambiente, del reconocimiento de los otros como diversos, de la reflexión ética integrada como práctica continua (p. 8).

Aquí se presentan dos elementos claves que, como ya se mencionaba, abarcan aspectos personales de la vida de los estudiantes, traspasando la escuela y la comunidad, e implicando su entorno y su diario vivir independientemente del contexto en que se desenvuelven; por otro lado, el elemento «hogar» como inicio de todo proceso de formación y enseñanza, que es el principal formador del carácter y la personalidad de los estudiantes. Se debe poner énfasis en que hay que reforzar en la escuela lo

que en el hogar se debe enseñar sobre valores, convivencia, ciudadanía y razón de ser.

Se demuestra la variedad de características que puede abarcar la idea de formación y cómo esta rompe las barreras de una mera transmisión de conocimiento y preparación para algún oficio, presentando también la formación como un aprendizaje de forma integral y completa en todos los ámbitos del ser humano, aportándoles soluciones a problemas que puedan presentarse en la sociedad, permitiéndoles así desarrollarse y desenvolverse en su cotidianidad, cambiando, transformando y mejorando su calidad de vida y futuro, como ciudadano. En cuanto a la representación del imaginario colectivo de la formación en los docentes de la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar, se puede notar que existe una considerable cantidad de profesores que menciona que existen debilidades en la institución, falta de integración en las diversas áreas de formación comunes y técnicas, así como la necesidad de realizar algunos cambios que consideran necesarios y con urgencia para ver modificaciones y mejoras en el proceso formativo de los estudiantes.

Hay dos categorías emergentes en el estudio, a saber, relacionalidad y praxis pedagógica. En relación con estas, se destaca que son vinculantes a la categoría apriorística (formación), por lo que no pueden desligarse. Para que se genere un proceso formativo, el sistema de relaciones entre docentes y estudiantes pasa a ser vertebral. En tal sentido, los resultados de la investigación muestran que, mientras por un lado hay esfuerzos docentes por generar un tipo de relaciones horizontales que permitan un acercamiento, una vinculación con la cotidianidad, la participación de estudiantes, la no ausencia a clases, y que esto es bien recibido por los estudiantes, también es cierto que, por otro lado, hay docentes que remiten su actuación profesional a lo que han denominado «transmisión de conocimientos». Es lo que advierte Reyes (2012) en su investigación al declarar que: «El intercambio de información inconexa con los acontecimientos de la vida produce desazón en varios estudiantes, que bien, dicho sea de paso, esperan una actitud diferente por parte de sus docentes» (p. 81). Y García-Calvo (2009) afirma:

El contacto frecuente entre estudiante y profesor, tanto dentro como fuera del salón de clases, es el factor más importante para motivar e involucrar al alumno en su propio aprendizaje. La atención del docente permite que el estudiante avance y se sobreponga a las adversidades en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, conocer bien a sus profesores aumenta el compromiso intelectual del alumno y lo motiva a pensar en sus propios valores y planes futuros (p. 145).

Los resultados de esta investigación también son coherentes con los obtenidos por Restrepo-Pérez et al. (2017), dado que este último advierte que cuando los maestros trascienden la labor transmisionista de contenidos y pasan a ser mediadores, escuchas activos, orientadores, cuando dialogan a partir de la asertividad, la emotividad, el reconocimiento y la valoración del otro, aportan desde una esfera ética y se generan resultados valorados por los estudiantes.

El último recurso se relaciona con la praxis pedagógica, esto es, la coherencia entre la teoría y la práctica. Se relaciona con los elementos que consideran los docentes que se aplican en la institución y que influyen en la formación de los estudiantes, a lo que ellos respondieron de manera general que ciertas actividades son de valor, como: vinculaciones de prácticas socio-laborales (VPS), que son actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela con la finalidad de afinar aspectos que necesitará para desenvolverse en la sociedad a nivel laboral y formativo, exponiendo y orientando a otros niños, niñas y adolescentes en sus estudios y aprendizajes como técnicos agropecuarios (manejo de la tierra, siembra, cultivo, cosecha, entre otros); charlas sobre temas de interés para los alumnos y dadas por ellos; actividades de conocimiento y culturales con representaciones teatrales, musicales y más; conformación de brigadas, vocerías, preparadores, grupos de producción y recreación que son exigidos por el Ministerio para el Poder Popular de la Educación, demostraciones e interpretaciones en los actos cívicos con exposición de efemérides y valores de respeto hacia los símbolos patrios, así como el espacio que se considera adecuado por la amplitud de terreno y de condiciones dadas para el trabajo práctico, recordando que esta institución egresa técnicos agropecuarios; contando con instalaciones avanzadas en los laboratorios de lácteos y cárnicos, así como el vivero escolar. En su investigación, Lacueva (2009) estima al respecto que: «la práctica enseña cuando hace objeto de reflexión y se modifica consecuentemente y cuando interactúa con la teoría más fructífera: de esa manera surgen incluso nuevos aportes teóricos a partir de lo hecho en la acción educativa diaria» (p. 81).

Se destacan también como elementos fundamentales y primordiales, el talento humano, con la existencia de personal especialista y altamente calificado en áreas técnicas y comunes, educadores que dan mucho más de lo que les pide y que continúan en formación permanente y constante para brindar lo mejor a sus estudiantes. Todos estos elementos y otros que no se mencionan pero que contribuyen a la formación de los niños, niñas y adolescentes de la institución, merecen el reconocimiento y una implementación mejorada que fortalezca este proceso día a día.

Siguiendo ese orden de ideas, cuando se da paso a tener una cercanía significativa con los estudiantes, prevalecen y se fortalecen valores como el respeto, la confianza y la responsabilidad, se abre una ventana para poder formar de manera más sencilla, dócil o manejable el carácter y la personalidad de ellos, permite al docente colocarse al nivel de los alumnos y comprenderlos, ayudarlos, ponerse en su lugar muchas veces e intentar hacer más por ellos, acercándose así a su entorno familiar, social, afectivo y emocional como elementos fundamentales y necesarios para su desarrollo y aprendizaje. Explica García-Calvo (2009):

El aprendizaje no es un deporte de espectadores. Los estudiantes no aprenden lo suficiente simplemente sentados en su pupitre, escuchar al profesor, memorizar las tareas pre-empacadas y dar solo respuestas. Ellos deben discutir sobre lo que están aprendiendo, comentarlo por escrito, relacionarlo a experiencias pasadas y aplicarlo a sus propias vidas. Ellos deben convertir lo que aprenden en parte de sí mismo. Igualmente, los alumnos deben ser capaces de convertir lo que aprenden en destrezas y conocimientos que aplicarán en sus ambientes de trabajo a lo largo de su vida (pp. 149-150).

El ejercicio de investigación permite advertir que hay un campo de acción sobre el que se puede incidir. Nos referimos a la formación inicial docente, pero también al marco de la formación continua. Y por formación continua no solo nos referimos a estudios formales de posgraduación, que son muy relevantes y necesarios para la cualificación docente y de los mismos procesos didácticos, sino que también nos referimos a los ejercicios que como docentes y como institución se pueden generar. Hay una necesidad de mejorar y profundizar el sistema de relaciones que se vierte en el aula de clases y en los demás ambientes pedagógicos y, por supuesto, incidir en el contexto del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, puesto que ello podría acercar o alejar a un estudiante (o a muchos de ellos) de las propuestas formativas institucionales que tienen proyecciones que repercuten en el ámbito social y comunitario, pero más aún, en sus propias vidas, en sus propios horizontes.

Cuando como docentes no estamos generando procesos que permitan el acercamiento de los estudiantes, no despertamos en ellos la confianza necesaria para el diálogo; cuando no enfatizamos en las relaciones y en una práctica pedagógica que tenga sentido, la escuela no podrá tener el impacto necesario en la vida de niños, niñas y adolescentes que van a la escuela con la promesa de participar de instancias formativas y relacionales necesarias con sentido y significado para sus vidas.

La escuela como institución formadora debe apuntar a desarrollar instancias de diálogo, discusión y construcción de nuevas prácticas pedagógicas. Eso se podrá hacer atendiendo contextos y las relaciones necesarias con la comunidad de la que forma parte, pero no puede rehuir la tarea.

## 6 | CONCLUSIONES

Tal y como lo expresa Reyes (2012), el propósito de este trabajo «no es el de colocar el accionar docente en tela de juicio, sino confrontar y cuestionar la praxis pedagógica en función de aquellas cosas que sustentan nuestras teorías y nuestras representaciones o creencias en el ámbito pedagógico» (p. 80). Estamos hablando de los imaginarios sociales que comparten docentes en relación con la noción de formación y otras dos categorías que han emergido del trabajo, relacionalidad y praxis pedagógica.

Esta investigación concluye afirmando que en los docentes en cuestión hay varias nociones en torno a la idea de formación. Algunos apuntan a esta desde lo discursivo como un proceso de formación integral, otros apuntan a la transmisión de contenido, otros sostienen que se trata de la capacitación técnico-profesional para la inserción en el ámbito laboral técnico. Como quiera que sea, es básico entender que estas ideas guían los procedimientos de los docentes, dan sustento a las relaciones que establecen con los estudiantes y consolidan los mecanismos y dispositivos que concretan prácticas pedagógicas en atención a los perfiles de formación en la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar. Evidentemente, el ejercicio de las diversas nociones abre un abismo profundo en torno al logro del perfil del egresado de la escuela, pero no solo ello, sino que advierte vacíos en el componente axiológico y valórico que es indispensable y que apenas sí fue advertido en respuestas de los informantes. Habrá que afirmar que en las sesiones de clase observadas se advierten buenas prácticas que, a pesar de serlo, no constituyen una cultura escolar, dado que se trata de experiencias dispersas.

El sistema de relaciones que impera en las aulas de clase, talleres laborales y demás espacios de la escuela sigue siendo mayoritariamente vertical, es decir, hay una relación jerárquica claramente establecida entre el docente y el estudiante. Hay casos en los que tales relaciones apuntan más a la horizontalidad y generan un acercamiento entre docentes y estudiantes, pero no es que sea la generalidad tampoco. Así, la praxis pedagógica evidencia cierto divorcio, más allá de las pretensiones e ideales docentes.

Se hace preciso, en todo caso, la socialización de buenas prácticas para los docentes, encuentros, congresos pedagógicos, intercambio de experiencias, acompañamiento docente, a fin de compartir aquellas cosas que están dando resultados positivos y que podrían impactar a una mayor cantidad de docentes en el marco de un proyecto pedagógico colectivo e institucional. Además, se hace preciso la creación de un departamento de orientación escolar que permita apuntar al desarrollo de propuestas que activen y relacionen a docentes con estudiantes en el marco de proyectos de entendimiento y vocación en relación con el perfil de la institución, sin perder de vista el aspecto humano de la formación.

## 7 | RECONOCIMIENTO

Esta investigación corresponde al trabajo de grado de maestría en Educación Superior de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maturín, Venezuela. Se destaca que no se contó con financiamiento.

## 8 | CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifiestan no tener conflicto de intereses.

## 9 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded-Ramírez, E. M., Pistón-Rodríguez, M. D., Pegalajar-Moral, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). El Sistema de Categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista Espacios*, 41(41), 173-183. <https://r.issu.edu.do/IPI=11860c5y>
- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial. <https://r.issu.edu.do/IPI=11861LZA>
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión.
- Baeza, M. A. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. R. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J. L. Pintos (Eds.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales (pp. 31-42)*. TREMN-CEASGA.
- Campos G., R., Candía B., C., Montero V., A., & Villarroel S., R. (2018). *Ética de la investigación en educación. Guía teórica y práctica para investigadores*. Ocho libros.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.

- Cegarra, J. (2011). La sociología fenomenológica como fuente epistemológica de los imaginarios sociales. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 65-90.  
<http://ve.scielo.org/pdf/ip/v26n1/art04.pdf>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 1-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- Costadoat, J. (2007). La fe de Jesús, fundamento de la fe en Cristo. *Teología y Vida*, XLVIII, 371-397. <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492007000300003>
- D'Agostino, A. M. E. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de Investigaciones*, 21(1), 127-134. <https://r.issu.edu.do/lpl=12666KJ9>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 25, 1-14. <https://r.issu.edu.do/lpl=118643oK>
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díez Navarro, M. C. (2021). ¿Qué es más importante: la teoría o la práctica? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 178-180.  
<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/10529>
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico-hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar*, 19(37), 31-42. <https://r.issu.edu.do/lpl=11865dNG>
- García-Calvo, J. (2009). Los principios pedagógicos en cursos de actualización docente disponibles en la web. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 147-170.  
<https://r.issu.edu.do/lpl=12705u1d>
- Gasca D., L. X. (2015). *Formación humana: imaginarios sociales de estudiantes del Programa de Medicina USCO*. [Tesis de maestría. Universidad Surcolombiana].  
<https://r.issu.edu.do/lpl=126652jq>
- Giménez Romero, C. (2012). Teoría y práctica en la historia de las ideas. Implicaciones para la antropología aplicada. *Gazeta de Antropología*, 28(3), 1-36.  
<https://r.issu.edu.do/lpl=11867heW>
- Gómez Pardo, R. (2011). La praxis como el lugar de la verdad. *Franciscanum*, 53(155), 145-181.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3435/343529075007.pdf>
- González, H. (2003, 22 y 23 de mayo). Sobre formación integral y nuevos tiempos. Ponencia presentada en el *Seminario Itinerante Formación Integral, Ética y Nuevos Tiempos*. Venezuela.
- De White, E. (1993). *El conflicto de los siglos*. Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Jiménez-Fuentes, E., & Fernández-Crispín, A. (2019). El imaginario social docente de nivel preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 50, 19-25.  
<https://r.issu.edu.do/lpl=11869Arf>

- Lacueva, A. (2009). *Formar docentes para una mejor escuela*. En Lacueva, A., Téllez, M., Rodríguez T., N., Córdova, D., García-Calvo, J., Amaro D-C., R. Sayago, Z. (Eds.), *El reto de la formación docente* (pp. 65-100). Editorial Laboratorio Educativo.
- Lara C., D. E. (2010). Fides et praxis. Una teología de la acción humana. *Theologica Xaveriana*, 60(169), 81-104. <https://r.issu.edu.do/lpl=11870euj>
- López, R. (2003). Apunte sobre la razón griega. *Cinta de Moebio*, 16, 6-14. <https://r.issu.edu.do/lpl=11871Xhw>
- Mendieta I., G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Nivea, J. A., (2010). Fides et praxis. Una teología de la acción humana. *Theologica Xaveriana*, 60(169), 81-104. <https://r.issu.edu.do/lpl=11870euj>
- Nivea, J. A., & Martínez C., O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4). 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Ideas y creencias. Obras completas*. Alianza Editorial.
- Pajares, M. E. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pintos de Cea Naharro, J. L. (2015). Apreciaciones sobre el concepto de Imaginarios sociales. *Miradas*, 1(13), 150-159. <https://doi.org/10.22517/25393812.12281>
- Restrepo-Pérez, O. E., Restrepo-Pérez, L. M., & Jaramillo-Ocampo, D. A. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 83-100. <https://r.issu.edu.do/lpl=12689632>
- Reyes, A. (2012). Claves de la formación y el desarrollo humano en pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 67-84. <https://doi.org/10.15359/ree.16-2.4>
- Reyes, A. (2013). Sensibilidad ética como interrogante de la formación docente. *Trabajo de maestría en Educación Superior*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maturín, Venezuela.
- Reyes, A. (2016). *Educación ¡La clave!, ¡El riesgo!* Ediciones UNEY y Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Rojas Fabris, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 27(14), 89-112. <https://r.issu.edu.do/lpl=11872lcV>
- Savater, F. (1998). *Ética y ciudadanía*. Monte Ávila Editores.
- Urdanoz, T. (1977). Teoría y praxis en el pensamiento filosófico y en las nuevas teologías socio-políticas. *Revista de Estudios Políticos*, 211, 171-214. <https://r.issu.edu.do/lpl=1187398o>
- Venegas Renauld, M. E. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Educación*, 28(2), 13-28. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028202.pdf>
- Vidal, J. (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica. *Cinta de Moebio*, 47, 95-114. <https://r.issu.edu.do/lpl=11874AVD>
- White, E. (1993). *El conflicto de los siglos*. Asociación Casa Editora Sudamericana.



# EL PERFIL DEL DOCENTE Y SU ADAPTABILIDAD A ENTORNOS EDUCATIVOS VIRTUALES

## *The Teacher Profile and its Adaptability to Virtual Educational Environments*

Norma Flores-González

Universidad Autónoma de Puebla, México  
norma-fg@hotmail.com

### Resumen

Debido a un estado pandémico derivado de la covid-19, la educación en México transitó hacia modelos y entornos educativos virtuales; esto requirió de los docentes el desarrollo de nuevas competencias profesionales con el fin de responder a las características propias de esos contextos. Ante esta situación, resulta imprescindible indagar sobre la adaptabilidad docente a entornos virtuales de aprendizaje. El objetivo de la presente investigación es describir la adaptabilidad de los docentes a los entornos virtuales a través de la caracterización de las dimensiones de su perfil docente. La metodología empleada es cuantitativa con alcance descriptivo y corte transversal. La muestra está constituida por 268 evaluaciones docentes realizadas por los estudiantes de los dos programas de licenciatura (inglés y francés) de la Facultad de Lenguas durante los períodos primavera-otoño de 2020 y primavera de 2021. Los resultados obtenidos muestran una adaptabilidad progresiva a la modalidad virtual y los principales hallazgos radican en la identificación de tres dimensiones: académico-pedagógica, técnica y socioafectiva, que subyacen a su perfil docente y hacen plausible su praxis en un entorno nuevo mediado por tecnología. No obstante, se distinguen áreas de oportunidad tales como la aplicación de la dimensión técnica, la necesidad de formación docente en el uso de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC) y diseños tecno-pedagógicos. En conclusión, las aportaciones del estudio derivan en contribuciones de tipo metodológico para describir el actuar docente ante la modalidad imperante y de tipo teórico para la toma de decisiones en pro de mejores prácticas docentes.

**Palabras clave:** adaptabilidad docente, entornos virtuales, perfil docente, desempeño docente, evaluación docente, formación docente.

### Abstract

Faced with a pandemic state derived from COVID-19, education in Mexico moved to virtual educational models and environments, requiring teachers to develop new professional skills to respond to the characteristics of those contexts. Given this situation, it is essential to inquire about teachers' adaptability to virtual learning environments. The objective is to describe teachers' adaptability to virtual environments by characterizing the dimensions of their teaching profile. The methodology is quantitative with a descriptive scope and cross-sectional design. The sample consists of 268 teaching evaluations carried out by the students of the two undergraduate programs (English and French) of the Faculty of Languages during the spring-autumn 2020 and spring 2021 periods. The results show progressive adaptability to the virtual modality, where findings are three dimensions: academic-pedagogical, technical, and socio-affective, that underlie their teaching profile and make their praxis plausible in a new environment mediated by technology. However, there are areas of opportunity as the technical dimension and the need for teacher training in learning and knowledge technologies (LKT) and techno-pedagogical designs. In conclusion, the contributions derive from a methodological type to describe the teaching performance in such a modality and a theoretical type for making decisions in favor of better teaching practices.

**Keywords:** teacher's adaptability, virtual environments, teacher's profile, teacher performance, teacher evaluation, teacher training.

## 1 | INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la investigación está constituido por la introducción, los sustentos teóricos a través de la revisión de la literatura, la descripción de la metodología empleada, la instrumentación, el modelo de análisis, los resultados obtenidos, la discusión y la conclusión, que acrecentará los conocimientos sobre el objeto de estudio.

La práctica docente ha tomado nuevos referentes pedagógicos a partir de una situación de confinamiento por pandemia suscitada desde hace dos años. Este fenómeno trajo consigo la adaptación de las actividades personales, sociales y profesionales y, en el caso particular del contexto educativo, transformó los entornos de aprendizaje insertando nuevas modalidades educativas tales como la educación virtual, híbrida o a distancia (García, 2021). En el caso de los contextos virtuales, el docente se vio en la necesidad de transformar radicalmente su desempeño en tareas poco conocidas debido a la implementación de los recursos tecnológicos (Gosparini & Ramos, 2021; Navarro et al., 2021). No obstante, ante la necesidad de dar respuesta a las demandas del nuevo contexto laboral, desarrolló nuevas habilidades alineadas a la educación virtual y transformó sus competencias académico-pedagógicas, técnicas y socioafectivas (Covarrubias, 2021). Por ende, sus funciones cambiaron para generar espacios de aprendizaje mediados por una interacción asincrónica, trabajo colaborativo y capacitación docente (Castillo & Marín, 2017). Las condiciones anteriores dieron origen y justificación a la presente investigación, dado que se trata de analizar una nueva modalidad de aprendizaje mediado por el uso de recursos digitales (Lezcano & Vilanova, 2017).

El objetivo de la investigación es conocer y caracterizar la adaptabilidad de los docentes adscritos a dos programas educativos en la enseñanza de lenguas (inglés y francés) a entornos virtuales durante la etapa de confinamiento (primavera y otoño de 2020 y primavera de 2021).

La investigación está orientada a dar respuestas a un fenómeno de investigación nuevo en el ámbito educativo: la modalidad virtual. Su potencial radica en identificar cómo se da la adaptabilidad del docente a dichos escenarios y, a partir de los resultados, en contribuir teóricamente a las directrices para la transición de la praxis digital así como a la identificación de áreas de oportunidad.

Metodológicamente, el estudio se aborda desde una perspectiva cuantitativa, con alcance descriptivo y corte transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se parte de la siguiente hipótesis: La adaptabilidad docente a

entornos virtuales se da a través de las dimensiones académico-pedagógica, técnica y socioafectiva.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. Antecedentes

En múltiples estudios se han aportado concepciones sobre la adaptabilidad a la nueva modalidad en línea y la caracterización del perfil del docente virtual, vista desde sus funciones en clases. En el libro *La competencia digital en la docencia universitaria* (Fernández et al., 2019) se hace hincapié en la necesidad de innovar la práctica docente a través del desarrollo de planes y programas de estudio bajo un enfoque por competencias en el que se ven integradas de forma inevitable las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). También, se habla de una necesidad de formación docente en la competencia digital y sus aplicaciones con fines pedagógicos para el campo de la docencia. Por su parte, Sánchez et al. (2021) hacen una reflexión sobre los retos a los que se enfrenta el docente y exponen las habilidades digitales, didácticas y disciplinares para desenvolverse en estos escenarios educativos mediados por contenidos interactivos, uso de medios digitales y plataformas virtuales. Por otra parte, en el estudio de Canales & Silva (2020) se propone el uso de estrategias que permitan la transición de escenarios presenciales a virtuales, centrándose en los recursos digitales para generar experiencias de aprendizaje significativas. Por otro lado, existen estudios en los que se maneja la evaluación del desempeño docente como una medida de regulación al cumplimiento de los objetivos de formación, marcados por nuevos parámetros de medición (Castillo & Marín, 2017; Duarte & Martínez, 2004; Gálvez & Milla, 2018; Martínez-Chairez & Guevara-Araiza, 2015). Con estos antecedentes se identifican las competencias pedagógicas y técnicas como características imperantes de los docentes para incorporar contenidos interactivos en medios digitales y plataformas virtuales en su proceso de adaptación a los nuevos entornos educativos.

### 2.2. Conceptualización teórica

El uso de las tecnologías en el ámbito educativo tiene innumerables ventajas y, sobre todo, permite una transformación de la práctica docente, toda vez que promueve la competitividad y adaptabilidad en el ámbito. Debido a esto, existe una tendencia al desarrollo de competencias sostenibles y adaptables que requieran la utilización del entorno digital o virtual.

De acuerdo con Van Laar et al. (2018), la integración de las tecnologías de la comunicación e información es necesaria para adecuarse a la sociedad tecnológica, ya que son medios digitales que están en constante evolución y se integran paralelamente a la revolución digital. Asimismo, el dominio de esta tecnología permite el acceso al conocimiento a escala global, y transforma Internet en una herramienta de comunicación inmediata, de libre acceso, ágil y de multireacción educativa, lo que permite a su vez contextos de aprendizaje real y situado. Frente a este proceso de sociedad y cultura digital, el docente debe desarrollar competencias que den respuesta a dicha evolución. Por lo anterior, promover esas competencias tendrá influencia en su quehacer profesional y práctica docente. Es así como la tecnología digital se hace imperante en el aula, dando cabida a la creación de las modalidades educativas virtual y a distancia.

La práctica docente de esas modalidades no es un tema de reciente aparición. De hecho, se originó en los años noventa con la creación de plataformas de formación educativas denominadas *e-learning* (Jardines, 2009; Yong et al., 2017), caracterizadas por el uso de recursos tecnológicos y digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Esta modalidad ha ido evolucionando en relación con las innovaciones tecnológicas y las necesidades laborales que demandan profesionales con competencias digitales que les faciliten sus tareas (Gros, 2018).

El entorno educativo virtual es un tipo de modalidad pedagógica en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las características propias del contexto virtual, como son el uso de medios y herramientas tecnológicas, el desarrollo de interacciones de docentes y estudiantes por medio de la telecomunicación, el manejo de habilidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por el uso de la interfaz y el cumplimiento de nuevos roles docentes y de estudiantes para la dinamización del aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo (Cedeño, 2019).

Este tipo de modalidad educativa virtual surge al momento en el que se incorporan las TIC como herramientas de apoyo en los cursos presenciales e híbridos, en los que por la necesidad de la innovación y los avances tecnológicos se vuelve un requisito curricular en los programas de formación de los diferentes niveles educativos. Cabe resaltar que hoy en día el rol que juegan los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) pasó a ser el núcleo de la planeación didáctica en la que se diseñan escenarios de aprendizaje dinámicos, autogestivos y de colaboración para facilitar los procesos cognitivos, pragmáticos y afectivos (Rodríguez & Barragán, 2017). Por ende, en los escenarios educativos se da también una transformación del rol docente, quien se convierte en «organizador, guía, generador, acompañante, *coach*, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor,

dinamizador o asesor» (Viñals & Cuenca, 2016, p. 110), y adapta su actuación docente a los retos impuestos por este nuevo escenario educativo.

Esas multifunciones son un reto, porque lo enfrentan a un proceso de transición (Aguilar, 2020) marcado por un cambio de prácticas, que pasan de un modelo tradicionalista a uno basado en el desarrollo de competencias, y guiado por metodologías activas, para poder desarrollar procesos formativos eficaces a través del manejo efectivo de los medios, recursos didácticos y digitales presentes en su contexto (Ascencio, 2016). Para dar respuesta a dicho cambio, el docente desarrolló estrategias que le permitieran adaptarse.

Por otra parte, la adaptabilidad educativa virtual hace referencia a la transformación de las tareas pedagógicas, a sistemas de aprendizaje dinamizados en los que se desarrollan conocimientos, habilidades, competencias cognitivas, sociales y tecnológicas, las cuales producen un proceso de interacción y de trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes quienes son los principales agentes activos en el proceso de construcción académica y de formación educativa (Expósito & Marsollier, 2020).

Dicha adaptabilidad requiere una formación continua para el conocimiento y el manejo asertivo de las TIC y las TAC, no como simples herramientas de transmisión de contenidos, sino como andamiajes para «favorecer el monitoreo, la metacognición, la motivación, la percepción de autoeficiencia, la solución de problemas y la autorregulación del aprendizaje» (López, 2014, p. 49). Además, requiere una tarea reflexiva sobre su desempeño docente para poder identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en las distintas modalidades educativas, ya sean presenciales, a distancia, virtuales o híbridas.

Partiendo de las definiciones anteriores, el término *desempeño docente* retoma una nueva conceptualización a partir del contexto virtual educativo y puede ser nombrado de diferente forma como, por ejemplo, «desempeño docente, función docente, capacidad docente, perfil docente, competencias docentes, desarrollo profesional, prácticas de enseñanza, rol docente, entre otras» (Martínez & Lavín, 2017, p. 2). Para Puente et al. (2018), la definición general del concepto de desempeño docente hace referencia al conjunto de capacidades, acciones y actuaciones pedagógicas con el fin de dar cumplimiento a las tareas demandadas por la institución educativa para generar ambientes de aprendizaje significativos. Mientras que para Moreno y Marcaccio (2014), son un conjunto de competencias, tareas o funciones que realiza el docente en una situación de aprendizaje. Para la modalidad virtual, el desempeño docente es definido como el conjunto

de conocimientos, estrategias y actitudes tanto pedagógicas como técnicas que permiten desarrollar conductas de aprendizaje autodidactas y autogestivas para la ejecución del proceso educativo en contextos asincrónicos e interactivos mediados por herramientas digitales (Gálvez & Milla, 2018).

Es a partir de estos atributos o funciones del docente que se realiza un ejercicio de evaluación educativa para medir los objetivos alcanzados dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de tomar las directrices pertinentes que respondan a las necesidades educativas. En este sentido, evaluar el desempeño docente es un eje central de este proceso didáctico (Gálvez et al., 2018), ya que permite descubrir la acción que el docente desempeña en el aula. Bajo esta perspectiva de ejecución de tareas y actividades didácticas para la formación de los estudiantes, la evaluación docente implica también determinar la calidad de su práctica y ejecución curricular, por lo que siendo un proceso sistemático impacta significativamente en la conducción del aprendizaje (Martínez-Chairez et al., 2015).

Por su parte, Meza (2018) y Osuna et al. (2019) aluden a una evaluación docente reflexiva y crítica con la finalidad de mejorar, tomar decisiones e identificar las capacidades, habilidades, conocimientos y limitantes que subyacen en su quehacer profesional.

En entornos virtuales, la evaluación del desempeño docente se centra en los aspectos pedagógicos, de formación y de empleo de herramientas digitales, desarrollo de escenarios de aprendizaje virtual, adaptación pedagógica y actualización profesional, lo que indica un reto didáctico debido a la dinámica de trabajo e interacción docente-estudiante (Duart et al., 2004). Cabe mencionar que el entorno virtual, si bien permite la creación de escenarios digitales y aporta la oportunidad de pedagogías innovadoras como el aula invertida y el aprendizaje autogestivo, tiene limitantes relacionadas con la didáctica que afronta el docente.

De tal manera que la adaptabilidad docente en estos escenarios requiere el desarrollo de habilidades y capacidades específicas que respondan a la dinámica y ejecución didáctica virtual. Al respecto, Mirete (2010) afirma que toda formación y profesionalización docente en entornos virtuales debe estar enfocada en tres áreas específicas:

1. Las competencias pedagógicas. Se refieren al uso y manejo de estrategias y técnicas para el desarrollo de la planeación, ejecución y evaluación de los contenidos curriculares de aprendizaje en entornos virtuales. Asimismo, hacen alusión al acompañamiento y tutoría asincrónica que el docente realiza para la formación y gestión de competencias digitales en los estudiantes (Becerril et al., 2015).

2. La competencia técnica. Alude a las actividades y tareas propias del uso eficiente de las TIC y las TAC, reflejadas en el desarrollo de diseño de materiales digitales, escenarios virtuales, empleo de plataformas y recursos tecnológicos, generación de actividades multiformato, gestión de medios de comunicación, organización de tiempos sincrónicos y asincrónicos, así como el acompañamiento en el aprendizaje virtual y autogestivo (Agüero, 2018).
3. La competencia socioafectiva. Determinada por la generación de ambientes de bienestar emocional, actitud empática, pedagogía comunicativa y escucha activa presente en acciones de acompañamiento, respeto, comprensión, inclusión y tolerancia hacia los estudiantes, lo que promueve el desarrollo del interés y motivación por el aprendizaje en entornos virtuales (Quiñonez et al., 2018).

Al respecto, Inciarte (2008) puntualiza sobre la necesidad de capacitar al docente en la realización de las funciones propias en entornos virtuales:

- a. Planificador de secuencias didácticas tomando en cuenta las TIC como herramientas de andamiaje en el proceso educativo.
- b. Desarrollador de contenidos de aprendizaje a través de trabajo colectivo e interdisciplinario y con los conocimientos y habilidades del diseño instruccional de los entornos virtuales. Dicho diseño debe incluir estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación que guíen e incrementen el desempeño de los estudiantes (Flores-González, 2020).
- c. Administrador de la educación a distancia, seleccionando los medios y canales de comunicación y brindando retroalimentación de los avances alcanzados en el aprendizaje.
- d. Facilitador de experiencias de autoaprendizaje y de la comunicación autogestora para la construcción del conocimiento en comunidades virtuales centrado en los estudiantes (Silva, 2010).
- e. Orientador para dar un acompañamiento y asesoramiento a los estudiantes en el uso de las herramientas digitales y de los escenarios virtuales.

Es por ello que la formación docente en entornos virtuales requiere conocimientos, capacidades y habilidades específicas, ya que la naturaleza cambiante y dinámica de esta modalidad educativa demanda una adaptabilidad docente.

### 3 | MÉTODO

El enfoque metodológico para el análisis del presente fenómeno de estudio es de tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo y de corte transversal para identificar y caracterizar la adaptabilidad de los docentes a la modalidad virtual bajo las siguientes variables (dimensiones): académico-pedagógica, técnica y socioafectiva, que forman parte del desempeño docente.

Para el muestreo se toman en cuenta el número total de evaluaciones docentes. Esto es, los resultados de 268 evaluaciones de los programas de licenciatura (inglés y francés) de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: 88 evaluaciones del período de primavera de 2020, 83 de otoño de 2020 y 97 de primavera de 2021. Cabe resaltar que no se trata de un estudio longitudinal dado que los datos se recogieron en un solo momento, al final de cada período, y la intención no fue comparar los resultados entre sí, sino más bien caracterizar la adaptabilidad de los docentes en cada momento (período de confinamiento).

En lo que se refiere al instrumento de levantamiento de datos, se aplica un cuestionario de escala Likert con 30 ítems y valores ordinales (Fabila et al., 2012), tomando como parámetro la calificación más baja de 5 y la más alta de 10, respectivamente, y así codificar los resultados obtenidos en dichas evaluaciones. En lo que se refiere a la coherencia interna del cuestionario, se da a través de Alpha de Cronbach con una confiabilidad de 0.975.

**Tabla 1** | Estructura del instrumento de evaluación del docente

Variable	Ítems	Ponderación	Propósito
Dimensión académico-pedagógica	10	Calificación de 10 a 5	Medir la adaptabilidad del docente a entornos virtuales.
Dimensión técnica	10		
Dimensión socioafectiva	10		

*Nota:* Elaborado a partir de Hernández et al., (2021).

Las definiciones conceptual y operacional de las variables de estudio se describen en el siguiente modelo de análisis utilizado para interpretar los datos (Tabla 2).

**Tabla 2** | Modelo de análisis

Variable	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Académico-pedagógica	Planeación didáctica	Organizar de forma coherente y ordenada las actividades y contenidos del proceso educativo (Ascencio, 2016).	
	Estrategias didácticas	Conjunto de métodos, medios, acciones y técnicas que se desarrollan o implementan en el proceso educativo para facilitar el aprendizaje significativo (Jiménez & Robles, 2016).	
	Conocimiento disciplinar	Conjunto de saberes empíricos y teóricos en relación con un área del conocimiento científico que posee el docente y que emplea para contribuir a la comprensión de los contenidos académicos (Ortega, 2017).	Mide la adaptabilidad del docente a entornos virtuales con respecto a estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.
	Evaluación	Conjunto de actividades, técnicas e instrumentos que permiten validar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes durante un proceso formativo (González, 2001).	

(Continuación)

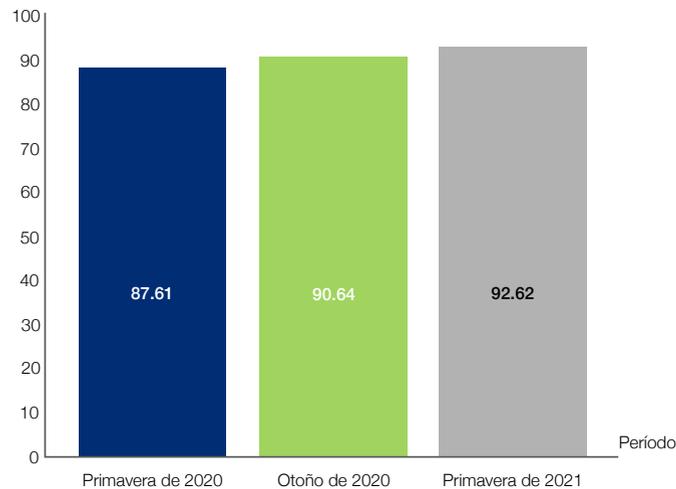
Variable	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Técnica	Mediación	Conjunto de estrategias y recursos específicos que facilitan la apropiación del aprendizaje e impactan en el desarrollo humano (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020).	Mide la adaptabilidad del docente a entornos virtuales con base en el empleo de recursos de mediación, su conocimiento y aplicación de herramientas digitales.
	Competencias digitales	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes con relación al uso, la percepción y la aplicación de herramientas digitales en las actividades docentes (Morales, 2013).	
Socioafectiva	Comunicación	Proceso dinámico y de interacción que se centra en la transmisión del conocimiento, la negociación de ideas, actitudes y la explicación de tareas e indicaciones académicas (Valverde, 2009).	Mide la adaptabilidad del docente a entornos virtuales a partir del empleo de estrategias, medios de comunicación, conductas y formas de expresarse en dichos ambientes.
	Actitudes	Conjunto de comportamientos que favorecen la motivación, empatía, gestión de ambientes amigables, mediación ética y respetuosa, así como lenguaje inclusivo e interés por el bienestar de cada estudiante (Vera & Mazadiego, 2010).	

*Nota:* Elaboración propia.

## 4 | RESULTADOS

Los gráficos presentan los resultados obtenidos en cada dimensión del desempeño docente durante los tres períodos.

**Figura 1** | Calificaciones generales de la evaluación docente con respecto a su adaptabilidad a entornos virtuales a partir de su perfil docente



*Nota:* Elaboración propia.

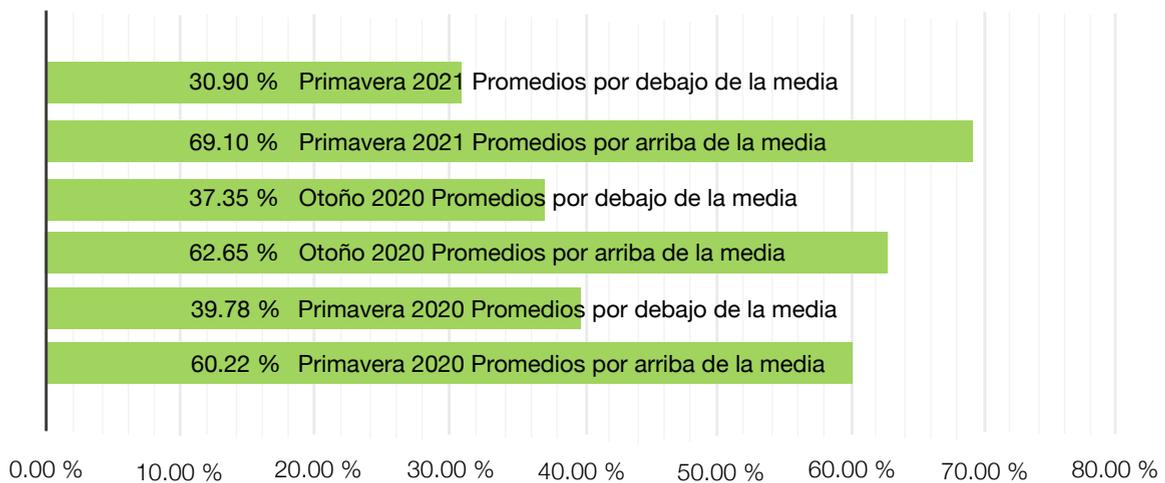
Durante la primavera de 2020, los docentes incursionaron en esta modalidad de manera masiva por primera vez. De acuerdo con los resultados en este período, la calificación obtenida es de 87.61 y está caracterizada por el empleo de las siguientes dimensiones en el proceso de adaptación a entornos virtuales: socioafectiva (actitud empática y comunicación respetuosa) y académico-pedagógica (adecuación de los conocimientos disciplinares y empleo de estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma extranjero).

Durante el período de otoño de 2020, el resultado es de 90.64 y las dimensiones que se desarrollaron para la adaptación son académico-pedagógica (planeación didáctica ajustada a las características propias de la modalidad virtual), socioafectiva (estrategias de mediación y disposición de escucha por parte del docente) y técnica (soportes y herramientas a través de la diversificación del uso de las plataformas).

Por último, en la primavera de 2021, la calificación es de 92.62 y las dimensiones desarrolladas por parte de los docentes para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual son las siguientes: académico-pedagógica (metodología disciplinar adecuada a los contenidos curriculares), socioafectiva (actitudes de comunicación, escucha positiva y empática ante las situaciones de emergencia sanitaria, e interés para resolver dudas) y técnica (conocimientos y competencias digitales al emplear las TAC en el contexto virtual).

Los resultados muestran la inclusión de las tres dimensiones de manera progresiva, para su adaptación a escenarios virtuales innovadores y alineados a las características curriculares.

**Figura 2** | Porcentajes de evaluación docente con respecto a su adaptabilidad a entornos virtuales



*Nota:* Elaboración propia.

La Figura 2 muestra el porcentaje de docentes que se encuentran evaluados por arriba y por debajo de la media con respecto a su adaptabilidad a entornos virtuales. Se distingue que en el período de la primavera de 2020, el promedio de docentes evaluados por arriba de la media es de un 60.22 %

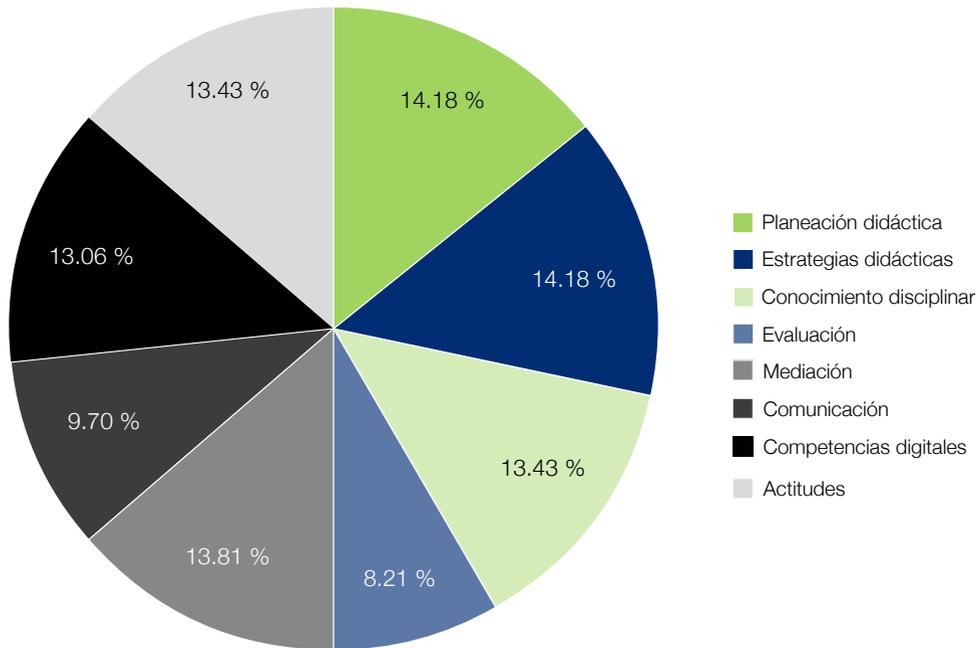
debido a que emplean las dimensiones académico-pedagógica (planeación, evaluación, conocimiento disciplinar, estrategias didácticas) y socioafectiva (comunicación, actitudes) con mayor frecuencia. En contraste, el 39.78 % se ubica por debajo de la media dado que utilizan en menor medida la dimensión académico-pedagógica, específicamente la planeación, evaluación, conocimiento disciplinar y estrategias didácticas, así como la dimensión socioafectiva (comunicación, actitudes) y no registran evidencia del uso de herramientas digitales y plataformas.

En otoño de 2020, el 62.65 % de los docentes está por arriba de la media, lo cual se hace visible en la aplicación de estrategias de comunicación, actitudes empáticas hacia los estudiantes en el contexto virtual (socioafectivo), en la planeación, evaluación y conocimiento disciplinar (académico-pedagógica) y mediación del proceso de enseñanza con herramientas digitales y aplicaciones con poca frecuencia y deficiencia (técnica). Por el contrario, el 37.35 % se encuentra por debajo de la media como consecuencia de la poca presencia de las siguientes dimensiones, de acuerdo a las percepciones de los estudiantes: académico-pedagógica (metodología, evaluación, conocimiento disciplinar, material didáctico), socioafectiva (comunicación, actitudes) y técnica (uso de herramientas digitales, plataformas, mediación). No obstante, en esta etapa se presenta una mejora de un 2.43 %, ya que hay una disminución de profesores por debajo de la media (2.43 %), lo cual implica que un mayor porcentaje de docentes está desarrollando las tres competencias, aunque con frecuencia de uso diferente.

Finalmente, durante la primavera de 2021, último período con modalidad totalmente virtual, el promedio de docentes por arriba de la media es de un 69.10 % como resultado de la perseverancia en la adaptación de las dimensiones académico-pedagógica (estrategias didácticas, conocimiento disciplinar, planeación, evaluación), socioafectiva (comunicación, actitudes) y técnica (manejo de herramientas digitales y, en menor medida, de plataformas). Mientras que, para los docentes por debajo de la media, el promedio es de un 30.90 %, mostrado en los resultados poco satisfactorios de dimensiones académico-pedagógica (conocimiento disciplinar, planeación, estrategias didácticas), socioafectiva (actitudes) y técnicas (uso de plataformas y herramientas digitales).

De acuerdo con los resultados, se registra un aumento del perfil docente deseable y con adaptabilidad a entornos virtuales de un 6.45 % y, por ende, una disminución de un 6.45 % del perfil no deseable.

**Figura 1** | Dimensiones desarrolladas en el proceso de adaptación a un entorno virtual por parte de los docentes



*Nota:* Elaboración propia.

Con el propósito de conocer el estado actual de la adaptabilidad del docente, se presentan los resultados del último período (primavera de 2021).

Se identifica la aplicación de las tres dimensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizadas de la siguiente manera: dimensión académico-pedagógica (50 %) evidenciada a través de la planeación didáctica (14.18 %), estrategias didácticas (14.18 %), conocimiento disciplinar (13.43 %) y evaluación (8.21 %). Por otra parte, se distingue la dimensión técnica (23.51 %) reflejada en la mediación (13.81 %) y el uso de competencias digitales (9.70 %) como resultado de la incursión de la planta docente en dos diplomaturas de formación en TIC y TAC. Con respecto a la dimensión socioafectiva (26.49 %), se tiene que los docentes utilizan estrategias de comunicación (13.06 %) y muestran actitudes empáticas durante las interacciones virtuales asincrónicas y retroalimentación asincrónica (13.43 %).

El gráfico señala que, para adaptarse al entorno virtual, el docente aplica las tres dimensiones; en mayor medida la académico-pedagógica, seguida por la socioafectiva y la técnica.

## 5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de adaptación del docente a entornos virtuales ha sido una tarea de muchos retos y dificultades a los que se ha enfrentado, una tarea determinada por una formación un tanto autodidacta en el conocimiento y uso de recursos digitales o incluso el rediseño de sus planeaciones, estrategias y materiales didácticos, incorporando las nuevas herramientas tecnológicas propias de un nuevo escenario virtual educativo (Viñals & Cuenca, 2016). Lo anterior se hace evidente en los docentes con mayor adaptabilidad a entornos virtuales, quienes desarrollaron habilidades blandas con actitudes favorables y desarrollo de estrategias de mediación y comunicación para generar ambientes amigables y positivos de aprendizajes colaborativos (Becerril et al., 2015). Sin embargo, las áreas de planeación didáctica, evaluación y competencias digitales muestran porcentajes bajos, lo que indica carencia de diseño instruccional pertinente en ambientes virtuales para la obtención de resultados favorables en la ejecución de contenidos programáticos y procesos didácticos vinculados a escenarios virtuales (Amaro, 2011).

Por otra parte, los resultados reflejan los niveles progresivos de adaptabilidad de la modalidad virtual gracias a la formación tecnológica, desarrollo de habilidades y competencias del docente (Aguilar, 2020; Guevara et al., 2020; Moreira-Segura & Delgadillo-Espinoza, 2015), mismos que caracterizan los atributos del perfil en contextos virtuales expresados en las dimensiones del modelo de análisis (ver Figura 1).

Con respecto a los docentes evaluados por debajo de la media, sus resultados obedecen a la ausencia de ciertas competencias que de acuerdo a Yáñez et al. (2011) son los conocimientos y habilidades ante la modalidad virtual a través de una formación empírica y autónoma.

Al respecto, Pastora y Fuente (2021) subrayan la responsabilidad del docente de adquirir conocimientos sobre el manejo de modelos instruccionales y el desarrollo de estrategias interactivas y comunicativas asincrónicas y sincrónicas, para que se dé un balance de las formas de desarrollo de su praxis, lo cual determinará la dinamicidad y potencialidad de un diseño instruccional alojado en plataformas y apoyado por herramientas digitales o aplicaciones que motiven al estudiante a aprender individual o colaborativamente.

Es indudable que los resultados de esta investigación permiten reconocer la tendencia de competencias pedagógicas, técnicas y socioafectivas en las que se perfila el quehacer docente. En el caso particular de la Facultad de Lenguas, contexto de la presente investigación, predominan las

competencias académico-pedagógica y socioafectiva sobre la técnica. No obstante, esta última mostró un desarrollo progresivo aunque no suficiente si se toma en cuenta la virtualidad. Cabe destacar que la identificación de esta área de oportunidad permitirá a los docentes de dicho nivel conocer cómo están realizando su proceso de enseñanza, así como identificar las principales dimensiones profesionales necesarias para implementar mejores prácticas docentes y satisfacer las necesidades de sus estudiantes de manera exitosa.

Retomando los resultados finales (primavera de 2021) se encuentra que la percepción de los estudiantes con respecto a sus docentes es positiva, ya que notan ambientes de empatía para el desarrollo de aprendizaje colaborativo con el uso de la tecnología. Sin embargo, muestran un desempeño bajo en la gestión y uso eficaz de herramientas de la comunicación e información y, más aun, en su adaptación pedagógica (TAC), lo cual implica que el docente de la Facultad de Lenguas requiere una formación contextualizada con base en las características de los contenidos curriculares y la dinámica virtual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En este punto, Useda y Castañeda (2015) señalan que el docente virtual debe saber orientar sus prácticas pedagógicas haciendo uso de recursos digitales, desarrollando estrategias de comunicación que permitan la interacción en redes de conocimiento y propiciando actitudes que favorezcan el aprendizaje.

En resumen, se identifican las variables de estudio presentes en las dimensiones que caracterizan la adaptabilidad docente a la virtualidad, a saber:

- a. Planeación didáctica. Los facilitadores se enfocan en la tarea de la organización planificada de contenidos, materiales, estrategias y actividades desde una metodología instruccional y enfoque integrador, constructivo e interactivo que contribuye al trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes (Amaro, 2011; Navarro et al., 2021; Pastora & Fuente, 2021). Cabe destacar que esta característica sí se evidencia en los docentes, de hecho, es la más frecuente (14.18 %).
- b. Estrategias didácticas. Los docentes demuestran adaptabilidad para la generación de construcción del conocimiento, el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la participación activa. En este punto, los docentes reflejan una frecuencia alta (14.18 %) aunque aún son evidentes los problemas que enfrentan para mediarlos por tecnología (Chong-Baque & Marcillo-García, 2020; Delgado & Solano, 2009).
- c. Conocimiento disciplinar. Los docentes manifiestan conocimiento de contenidos escolares y uso de estrategias didácticas (13.43 %)

que, en ocasiones, se contraponen con su dominio de herramientas y recursos digitales para incorporar dichos contenidos. En este sentido, existen trabajos de investigación que enfatizan el dominio de los conocimientos disciplinares como elemento significativo y esencial en ambientes mediados por tecnología (Cooperberg, 2002; Martín et al., 2013).

- d. Evaluación. El proceso de evaluación en entornos virtuales requiere un diseño auténtico del aprendizaje a través de instrumentos que destaquen las cualidades de las herramientas digitales, posibilitando actividades reflexivas, críticas, autónomas y de retroalimentación (Cocunubo-Suárez et al., 2018; Colmenares, 2012; Lezcano, 2016). En este punto, los docentes reflejan el conocimiento y aplicación de los fundamentos teóricos sobre la evaluación auténtica del aprendizaje (8.21 %) pero aún falta desarrollar estrategias variadas para incorporarlos en formatos digitales pedagógicamente y dar pauta a modelos auténticos de evaluación.
- e. Mediación. En este indicador se registra una mediación didáctica limitada por parte de los docentes, ya que el manejo y uso de recursos multimodales (Amaro, 2010; Ramírez-Hernández et al., 2020) es su área de oportunidad. De hecho, es la menos desarrollada en su praxis (13.81 %), lo que sugiere un cambio pedagógico radical (Araujo & Bermudes, 2009).
- f. Comunicación. Los docentes enseñan contenidos, pero es necesario que esa tarea contenga potencial interactivo para la creación de redes del conocimiento, la interacción, el intercambio de ideas y la resolución de dudas (Useda & Castañeda, 2015). En este rubro, los docentes muestran una comunicación interactiva de un 9.70 % mediada por tecnología, lo cual señala la falta de medios adecuados que potencien la interacción virtual, componente esencial de diseños tecno-pedagógicos.
- g. Competencias digitales. Un docente virtual no solo debe poseer el conocimiento de los recursos digitales que sirvan como herramienta didáctica (Villeda, 2019) para su quehacer, sino que debe ser capaz de explotar al máximo las bondades de todos esos recursos para facilitarle el diseño de actividades y materiales plausibles, atractivos y dinámicos enfocados a una comunidad virtual de aprendizaje, de manera tal que la participación e interacción sean respetuosas y activas (Real, 2019). En el caso de los docentes de lenguas, esos nuevos retos planteados por la incorporación de las TIC y las TAC en el proceso educativo, que es del 13.06 %,

han provocado interrupciones, poniendo de manifiesto la necesidad de desarrollar nuevas competencias tecno-pedagógicas (Aguirre & Ruíz, 2012).

- h. Habilidades socioafectivas. En todo proceso educativo, las actitudes de los docentes influyen en gran medida en el comportamiento y la percepción que los estudiantes tienen del proceso de aprendizaje (Mansilla & González-Davies, 2017). En el caso específico de los modelos educativos virtuales, varias investigaciones mencionan que las estrategias socioafectivas se vuelven indispensables en escenarios virtuales (Camacho & Guzmán, 2010; Morales & Curiel, 2019), pues esto puede provocar el desentendimiento de las emociones y generar ambientes educativos poco motivadores y hostiles. En lo que respecta al contexto sujeto de estudio, se destaca el desarrollo y generación de habilidades afectivas del profesorado (13.43 %) en el entorno virtual de la Facultad de Lenguas, lo que da muestra de la empatía y disposición por generar conocimiento y compartir aprendizajes en tiempos de contingencia.

Como se aprecia, los docentes se caracterizan por una adaptabilidad positiva al entorno virtual, pues muestran disposición para hacerlo; no obstante, para enfrentar dicho cambio necesitan cursos de formación para potenciar la dimensión técnica, y evitar las prácticas y los modelos tradicionales conductistas (Pastora et al., 2021) para dar paso a los modelos con orientación constructivista que fomentan la interactividad y formación integral de los aprendizajes.

Con este último análisis se comprueba la hipótesis de estudio y se confirma que la adaptabilidad docente a entornos virtuales se da a través de las dimensiones académico-pedagógica, técnica y socioafectiva. Por tanto, una aportación innovadora de esta investigación es la identificación y caracterización de las dimensiones que propician la adaptabilidad del quehacer docente a entornos virtuales en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Otro tipo de aportación fundamental del estudio es la metodológica, dado que presenta el diseño de un instrumento de evaluación basado en dimensiones, el cual permitió caracterizar el proceso de adaptabilidad así como el perfil del docente.

Al analizar todas las variables, dimensiones y subdimensiones que intervienen en escenarios virtuales, especialmente en el contexto de estudio, resaltan futuras investigaciones subyacentes a la adaptabilidad tales como el factor emocional en el desempeño docente como una herramienta de mediación, la formación autodidacta de los docentes para la virtualidad,

la gestión del aprendizaje autónomo en escenarios virtuales, la innovación pedagógica en el aula virtual, el impacto del diseño instruccional de cursos digitales sincrónicos y asincrónicos, y el acompañamiento digital en el aprendizaje, entre otros.

Como en cualquier otro estudio, hay limitantes en la investigación, las cuales se centran en el tipo de análisis cuantitativo realizado, ya que puede complementarse con información cualitativa para alcanzar una comprensión más profunda de las variables sujetas a indagación (Salinas, 2017).

Se puede concluir que, en primera instancia, se alcanza el objetivo de estudio y se describe la adaptabilidad de los docentes en entornos virtuales a través de la caracterización de las dimensiones de su perfil docente: competencias académico-pedagógica, técnica y socioafectiva. Al respecto, los hallazgos señalan que los docentes presentan áreas de fortaleza, tales como estrategias didácticas (académico-pedagógica con 50 %) y comunicativas (socioafectiva con 26.49 %), debido al modelo tradicional que enmarca su experiencia profesional, y que dejan de lado la técnica, por lo que esta última es un área de oportunidad.

A pesar de que los docentes han realizado esfuerzos para formarse en competencias digitales y dar respuesta a esta nueva modalidad, los resultados indican claramente que el proceso de uso y empoderamiento de las TIC y las TAC es la dimensión menos desarrollada (técnica con 23.51 %). Esto es comprensible, dado que cambiar de un escenario presencial a uno virtual implica muchos factores de adaptación de la práctica docente, en la que es menester no solo la experticia de contenidos, sino también los medios para incorporarlos de manera tal que el docente se convierta en diseñador de cursos tecno-pedagógicos.

Por último, la mayoría de los docentes desarrollan una actitud e interés por el proceso de aprendizaje que se da en entornos virtuales; prueba de ello es la paulatina adaptabilidad de su praxis, cambio de metodología de enseñanza y de roles que se evidencian en el período de la primavera de 2021.

## 6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, M. O. (2018). Competencias docentes en entornos virtuales: Un reto para la anestesiología cubana. *Revista Cubana de Anestesiología y Reanimación*, 17(3), 1-6. <https://r.issu.edu.do/Pl=12269VjH>
- Aguilar-Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aguirre Aguilar, G., & Ruiz Méndez, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación educativa (México, DF)*, 12(59), 121-141.
- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <https://doi.org/10.15359/rec.24-1.21>
- Amaro, R. (2010). La mediación didáctica en entornos virtuales. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(3), 156-173. <https://r.issu.edu.do/Pl=1227059I>
- Amaro, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 129-160. <https://r.issu.edu.do/Pl=12271dt2>
- Ángeles Villeda, A. de J. (2019). Docente Virtual. Habilidades, Conocimientos y Características. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 7(14), 43-45. <https://doi.org/10.29057/icea.v7i14.3851>
- Araujo de Cendros, D., & Bermudes, J. (2009). Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria. *Horizontes Educativos*, 14(1), 9-24. <https://r.issu.edu.do/Pl=12302aJ9>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un Modelo Universitario orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006>
- Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M., & Torres, S. (2015). Competencias Básicas de un Docente Virtual. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 882-887. <https://r.issu.edu.do/Pl=12231N4P>
- Camacho, I., & Guzmán, J. (2010). Relaciones socio-afectivas en entornos virtuales. *Etic@net*, VII(9), 1-32. <https://r.issu.edu.do/Pl=12272pkQ>
- Canales, R., & Silva, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educación en Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76140>
- Castillo, M. I., & Marín, R. (2017). Evaluación de las competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-7. <https://r.issu.edu.do/Pl=12273QJG>
- Cedeño, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. <https://r.issu.edu.do/Pl=12304tKP>

- Chong-Baque, P. G., & Marcillo-García, C. E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 56-77. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1274>
- Cocunubo-Suárez, J. I., Parra-Valencia, J. A., & Otálora-Luna, J. E. (2018). Propuesta para la evaluación de Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje con base en estándares de Usabilidad. *TecnoLógicas*, 21(41), 135-147. <https://r.issu.edu.do/lpl=12305sqg>
- Colmenares, A. M. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 125-134. <https://r.issu.edu.do/lpl=12306FEF>
- Cooperberg, A. F. (2002). Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 3. <https://r.issu.edu.do/lpl=12307qHm>
- Covarrubias, L. Y. (2021). Educación a distancia: Transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 9(2), 1-21. <https://r.issu.edu.do/lpl=122741u4>
- Duart, J. M., & Martínez, M. de J. (2004). *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. <https://r.issu.edu.do/lpl=12275rxe>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), Article 39. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fabila Echauri, A. M., Minami, H., & Sandoval, M. J. I. (2012). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50).
- Fernández, E., Ordóñez, E., Morales, B., & López, B. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria* (Primera). Ediciones Octaedro. <https://r.issu.edu.do/lpl=12276Qng>
- Flores-González, E. (2020). El proceso de aprendizaje de la asignatura de Biología en modalidad blended learning. *Revista de Educación Técnica*. 4(13), 1-10. <https://r.issu.edu.do/lpl=12331Rat>
- Gálvez, E., & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96. <https://r.issu.edu.do/lpl=12277n9z>
- Gosparini, F., & Ramos, G. (2021). Desafíos en la virtualidad forzada. La implementación en el Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Moreno. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, e28-e28. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e28>

- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: Del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82.  
<https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Guevara, I. A., Martínez, J., & Landa, Á. A. (2020). La adaptación a la tecnológica en la educación: Una situación emergente. *Revista RedCA*, 3(8), 49-61.  
<https://doi.org/10.36677/redca.v3i8.15462>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://r.issu.edu.do/Pl=12278UN5>
- Hernández, I. A., Flores, J. C., Martínez, S., León, M. P., & Castelán, V. (2021). *Reporte de resultados del Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA) 2020-2021*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Inciarte, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Télématique*, 7(2), 19-38. <https://r.issu.edu.do/Pl=12308Xen>
- Jardines, F. J. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones de negocios*, 6(12). <https://doi.org/10.29105/rinn6.12-5>
- Jiménez, A., & Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educativconciencia*, 9(10), 106-113.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=122792sa>
- Lezcano, L. N. (2016). La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales desde la perspectiva del estudiante. *Memorias de la Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas*, 1-6. <https://r.issu.edu.do/Pl=12309Cc9>
- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(1), 1-36. <https://r.issu.edu.do/Pl=12310Dnl>
- López, O. (2014). Diseño de andamiajes computacionales para apoyar la autonomía en el aprendizaje. En A. A. Camacho (Ed), *Educación y Tecnología de la Información y la Comunicación* (pp. 40-68). Universidad Pedagógica Nacional-DIE.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=12280DLi>
- Mansilla, D., & González-Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: Una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273. <https://r.issu.edu.do/Pl=12281lpa>
- Martín, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., & De Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: Competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revistas de Educación*, 360, 363-387.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115>
- Martínez-Chairez, G. I., & Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. <https://r.issu.edu.do/Pl=12311i2u>
- Martínez, S., & Lavín, J. (2017, noviembre). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. *Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa Universidad Autónoma de San Luis Potosí*.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=12312Nf5>
- Meza Mejía, M. del C. (2018). Hacia una enseñanza reflexiva. *RPP*, (25).  
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1714>

- Mirete, A. B. (2010). Formación docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44. <https://r.issu.edu.do/lpl=12314knk>
- Morales, R. E., & Curiel, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 69, 36-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>
- Morales, V. G. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97. <https://r.issu.edu.do/lpl=12315jak>
- Moreira-Segura, C., & Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: Reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129. <https://r.issu.edu.do/lpl=12282uiZ>
- Moreno, J., & Marcaccio, A. (2014). Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 129-138. <https://r.issu.edu.do/lpl=12288lZk>
- Navarro, R., López, R., & Caycho, G. (2021). Retos de los docentes universitarios para el diseño de experiencias virtuales educativas en pandemia. *Desde el sur*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0017>
- Ortega, J. M. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento «disciplinar» del profesor: Algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, 45, 87-102. <https://r.issu.edu.do/lpl=12316nCd>
- Osuna, C., & Díaz, K. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37(1), 113-130. <https://r.issu.edu.do/lpl=12317qVr>
- Pastora, B., & Fuente, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica Uisrael*, 8(1), 59-76. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Quiñonez Pech, S. H., Zapata González, A., & Canto Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 195-224. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>
- Ramírez-Hernández, M., Cortés, E., & Díaz, A. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(2). <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1875>
- Real, C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: Un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. *3C TIC*, 8(2), 12-27. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>
- Rodríguez, M. de la C., & Barragán, H. M. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(2), 7-14. <https://r.issu.edu.do/lpl=12287LC9>
- Salinas, M. I. (2017). Gestión de la evaluación del desempeño docente en aulas virtuales de un proyecto de blended-learning. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 100-129. <https://r.issu.edu.do/lpl=12318rgY>
- Sánchez, M. L., Fabián, L., & Melgoza, D. M. (2021). Competencias digitales docentes: Una experiencia en el nivel universitario. *Hamut'ay*, 8(1), 59-66. <https://doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2236>

- Silva, J. S. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://r.issu.edu.do/lpl=12319KaT>
- Useda, P. L., & González-Castañeda, M. A. (2015). El ambiente digital en la comunicación, la actitud y las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes. *Tecné, Epísteme y Didaxis: TED*, 37, 109-129. <https://doi.org/10.17227/01213814.37ted109.129>
- Valverde, M. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 9(2), 1-18. <https://r.issu.edu.do/lpl=1232084t>
- Van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2018). 21st-century digital skills instrument aimed at working professionals: Conceptual development and empirical validation. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2184-2200. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.006>
- Vera, A., & Mazadiego, T. de J. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(14), 53-58. <https://r.issu.edu.do/lpl=12321G2d>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://r.issu.edu.do/lpl=12322aj5>
- Yañez, F., Rodríguez, R., & Briones, S. M. (2011). Percepciones de los docentes acerca de la incorporación de las aulas virtuales en la enseñanza. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(2). <https://r.issu.edu.do/lpl=12323fQI>
- Yong, É., Nagles, N., Mejía, C., & Chaparro, C. E. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: Desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 81-105. <https://r.issu.edu.do/lpl=12324xyn>

# SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE AND TRAINING NEEDS OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

## *Competencia sociolingüística y necesidades formativas de los futuros maestros de Educación Primaria*

Miguel Pérez-Ferra

Universidad de Jaén, España  
mperez@ujaen.es

Rocío Quijano-López

Universidad de Jaén, España  
vargas.saira@gmail.com

María del Rosario Neira-Piñero

Universidad de Oviedo, España  
neiramaria@uniovi.es

Inmaculada García-Martínez

Universidad de Granada, España  
igmartinez@ugr.es

### Abstract

Sociolinguistic competence deals with the social dimension of language use, of vital importance for teaching. This work delves into sociolinguistic competence level of 380 students from the universities of Jaen, Granada and Oviedo (Spain), identifying the post-test impact of the online “Affective e-learning+” program. Data analysis was performed through a pre-post-test quasi-experimental study with a non-equivalent control group. A descriptive study was conducted, followed by inferential examination. Data were analyzed with the program SPSS v23. The results provided evidence of different levels of initial performance, showing in some cases significant deficiencies. The online program produced significant differences, with a “high” impact with regards to improvement in “registry use and adaptation to the context,” “talking slowly and vocalizing” and improvement in “use of non-verbal language.” It is concluded that there is the need to pay attention to the communicative competence of future teachers, noting the benefits of the program “Affective e-learning+”, designed to improve this competence.

**Keywords:** competence, communicative competence, sociolinguistic competence, teacher education, competence-based teacher education.

### Resumen

La competencia sociolingüística se relaciona con la dimensión social del uso de la lengua, de vital importancia para el ejercicio docente. Este trabajo profundiza en el nivel de competencia sociolingüística de 380 estudiantes de las universidades de Jaén, Granada y Oviedo (España) e identifica el impacto postest del programa en línea «Affective e-learning+». Se realizó un análisis descriptivo de los datos, seguido por un estudio inferencial. Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS v23. Los resultados evidenciaron los niveles de desempeño iniciales y mostraron en algunos casos carencias significativas. El programa en línea aportó diferencias significativas, con un impacto «alto» en la mejora del «uso del registro y adecuación al contexto», «hablar lentamente y vocalizando» y una mejora en el «uso del lenguaje no verbal». Se concluye la necesidad de prestar atención a la competencia comunicativa de los futuros docentes, y se evidencian los beneficios del programa en línea «Affective e-learning+», empleado en esta investigación, diseñado para el progreso en esta competencia.

**Palabras clave:** competencia, competencia comunicativa, competencia sociolingüística, formación del profesorado, formación del profesorado basada en competencias.

## 1 | INTRODUCTION

This research delves into the initial level of students enrolled on a Degree in Primary Education Teaching at universities in Granada, Jaen and Oviedo (Spain), with respect to their sociolinguistic competence in their mother tongue. It further investigates the post-test impact of the “Affective e-learning+” program applied within the experimental group, integrating the first two aforementioned universities, in relation to the advances achieved in the different performance criteria that make up the reference competence.

Motivation for conducting the study stems from the fact that a quality training experience in Primary Education, targeting the aforesaid competence, is fundamental for student development at later stages. This means that mastery of the aforementioned competence amongst those embarking upon a teaching Degree is as necessary as didactic preparation when training students who will soon be teachers in the near future.

When applied to the development of communicative competence, the “Affective eLearning+” model has the general objective of improving student perceptions of wellbeing when learning sociolinguistic competence. Its fundamental objective is to promote the skills and strengths that enable students to manage the feelings and emotions that can impede the development of educational processes through online training. In this case, the development of sociolinguistic competence is specifically considered (Ortega-Carrillo, 2017).

To this end, the “Affective eLearning+” program proposes that working towards the creation of shared knowledge and the collaborative resolution of online problems, is achieved by adopting transparent strategies for the creation, storage and management of information and knowledge in digital repositories. Those individuals who can easily access the full range of tools made available in online education (libraries and intelligent electronic media libraries, e-portfolios, inter-community blogs, specific social network profiles, personal three-dimensional virtual worlds, etc.), will experience greatest benefit.

With regards to the processes of concern to the present study, students engaged in “scripting” radio programs, public expositions and “uploads” to a platform with shared access amongst participants (hypermedia communication,) and rated the contributions of their peers. The content was raised at centers of interest, with work being conducted through videoconferences in which affective aspects were highlighted: looks, gestures, paralinguages and voice intonation. Students completed

didactic hypermedia materials with a personal imprint. All processes were conducted over a period of 102 days.

## 2 | LITERATURE REVIEW

Didactic research identifying deficiencies within the field of teacher training has proposed that teachers frequently employ intuition as dictated by their experience (García-Aróstegui, 2008; Romero-Martín et al., 2017). This is a concerning situation given that the reference competence is essential to generate learning spaces. These in turn facilitates the development of didactic events and contributes to cognitive development and the interaction capacity between members of the educational community (Gràcia et al., 2015; Gràcia et al., 2017).

Communicative competence, which can be understood as “what a speaker needs to know to communicate effectively in culturally significant settings” (Gumperz & Hymes, 1972, p. 3) is crucial in everyday life, including the professional context of teaching. It is one of the European Higher Education Area professional competences, which should be developed by XXI century university students (Camus-Ferri et al., 2019). Besides, it is part of the teaching competences, being essential for didactic interaction (Domingo-Segovia et al., 2013; Korres-Alonso et al., 2021; Sánchez-Delgado et al., 2019, Tijeras & Monsalve, 2018).

In turn, communicative competence includes several dimensions, one of which is the sociolinguistic competence (Canale & Swain, 1980; Council of Europe, 2001; Fuertes et al., 2021). Although it has been studied as a part of communicative competence, its consideration as a teaching competence is relatively recent. One of the reasons of the emergence of this field of study is the fact that current approaches place the student at the center of the training process. Moreover, it is essential for teachers the creation of a space for communication, motivation and interaction with students. In this way, a person’s discourse acts as an instrument of communication with others (Kataoka, et al., 2018). Generally speaking, as the communicative competence is considered a teaching competence (Gallego & Rodríguez, 2013; Tijeras & Monsalve, 2018), the sociolinguistic competence, as part of the first one, is also a teaching competence.

The circumstances alluded to have been endorsed by international organizations who have urged the need for competence-based teacher training. The Organization for Cooperation and Economic Development (OCDE), the World Bank and the European Union (European Commission,

2018) are amongst those supporting this view, with the Declaration of Bologna (1999) serving as their point of reference.

Those involved in the present study seek to address competence development using two complimentary indicators, the first being civic Humanism from an axiological perspective and the second being the epistemological origins set out in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Council of Europe, 2001).

As a generic competence, sociolinguistic competence integrates knowledge, skills, attitudes and values, amongst other aspects, which students deploy to acquire specific competences (Babiloni et al., 2017; Strijbos et al., 2015). As a transferable competence which relates to one “knowing how to be”, it refers to the situations and concrete actions that are reflected in teachers’ adequate language use in relation to the context-defining cultural backdrop (Núñez-López et al., 2018). Sociolinguistic competence also addresses adequate application of the sociocultural rules of language, with this being of great significance in the work of the teacher, both for the development of their professional teaching identity, and for the establishment of interactive processes with members of the educational community.

A high level of sociolinguistic competence, as much in the normative as the communicative field, is an essential quality for future teachers in order to carry out teaching-learning processes. These include promoting cooperative working and developing the teacher relationship with families, institutions and other teachers. These are becoming increasingly essential processes (Childs, 2018; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013).

Amongst the different elements of the sociolinguistic competence, this study focuses on the more relevant variables for teacher training. Thus, taking into account the (CEFR), as well as other scientific works on communicative competence (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980), three units of competence have been defined which pertain to sociolinguistic competence: “paralinguistic,” “non-verbal language and proxemics,” “register use” and “adaptation to context.” These dimensions consider the adequacy of discourse in a given context, as well as the adequate use of various codes not related to grammar but relevant for effective communication.

The paralinguistic competence unit includes the control of the “paralinguistic codes,” linked to individual performance criteria, which evaluate the nonverbal characteristics of the voice, such as the speed, control, fluency and voice volume. These aspects play an important role in oral communication (Vásquez-Sánchez, 2022) and are essential for

adequate reception of the teacher's discourse in the classroom (Aparicio-Herguedas et al., 2020). In fact, the speakers can control or modulate their paralinguistic –such as the volume of the voice, speech, etc.– in order to persuade their audience (Van Zant & Berger, 2020). Some research studies positively rate the use of paralinguistic codes in the classroom (Uñak & Aydın, 2018). Other authors allude to the lack of systematic investigation into the promotion of the capacity of children to speak in public, and have promoted programs targeting improved voice modulation and an emphasis on discourse when necessary (Herbein, et al., 2018; Rothenbusch et al., 2016). For its part, the ability to modulate the voice in order to motivate and attract the listeners' attention helps the transmission of the message and is critical for oral transmission of literature (storytelling, reading stories, reciting poems...). Besides, this competence unit also includes the observance of conversation rules.

Non-verbal language plays a key role in human communication (Burgoon et al, 2021). It includes codes that teachers must master due to their relevance in communicative situations found in the classroom (Wahyuni, 2018). It refers to the gestures made with hands, arms or their face and eye contact (Aparicio-Herguedas et al., 2020; Celce-Murcia, 2018; Prado-Aragónés, 2004). Teachers gestures play a crucial role in educational contexts, as they may help communication and learning (Bowcher, & Zhang, 2020). These codes have also been found to be beneficial when working with children with general developmental disorders, given that they generate multimodal interaction in the transfer of knowledge (Djatkika et al., 2018). Regarding proxemics, it deals with the positioning and movements of teachers in the classroom, which in turn can either facilitate or impede communication. Both non-verbal language and proxemic aspects are determined by conventions which are dependent on the cultural reality (Prado-Aragónés, 2004). It is through the proximity-distance relationship where the links that determine the teacher-student level of interaction are made. More generally, the techniques and resources related to non-verbal language are crucial for an effective communication with students, as they serve to improve their attention and interest (Camus-Ferri et al., 2019).

The “register use and its adaptation to the context of the interlocutor” is an essential skill for future teachers, in as much as it enables discourse to be contextualized to the cultural backdrop in which it is found (Baratta, 2017; Bueno-Moreno, et al., 2013; Domingo-Segovia et al., 2013). Despite this, a number of studies have detected inadequate use –by students– of the formal register. This is seen in the use of colloquial or vulgar terminology and constructions in contexts such as the academic context, which require a formal use of language (Rivera-Jurado & Vargas-Sánchez, 2015;

Rico-Martín & Níkleva, 2016). These and other deficiencies in the use of language by students make urgent teacher training geared towards the differentiation and adequate use of different registers, such as employment of the formal register in communicative situations common in academic life (Ayora-Esteban, 2017; Baratta, 2017; Council of Europe, 2002).

Once the significance of sociolinguistic competence in the didactic and social sphere has become evident, the research problem is defined here as: “What are the formative deficiencies of students undertaking a Degree in Primary Education Teaching, concerning the constituent performance criteria of sociolinguistic competence: Register use and adaptation to the context, paralinguistic, non-verbal language and proxemics, and what was the impact of the “Affective e-learning+” program on these performance criteria.” In order to address the aforementioned problem, the following 3 objectives are defined: a) To know the initial performance level of the students included in the study sample, with respect to the three aforementioned competence units; b) to determine whether statistically significant differences exist between the control and experimental group at post-test, with differences being examined for each one of the performance criteria which integrate sociolinguistic competence in the case of the later; and, c) to define the level of impact of the “Affective e-learning+” program on each of the performance criteria that integrate the dependent variable, regarding to the experimental group at post-test.

## 3 | METHOD

### 3.1. Population and sample

The population included 1,445 students enrolled on the first year of a Degree in Primary Education Teaching. The minimum representative sample was 304 students and was determined through the formula: “Sample Size Calculator for a proportion (absolute margin)” calculated at <http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm>. The present study, however, worked with 380 participants, with the sample being composed of students enrolled in the first year of the Degree on Primary Education Teaching at the universities of Granada, Jaen and Oviedo (Spain). Initially, an incidental sampling was carried out, which admits a minimum sample size of 304, although more informants can be assumed in this case. We worked with the universities of Granada, Jaen and Oviedo because they were the institutions that participated in the project financially supported by the Ministry of Economy, whose execution deserved the qualification

of “Excellence.” The “Sample Size Calculator for a proportion” program was used because it is a contrasted application and recognized prestige, used the article published in impact journals.

Students from the universities of Granada and Jaen were the experimental group, which consisted of 268 students (73.2% of the overall sample). The control group consisted of 112 students attending university in Oviedo (17.1%). Of the surveyed students, 247 (65%) were female and 135 (35%) were male.

### 3.2. Instrument

A Likert scale with 5 response options (never=1/always=5) was developed, based on the MCERL (Council of Europe, 2001), with 20 items. The scale has a Cronbach alpha for the overall scale of ( $\alpha = .791$ ), and an omega of ( $\omega = .823$ ). For all even items the alpha was ( $\alpha = .719$ ), and for all odd items ( $\alpha = .758$ ), bringing balance to the scale. Reliability of the scale in response to eliminating each item with respect to the whole, fluctuated between item (n° 12 =  $.654 < .750$  = item n° 4). No item was suppressed, since it did not exceed the totality alpha. The corrected item-total correlation was in no case zero or negative (item no. 4 =  $.026 < .550$  = item no. 22) and also did not lead to suppression; therefore, no item was omitted from the initial 20 items.

The content validity was carried out by eleven experts. This was made according to two criteria: if the formulated items responded to the trait that the questionnaire intended to measure, and if they were semantically adequate for students to understand their meaning. On the basis of the revision, none of the items was suppressed. The Lawshe Content Validity Index (Lawshe, 1975) was used. It fluctuated between .33 and 1. As the CVI of the survey was .65, there were no items removed.

Construct validity was carried out through principal component analysis (PrC), applying the rotation varimax (maximum variance) with Kaiser normalization and a minimum weight ( $p=.05$ ) to define the factors. The results allowed the factorial analysis, taking into account the calculation of the Cronbach alpha coefficient, the homogeneity of the data and the KMO index, together with the Bartlett sphericity test. After examining the applicability of the factorial analysis with a significance level of  $p < .05$  in the Bartlett test. The null hypothesis ( $H_0$ ) was accepted and 9 items were suppressed (Table 1). The analysis was carried out with the statistical program Statistical Package for the Social Sciences, 24.0 of IBM.

The adequacy is given by the significance of the Bartlett test ( $p < 5\%$ ) and by a KMO measure  $> .8$  (Hair., 2009). The Bartlett sphericity test: C2

(105 gl) = 877.442,  $p < 0.001$ , as well as the Kaiser-Meyer-Olkin measure of sample adequacy ( $KMO = .829 > 0.8$ ), show that the sample considered performed the analysis factorial.

The reliability of the scale provided an alpha with respect to all of ( $\alpha = .875$ ), an alpha for the even items of ( $\alpha = .787$ ), and for the odd items of ( $\alpha = .763$ ), so that both parts are balanced. The scale has stability, since it far exceeds the lower limit between .60 - .70, proposed by (Hair, et al., 2009).

**Table 1** | Construct validity

Measure of sampling adequacy	Kaiser.Meyer-Olki	0.829
	Chi-squared	877.442
Bartlett's test of sphericity	df.	105
	Sig.	.000

The scale was finally defined by 3 factors: F1= Register use and adaptation to the context, F2= Non-verbal language and proxemics, F3= Paralinguistics, which coincided with the structure defined in the scale. The total explained variance was 47.730%, distributed between: (F1 = 18.634%), (F2 = 16.717%), (F-3 = 12.379%), and consisting of 11 items (performance criteria) defined in Table 2.

**Table 2** | Functional structure of sociolinguistic competence resulting from explanatory factorial analysis.

Units of competence	Performance criteria	Code
Paralinguistics (PRLG)	6. Speaks slowly and vocalizes when making contributions in class.	PRLG1
	7. Can be heard when he/she speaks in class.	PRLG2
	12. Modulates the voice in order to motivate and grab the attention of listeners.	PRLG3
	19. Interrupts the interlocutor before he/she have finished speaking.	PRLG4

(Continuation)

Units of competence	Performance criteria	Code
Non-verbal language and proxemics (LNV-PROX)	15. Makes an effort to look at others when speaking in class.	LNV-PROX1
	16. Uses the gestures and facial expression consciously.	LNV-PROX2
	18. When he/she speaks avoids staying at the same place.	LNV-PROX3
	20. Uses non-verbal language to be supported by the others.	LNV-PROX4
Register use and adaptation to the context. (URAC)	1. Avoids colloquial expressions in academic texts.	URAC1
	4. Uses a formal register in academic written texts	URAC2
	5. Uses a different language when speaking to children or to adults	URAC3

### 3.3. Data analysis

A quasi-experimental study was conducted with a non-equivalent control group, which was preceded by a descriptive study (mean and standard deviation). The quasi-experimental study began with a pretest analysis (C. G. - E. G.) to check if there was initial homogeneity in the performance levels of both groups. Subsequently, a pre-test/post-test (C. G.) study determined the possible intervention of extraneous variables in the (C. G.), during the online program development. The post-test study (C. G. - E. G.) was carried out to determine possible effects of the “Affective e-learning+” program on the different performance criteria in the experimental group.

In the three studies we worked with Student t-test, as there was a normal distribution of the curve, Kilmogoros-Smirnov test ( $p = .674 > .05$ ) and homogeneity of variances, Levene test [ $F(\text{totality}) = (t(491) = 3.086, (p = 0.084 > 0.05)$ ] and the analyses could be carried out with parametric tests. The effect size was determined using Cohen (d), with a significance level of ( $p \leq .05$ ).

## 4 RESULTS

The descriptive analysis of the competence unit “Paralinguistics” highlights two criteria that are grouped around “almost always,” PRLG1, “Speaks slowly and well in oral interventions in class” ( $\bar{X} = 3.670, \alpha = 1.045$ ); PRLG2, “Be heard well when making an intervention in class” ( $\bar{X} = 3.971, \alpha = 1.045$ ). Other criteria are positioned at “Somewhat frequently” PRLG3, “You modulate your voice to motivate and attract listeners’ attention”

( $\bar{X} = 3.575, \alpha = 1.064$ ) and PRLG4, “You stop your interlocutor before he/she has finished speaking” ( $\bar{X} = 2.965, \alpha = 1.312$ ), with a moderate dispersion with respect to the opinion of all the criteria.

Regarding “Non-verbal language and proxemics,” the trend is downward, LNV-PROX1, only “Almost always” exercising “Make an effort to face others when presenting in class,” ( $\bar{X} = 3.745, \alpha = 1.182$ ). However, the other criteria are only exercised “sometimes,” LNV-PROX2, “You consciously use facial expressions and expressions,” ( $\bar{X} = 3.270, \alpha = 1.120$ ); LNV-PROX3, “When you speak, you avoid standing in one place without moving,” ( $\bar{X} = 3.490, \alpha = 1.152$ ) and LNV-PROX4, “You use non-verbal language to get others to support your ideas,” ( $\bar{X} = 3.101, \alpha = 1.212$ ). This indicates quite homogeneity in the consideration that parallel languages are not used in their academic activity.

In relation to the competence unit “Use of register and adaptation to context” URAC, “almost always” “Use different language when you speak with children than when you speak with adults” URAC3, showing low dispersion in the responses ( $\bar{X} = 4.260, \alpha = .976$ ) and URAC2 (3.990,  $\alpha = 1.053$ ), which drops to “sometimes” in URAC1, “You avoid jargon in academic texts,” ( $\bar{X} = 2.984, \alpha = 1.164$ ).

**Table 3** | Descriptive analysis, table showing percentages, means and standard deviations of the different performance criteria

Variables (Performance criteria)	Percentages					M.	S.D.
	1	2	3	4	5		
PRLG1	1.3	13.0	24.8	40.8	20.1	3.670	1.045
PRLG2	1.3	3.5	26.6	37.5	31.1	3.971	0.973
PRLG3	13.3	29.6	36.8	19.0	1.3	3.575	1.064
PRLG4	15.0	24.6	18.8	29.6	12.0	2.965	1.312
LNV-PROX1	4.3	10.5	23.3	26.8	35.1	3.745	1.182
LNV-PROX2	3.5	21.3	38.8	23.1	13.3	3.270	1.120
LNV-PROX3	5.3	14.8	27.7	30.3	21.9	3.490	1.152
LNV-PROX4	10.2	23.7	26.0	26.0	14.1	3.101	1.212
URAC1	9.8	25.9	30.6	23.4	10.3	2.984	1.164
URAC2	1.8	12.4	21.3	34.1	30.4	3.990	1.053

(Continuation)

Variables (Performance criteria)	Percentages					M.	S.D.
	1	2	3	4	5		
URAC3	1.0	9.4	20.8	25.4	43.4	4.260	.976
CSLG	.3	7.6	57.7	36.2	3.2	3.519	.652

Note (1): (never=1), (almost never=2), (on some occasions=3), (almost always=4), (always=5). (2) PRLG: Paralinguistics; LNV-PROX: Non-verbal language and proxemics; URAC: Register use and adaptation to the context; CSLG: sociolinguistic competence.

The quasi-experimental study, in the pre-test phase, the contrast between the (C.G.-E.G.) showed no statistically significant differences with respect to the whole ( $p = .751 > .05$ ), [Kolmogorov-Smirnov test ( $p = .094$ )], whereby both groups started from an initial situation of reasonable homogeneity.

The pre-test/post-test analysis (P.P.) indicated that there were no foreign variables in the reference group during the research process ( $p = .923 > .05$ ), [Kolmogorov-Smirnov ( $p = .996$ )].

The post-test study, (G.C.- G.E) confirmed the curve normal distribution, oscillating the performance criteria between [PRLG1 ( $p = .221 < .998$ ) URAC1)], Kolmogorov-Smirnov test.

In the competence unit "Paralinguistics" "PRLG" the following results have been obtained: In relation to the performance criterion: "PRLG1 ( $p = .000 \leq .05$ ), ( $d$ ) = .89 the program incidence, favorable to the experimental group, has been high in "PRLG3" ( $p = .000 \leq .05$ ), ( $d$ ) = .65, has been medium, and low in the two remaining performance criteria, PRLG2 ( $p = .000 \leq .05$ ), ( $d$ ) = .33 and "PRLG4" ( $p = .000 \leq .05$ ), ( $d$ ) = .11. In all four cases there are statistically significant differences.

In relation to "Non-verbal language and proxemics" "LNV-PROX," the factor analysis determined four performance criteria. For three of them the program incidence, in favor of the experimental group, has been high: "LNV-PROX1," ( $p = .000 \leq .05$ ), ( $d$ ) = .81; "LNV-PROX2," ( $p = .000 \leq .05$ ), ( $d$ ) = .95 and "LNV-PROX4," ( $p = .000 \leq .05$ ), ( $d$ ) = .81. However, in "LNV-PROX3," ( $p = .000 \leq .05$ ), ( $d$ ) = .26, the effect size was low. In all four criteria there were also statistically significant differences.

The program produced statistically significant differences with respect to the competence unit "Use of register and adaptation to context", "URAC," in the performance criteria: "URAC1," ( $p = .000 \leq .05$ ),

(d)=.91 and in “URAC2,” (p =.008 ≤ .05), (d) = .95, although there were no significant differences with respect to “URAC3,” (p = .360 ≤ .05), (d) = .01.

Regarding the whole, students evidence statistically significant differences in the exercise of sociolinguistic competence, in favor of the experimental group in the post-test situation (p = .000 ≤ .05), with a high inference of the online program (d) = .81, therefore the inference of the online program on the dependent variable has been high and also in 6 of the eleven performance criteria.

**Table 4** | Analysis of mean pre-test differences between the control and experimental group with regards to sociolinguistic competence (Student t-test)

Competence Unit	Variable	Means (S.D.)		P	Effect size (d)
		Experimental Group	Control Group		
PRLG	PRLG1	3.879±.883	3.193±.683	.000	.89
	PRLG2	4.111±.940	3.081±7.741	.000	.33
	PRLG3	3.759±1.048	3.469±.645	.017	.65
	PRLG4	3.815±1.136	3.000±.885	.000	.11
LNV- PROX	LNV-PROX1	3.453±1.233	2.918±.869	.000	.81
	LNV-PROX2	3.990±.902	3.320±1.122	.000	.95
	LNV-PROX3	3.300±1.189	2.678±1.142	.000	.26
	LNV-PROX4	3.685±1.019	3.020±.930	.000	.81
URAC	URAC1	4.074±.944	2.071±1.203	.000	.91
	URAC2	4.119±.862	3.890±1.119	.008	.95
	URAC3	4.290±.984	4.190±.960	.360	.01
Sociolinguistic competence	SLG	4.166±.679	3.428±1.04	.000	.81

Note: (1) \* = p <.05. (3) Effect size is expressed using Cohen’s d: (small=.2, medium=.05, high=.08.)

## 5 | DISCUSSION AND CONCLUSIONS

On many occasions, the action of the teacher in the classroom is defined by actions based on conjecture. The reasons for this are associated with teachers having received an initial and didactic training with regards to language that is reduced to a formal theoretical analysis centered on the morphosyntactic structure of language (Calderón-Noguera, 2011, p. 13).

To a large extent, this evidences the deficiencies detected in the sociolinguistic training of students undertaking a Degree in Primary Education Teaching. This deficiency is not only found in the training that students receive during their studies prior to enrolling at university, but also in their didactic training as future teachers. This will generate communication problems in the future, in the classroom, with parents, and with other teachers and social agents. Further, aspects of training that were omitted from processes, included those as important as paralinguistics, adequate voice use, and interpretation of the emotional situation of children when explaining to them or directing them, amongst others. These aspects are of vital importance for the training of future teachers.

A medium-low level was also achieved in relation to some of the performance criteria linked to the paralinguistic unit of competence. This deficiency concerns the ‘voice modulation to motivate and grab the attention of listeners’ (PRLG3), which is partly due to the lack of previous preparation with regards to linguistic intonation, interrogations and exclamations, as well as to some deficiencies regarding the emotional intonation, which depends on the type of text (Alberola, 2014). Besides, the students ‘interrupt the interlocutor before she had finished speaking’ (PRLG4) on “some occasions”.

Schools do not typically deliver actions orientated towards simultaneously training listening and restructuring skills, positive support through feedback, synthesizing and paraphrasing or developing self-esteem or confidence in one’s own locution (Kent-Walsh et al., 2015). This could be due to the lack of teachers’ training in fundamental aspects of Neurolinguistics to improve the relationship with the students (Vanga-Arbelo & Fernández-Sotelo (2016). However, it is the case that “Spanish students typically participate more actively in the conversation as listeners” (Pascual-Escagedo, 2012, p. 400), thus, actions to increase respect for the taking and ending of turn taking are supported.

Other performance criteria, which are paralinguistics in nature, are exercised with greater frequency and higher levels of performance: they ‘almost always’ ‘speak slowly and vocalize when making contributions in

class' (PRLG1), 'they are heard when speaking in class' (PRLG2). This can be linked to the increase of workshops in primary and secondary education in order to achieve paralinguistic improvement (González-Ceria, 2017).

The initial situation of the students in relation to 'non-verbal language and proxemics' indicates that 'only on some occasions' (LNV-PROX-4) they 'use non-verbal language in order to be supported by the others.' These are concerning findings given their relevance to communicative situations in the classroom (Celce-Murcia, 2018; Neira-Piñeiro et al., 2018; Uştuk & Aydın, 2018), in addition to their importance when working with students who have general developmental disorders given that they generate multimodal interaction in the transfer of knowledge (Djatkina et al., 2018). Similar deficiencies are observed in the absence of gestures and paralinguistics to address the others (LNV-PROX-2). The same problem is detected regarding the fact that they stay at the same place when they speak (LNV-PROX-3). Besides, they do not usually 'make an effort to look at others when presenting in class' (LNV-PROX-1). The low results in "LNV-PROX3," could be due to the lack of students' training in paralinguistic resources (modification of the voice or facial expressions). The fact of not staying in the same place is an attempt to avoid the monotony of communication through physical displacement. Another issue to consider is the fact that there was an online program. Thus, it was more difficult to overcome these shortcomings, whose intervention is more effective when there is a physical presence of the teaching staff. These results coincide with the research of Camus-Ferri et al. (2019) regarding the scarce use of non-verbal communicative resources, in reference to and facial expressions. There are many teachers who only emphasize the transmission and exposition of the contents, giving rise to vertical and unidirectional communication, with a predominance of the expository strategy, eliminating non-verbal and paraverbal elements. Thus, these teachers do not use crucial teaching resources for developing communicative competence, such as the non-verbal elements previously mentioned.

The results produced in the initial step evidence that only 'on some occasions' did students avoid 'colloquial expressions in academic texts' (URAC1). This can be partly explained by lack of care when using ellipsis and a lack of training courses offered by education faculties (Basi, 2017).

Finally, the initial situation of the sample as to sociolinguistic competence is addressed. The results evidence a medium-low performance 'on some occasions', with considerable variation in the individual responses of the consulted students. Certainly, sociolinguistic competence is a recent consideration inside the classroom, which has emerged as the student

has increasingly been considered to be at the center of the educational process. This justifies “communicative skills as the main instrument (...) for passing on knowledge (...) and favoring the demonstration of the knowledge acquired (in this way) and so that in the same way deficits will become evident” (Balaguer-Fàbregat et al., 2015, p. 142). At the same time, sociolinguistics constitutes an ambit of motivation, interaction and communication with students (Kataoka, et al., 2018).

The inferential study showed that the online program generated statistically significant differences between the control group and the experimental group at post-test, favoring inclusion in the latter group. That being said, effect size (d) analysis established notable differences, achieving greater impacts on ‘avoiding colloquial expressions in academic texts’, and ‘the use of non-verbal language in an effort to support the ideas of others’. This same level of improvement was also achieved in the criteria of ‘to talk slowly or to vocalize when making contributions in class’ and in ‘the modulation of the voice to motivate and catch the attention of listeners’. This highlights the importance of simulating radio programs, scripting or conducting oral activities in order to improve the performance criteria of this competence (Bohórquez & Rincón-Moreno, 2018). In the same way, strengthening of the affective aspects that are of vital importance for learning and targeted by the ‘Affective e-learning+’ program is vital for the practice of sociolinguistic competence (Ortega-Carrillo, 2017; Saltos-Solís, 2015).

The impact of the program is also highlighted, although to a lesser extent, in several aspects: ‘can be heard when he/she speaks in class’ and ‘makes an effort to look at others when presenting in class’. It can be stated that the master of emotional factors, although can be appreciated, has not been developed enough.

With regards to whether one ‘interrupts an interlocutor before they finish speaking,’ results indicated that considerable advances had been achieved suggesting that these criteria have a somewhat strong influence. Certainly, schools do not tend to proactively incorporate activities oriented towards simultaneously working listening and restructuring skills, providing support through feedback, synthesizing and paraphrasing, and developing self-confidence and confidence in one’s own locution (Kent-Walsh et al., 2015). It should be kept in mind that “Spanish students typically participate more actively in conversation as listeners” (Pascual-Escagedo, 2012, p. 400), which favors a greater respect for the taking and ending of turn taking.

In conclusion, this program had a positive impact in several dimensions of the sociolinguistic competence of the participants. However, more attention should be paid to non-verbal language and proxemics, as some difficulties were detected. The use of video-based activities, or the combination of virtual and in-person sessions could be a way to specifically focus on these issues, with the purpose to improve the program.

Results of the descriptive study are in accordance with studies considered in the literature review, which show deficiencies in didactic research conducted within the scope of how language influences the initial training of teachers. Such deficiencies create large discrepancies in teaching actions, above all, in the sociolinguistic ambit (Romero-Martín et al., 2017). However, initiatives are being promoted, some of which are institutional, which seek to resolve these training deficiencies. Examples include those carried out by the Assembly of Andalusia through the General Directorate of Innovation Service of Educational Plans and Programs (2017). Though it may not seem obvious, as has been indicated by Calderón-Noguera (2011), there is still more than enough time for the teaching of language to move away from an exclusive focus on “a formal theoretical analysis, centered on the morphosyntactic structure of language” (p. 13), which cannot elucidate achieved advances. It is evident, as indicated by various references of investigation, that there is a need for courses to move on from using units of analysis that are limited to oration, orthography and punctuation as the central focus of work. Instead, a greater scope which includes “Textual Linguistics, Critical Analysis of speech and Pragmadiialectical Argumentation, will enable the improvement of the literacy levels of those students who actively participate” (Londoño, 2016, p. 63). Further, when working with online programs which employ emotions and affect, such as that used in the present study, both learning and reasoning capacity are favored, leading to better results (Centeno & Cubo, 2013; García-Areitio, 2014; Hernández-Godoy, 2018; Hernández-Sánchez & Ortega-Maldonado, 2015). Other studies affirm that online learning favors the development of reasoning capacity. The present study demonstrates that this also favors the development of sociolinguistic competence.

## 6 | REFERENCES

- Alberola, M. M. (2015). Había una vez: Los cuentos para la animación a la lectura en el aula infantil. En N. Ibarra-Ríos, J. Ballester-Roca, M. L. Carrió & F. Romero (Eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 25-30). Universitat Politècnica de València.
- Aparicio-Herguedas, J. L., Fraile-Aranda, A., Romero-Martín M. R., & Asún Dieste, S. (2020). La comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física: Dificultades y limitaciones experimentadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 155-174. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81816>
- Ayora-Esteban, M. C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, 25, 31-49. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Babiloni, E., Guijarro, E., Canós-Darós, L., & Santandreu-Mascarell, C. (2017). Transversal Competences acquisition through the Assignment of Collaborative Roles of the Working Groups. En M. Peris-Ortiz, J. Gómez, J. Merigó-Lindahl, & C. Rueda-Armengot (Eds.), *Entrepreneurial Universities. Exploring the Academic and Innovative Dimensions of Entrepreneurship in Higher Education* (pp. 179-196). Springer International Publishing AG.
- Balaguer-Fàbregat, M. C., Fuentes-Loss, M., & Palau-Royo, M. (2015). La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras. *Opción*, 31(5), 130-146. <https://r.issu.edu.do/lpl=12148JG5>
- Baratta, A. (2017). Accent and Linguistic Prejudice within British Teacher Training. *Journal of language, identity & education*, 16(6), 416-423. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1359608>
- Basi, J. E. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athena Digital*, 17(2), 95-147. <https://r.issu.edu.do/lpl=12149R6K>
- Bellocchi, A. (2018). Early career science teacher experiences of social bonds and emotion management. *Journal of Research Science Teaching*, 56, 322-347. <https://doi.org/10.1002/tea.21520>
- Bohórquez-Alba, M. Y., & Rincón-Moreno Y. A. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://r.issu.edu.do/lpl=12150NPg>
- Bowcher, W. L., & Zhang, Z. (2020). Pointing at words: Gestures, language and pedagogy in elementary literacy classrooms in China. *Linguistics and Education*, 55, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100779>
- Bueno-Moreno, M. R., Durán-Segura, M., & Garrido-Torres, M. A. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de psicología*, 31(1), 85-91. <https://r.issu.edu.do/lpl=12151vJc>
- Burgoon, J. K., Manusov, V., & Guerrero, L. (2021). *Nonverbal Communication*. Routledge.
- Calderón-Noguera, D. F. (2011). Sociolingüística y educación: el habla en el aula. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 18, 11-24. <https://r.issu.edu.do/lpl=12152HXh>

- Camus-Ferri, M. M., Iglesias-Martínez M. J., & Lozano-Cabezas, I. (2019). Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación. *Enseñanza & Teaching*, 37, 83-101. <https://doi.org/10.14201/et201937183101>
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. C. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2018). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón & M. P. Sanfont (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Springer Link.
- Centeno, G., & Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 517-536. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Childs, S. (2018). Student Voice and Linguistic Identity: Digital Badging as a Tool for Retention of First Year and First Generation Undergraduates. *Journal of English Linguistics*, 46(3), 186-198. <https://doi.org/10.1177/0075424218783444>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://r.issu.edu.do/!pl=12153CiC>
- Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*, Bolonia, 12 de junio de 1999. <https://bit.ly/3eY3LR4>
- Dirección General de Innovación, Servicio de Planes y Programas Educativos. (2017). *Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística*. Servicio de Publicaciones de la Junta de Andalucía.
- Djatmika, D., Wibowo, A. H., & Sugini, S. (2018). Teacher Non-Verbal Behavior as Part of Multimodal Interaction to Children with Autism. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 166, 75-79. <https://bit.ly/3hwoRrq>
- Domingo-Segovia, J., Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles educativos*, 35(142), 54-74. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71849-X](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71849-X)
- European Commission. (2018). *Educación y formación. Apoyo a la Educación y la Formación en Europa y más allá de Europa*. Europe Direct. <http://ec.europa.eu/education/>
- Fuertes, M., Soler, C., & Klee, C. A. (2021) Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación y educadores*, 18(2), 209-225.
- García-Areitio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Síntesis.
- García-Aróstegui, I. (2008). *Competencias comunicativas de maestros en formación*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/17659188.pdf>
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Altals, M., Kholoud, R., & Tovar, C. (2017). La competencia comunicativa y lingüística oral en la formación inicial de maestros: un estudio piloto *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 106-115. <https://r.issu.edu.do/!pl=12154TBC>

- Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287–304. <https://doi.org/10.1177/0265659015593608>
- González-Ceria, J. (2017). *Propuesta de un taller para la mejora de la declamación de textos en segundo ciclo: un aprendizaje emocionante* [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. <https://bit.ly/32QC9uB>
- Gumperz, J., & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Holt, Rineart and Winston.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U., & Zettler, I. (2018). Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 55, 158-168. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.008>
- Hernández-Godoy, V., Fernández-Morales, K., & Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Hernández-Sánchez, A. M., & Ortega-Maldonado, A. (2015). Hacia la personalización del e-Learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo. *Revista lasallista de investigación*, 12(2), 194-203. <https://bit.ly/32SW5xg>
- Kataoka, H., Iwase, T., Ogawa, H., Mahmood, S., Sato, M., DeSantis, J., Hojat, M., & Gonnella, J. S. (2018). Can communication skills training improve empathy? A six-year longitudinal study of medical students in Japan. *Journal Medical Teacher*, 41(2), 195-200. <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2018.1460657>
- Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D., & Binger, C. (2015). Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(4), 271-284. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1052153>
- Korres-Alonso, O., Balerdi-Eizmendi, E., & Años-Castro, J. (2021). Percepción del alumnado sobre su competencia comunicativa en la formación inicial docente: una experiencia interdisciplinar. *Realia. Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27, 47-61. <https://doi.org/10.7203/realia.26.20496>
- Kuhn, R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2011). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://bit.ly/3oiLha>
- Llamas, C. (2011). Sociolinguistics. En J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 501–514). Routledge.
- Londoño, D. A. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista lasallista de investigación*, 13(1), 49–64. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v13n1/v13n1a05.pdf>

- Neira-Piñeiro, M. R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Pérez-Ferra, M. (2018). La competencia comunicativa en el Grado de Maestro/a de Infantil y Primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia-marco para su análisis y evaluación. *Revista complutense de educación*, 29(3), 881-898. <https://doi.org/10.5209/RCED.54145>
- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. E., & Olivares-Olivares, S. L., (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 126-138. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.3012>
- Ortega-Carrillo, J. A. (2017). *El papel mediador de las tecnologías digitales en la comunicación educativa en entornos presenciales virtuales. Proyecto de acceso a la cátedra universitaria*. Universidad de Granada.
- Pascual-Escagedo, C. (2012). Estrategias para la toma y cesión de los turnos de habla en la conversación de estudiantes italianos de E/LE y español de I/LE. In C. Hernández-González, A. Carrasco-Santana & E. Álvarez-Ramos (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 378-389). ASELE. <https://bit.ly/3hyB6Uu>
- Prado-Aragónés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Rico-Martín, A. M., & Níkleva, D. G. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Signos*, 49(90), 48-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003>
- Rivera-Jurado, P., & Vargas-Sánchez, J. M. (2015). Las pruebas de diagnóstico como herramienta para analizar la competencia comunicativa escrita de los alumnos de nuevo ingreso de los grados en Educación Infantil y Primaria. En X. Núñez, A. González-Sánchez, C. Pazos & P. Dono (Eds.), *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas* (pp. 1069-1088). Universidade do Minho/Húmus.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Rothenbusch, S., Zettler, L., Voss, T., Lösch, T., & Trauein, U. (2016). Exploring reference group effects on teachers' nominations of gifted students. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 883-897.
- Saltos-Solís, M. (2015). La eficiente Gestión Educativa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista ciencia UNEMI*, 8(13), 56-60. <https://r.issu.edu.do/?l=12155a2X>
- Sánchez-Delgado, P., Marco-Calderón, M., & Belda-Gablis, A. (2019). La voz como instrumento clave en la competencia comunicativa del docente universitario. *Publicaciones*, 49(1), 93-111. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9855>
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista complutense de educación*, 24(1), 165-184. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41196](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196)
- Strijbos, J., Engels, N., & Struyven, K. (2015). Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: A review study. *Educational Research Review*, 14, 18-32. <https://bit.ly/2CLq7bh>

- Tijeras, A., & Monsalve, L. (2018). Desarrollo de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado. *Atenas*, 3(43), 89-102.
- Uştuk, Ö., & Aydın, S. (2018). The effects of the use of paralinguistic cues on foreign language anxiety among English as a foreign language speaker. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 289-302. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1211133>
- Van Zant, A. B., & Berger, J. (2020). How the voice persuades. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(4), 661–682. <https://doi.org/10.1037/pspi0000193>
- Vanga-Arbelo, M. G., & Fernández-Soletto, A. (2016). Programación neurolingüística para fomentar la dirección afectiva, creatividad y comunicación en el aula. *AUC. Revista de arquitectura*, 37, 43 - 50.
- Vásquez-Sánchez, A. M. (2022). Oratoria y competencias comunicativas orales en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4398-4417. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1806](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1806)
- Wahyuni, A. (2018). The power of verbal and nonverbal communication in learning. En *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)*. Atlantis Press.



# ENSEÑAR CON TECNOLOGÍAS DIGITALES. LA MIRADA DE LOS DIRECTORES ESCOLARES DE ARGENTINA, CHILE Y URUGUAY

*Teaching with Digital Technologies. The Perspective of  
the School Directors of Argentina, Chile and Uruguay*

**Denise Vaillant**

Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
vaillant@ort.edu.uy

**María Ester Mancebo**

Universidad de la República Uruguay,  
Uruguay  
memancebo@gmail.com

## Resumen

Este artículo estudia la situación de los centros educativos de educación secundaria de Argentina, Chile y Uruguay para enseñar con tecnologías digitales en el momento previo a la irrupción de la pandemia por covid-19. La evidencia que se presenta proviene de la base de datos PISA 2018 y del cuestionario aplicados a los equipos directivos al momento de esa medición. El análisis de estas opiniones arrojó un perfil específico de cada país. Un primer hallazgo se refiere a las miradas de los equipos directivos en materia de dotación de recursos tecnológicos que fueron predominantemente positivas en Chile, más críticas en Argentina e intermedias en Uruguay. Un segundo hallazgo remite a las condiciones profesionales de los docentes para integrar las tecnologías en su enseñanza. En este índice, Chile registra nuevamente las opiniones más favorables de los equipos directivos, Uruguay valores intermedios y Argentina las consideraciones más negativas. Un tercer hallazgo considera el trabajo colaborativo en torno a las tecnologías, aspecto en el cual Uruguay reúne mucho más juicios positivos que Chile y Argentina.

**Palabras clave:** América Latina, equipos directivos, evaluación PISA, tecnologías digitales.

## Abstract

This article studies the situation of secondary education schools in Argentina, Chile and Uruguay regarding teaching with digital technologies at the time before the outbreak of the COVID-19 pandemic. The evidence presented comes from the PISA 2018 database and more specifically from the school principals responses to the self-administered forms applied during the measurement. The analysis of these opinions yielded a specific profile of each country. A first finding refers to the views of the school directors regarding the provision of technological resources, which were predominantly positive in Chile, more critical in Argentina and intermediate in Uruguay. A second finding points out the professional conditions of teachers to integrate technologies in their teaching. In this index, Chile again registers the most favorable opinions of the management teams, Uruguay intermediate values and Argentina the most negative considerations. A third finding considers collaborative work around technologies, an aspect in which Uruguay has a much more positive evaluation than Chile and Argentina.

**Keywords:** digital technologies, Latin America, management teams, PISA assessment.

## 1 | INTRODUCCIÓN

La pandemia del covid-19 ha significado desafíos profundos en numerosos planos de la vida social, desde el estrictamente sanitario hasta el socioeconómico. La educación no ha sido una excepción. Los alumnos y sus familias, los docentes y las instituciones educativas se han enfrentado a las bondades, exigencias y dificultades de la educación virtual, combinada en formatos diversos con la educación presencial. De ahí la importancia de estudiar en qué medida los centros educativos y, en particular, los docentes estaban preparados para una enseñanza basada en tecnologías digitales cuando irrumpió la pandemia.

Como en el resto del mundo, el covid-19 impactó directamente sobre la educación de los países latinoamericanos y afectó sin excepción a todos los actores educativos. En este marco se han producido numerosos debates (Lugo & Delgado, 2020) centrados en las temáticas vinculadas al acceso a los dispositivos y la conectividad, a las habilidades digitales de estudiantes y docentes y a las modalidades de educación virtual. Tal debate ha adquirido especial relevancia en Argentina, Chile y Uruguay, tres países del Cono Sur latinoamericano que se destacaron durante décadas en el contexto regional por sus buenos indicadores educativos (SITEAL, 2020). La aparición del covid-19 en la región obligó a los centros educativos de educación secundaria a realizar una vertiginosa transición al aprendizaje a distancia. A pesar del acceso relativamente extendido a las tecnologías digitales en el Cono Sur, algunos estudios muestran que la implementación de la enseñanza remota de emergencia (ERE) generó dificultades de variada índole (Cardini et al., 2020; Rivoir et al., 2021).

Este artículo se basa en una investigación coordinada por las dos autoras iniciada en el año 2019 que analiza las políticas impulsadas en materia de tecnologías en Argentina, Chile y Uruguay. También, el estudio examina la preparación y formación de los docentes en materia de uso pedagógico de las tecnologías. Es de interés comparar los tres casos pues se trata de países que presentan una historia educativa con grandes puntos de contacto y que se caracterizan por la introducción de programas nacionales de inclusión digital. En el artículo se retoman resultados del estudio en curso con el objetivo de analizar cuán preparados estaban los centros educativos de educación secundaria, en el período de la prepandemia, para la enseñanza virtual.

Los resultados exhibidos provienen de la base de datos PISA 2018 (OCDE, 2019a, 2019b) y más específicamente del procesamiento de las respuestas de los equipos directivos a los formularios autoadministrados

aplicados en el momento de esa medición. El interés por examinar los datos de PISA 2018 radica en conocer la opinión de los equipos directivos con relación a las tecnologías y la infraestructura y formación de los docentes. En este primer apartado se introduce la temática a partir del marco contextual y teórico que sustenta la investigación, luego se presenta el método, los resultados del estudio y las conclusiones.

## 2 | MARCO CONTEXTUAL: TRES PAÍSES LATINOAMERICANOS EN CLAVE COMPARADA

En comparación con el resto de la región, en la segunda década del siglo XXI los países del Cono Sur de Latinoamérica se destacan por su nivel de desarrollo educativo, particularmente en educación inicial y primaria. Tres indicadores muestran esta realidad: la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más es del 0.8 % en Argentina, el 3.1 % en Chile y el 1.5 % en Uruguay; el porcentaje de población adulta que completó la educación primaria asciende al 94.4 % en Argentina, al 90.4 % en Chile y al 90.3 % en Uruguay; la tasa neta ajustada de asistencia escolar primaria es del 99.1 % en Argentina, el 90.5 % en Chile y el 95.8 % en Uruguay (SITEAL, 2021).

En el correr del siglo XXI, los tres países estudiados consiguieron avances importantes en el acceso a las tecnologías digitales por parte de la población e implementaron diversas políticas públicas para reducir la brecha digital tanto en los centros educativos como en los hogares. Argentina, Chile y Uruguay están bien posicionados en materia de conectividad y acceso a las tecnologías. Según datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU, 2017), el Cono Sur del continente tiene los valores más elevados de Latinoamérica en el índice de desarrollo tecnológico (IDI, por sus siglas en inglés). Uruguay registra el guarismo más alto (7.16) por delante de Argentina (6.79) y de Chile (6.57). Además, en materia de conectividad y según un informe de CEPAL (2016), Argentina, Chile y Uruguay se sitúan entre los países con mayor velocidad de conexión de la región. Por otra parte, según Escuder (2019), se trata de tres países que presentan los mayores porcentajes de usuarios de Internet y teléfonos celulares de Latinoamérica.

Entre los antecedentes relevantes en materia de dotación informática, en Argentina se puede mencionar el *Programa Conectar Igualdad* (PCI) basado en el modelo «uno a uno», el cual se caracteriza por entregar dispositivos electrónicos para que cada estudiante pueda acceder a la educación

en línea. El modelo PCI comenzó en el año 2010 y se extendió hasta el año 2018 en todas las escuelas secundarias del país. El PCI fue discontinuado y reemplazado en el año 2018 por el *Plan Aprender Conectados*, centrado en equipamiento tecnológico, desarrollo de contenidos, aseguramiento de conectividad y formación docente. Durante el año 2020, y en el contexto de la pandemia, se puso en marcha el *Plan Federal de Conectividad Juana Manso*, con programas de equipamiento y talleres de formación docente. Este último plan retoma parte de los lineamientos del PCI (Benítez Larghi, 2020).

Chile por su parte, con la creación del programa *Enlaces* durante el año 1992, constituye un caso ejemplar en materia de incorporación centralizada y progresiva de políticas en materia de tecnologías digitales. *Enlaces* tuvo como principal objetivo el acceso a las tecnologías a través de los centros educativos, así como la reducción de la brecha digital tanto en estudiantes como en profesores (Claro & Jara, 2020). Uno de los componentes centrales de *Enlaces* fue el desarrollo de competencias y capacidades en los maestros y profesores para que hicieran un adecuado uso pedagógico de las tecnologías para la mejora de los aprendizajes. Además, en el año 2001, el Ministerio de Educación y la Fundación Chile implementaron el portal *Educación Chile*, el cual se transformó en una plataforma virtual con una gran diversidad de servicios educativos y recursos digitales. El portal fue un centro de referencia a nivel nacional y regional para docentes, estudiantes, familias e investigadores, con más de un millón de visitas mensuales. En el año 2018, el programa *Enlaces* se transformó en el Centro de Innovación del Ministerio de Educación para dar respuesta a los desafíos educativos que planteaba la creciente digitalización de la sociedad chilena (Claro & Jara, 2020).

En Uruguay, en el año 2007 se fundó el *Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea* (Plan Ceibal), que es un programa nacional de acceso universal a computadoras portátiles (*laptops*), Internet y a recursos tecnológicos gratuitos. De forma pionera y con sentido estratégico, el país implementó una política sostenida y sistemática basada en la iniciativa OLPC (*One Laptop Per Child*), dotando de computadoras personales a estudiantes y docentes de la educación pública para favorecer la inclusión y la equidad y mejorar la calidad educativa. Con el paso del tiempo, el Plan Ceibal evolucionó para adaptarse a la cambiante realidad de las tecnologías educativas, pasando de la etapa de dotación a otras fases centradas en el desarrollo de plataformas así como de recursos educativos para apoyar los aprendizajes (Ripani, 2020).

En la comparación internacional, Uruguay se ha posicionado como ejemplo por la gestión y universalización del acceso de tecnologías digitales

en el sistema educativo público, desde la educación inicial hasta la formación de docentes (Lugo & Delgado, 2020). Chile y Argentina también son considerados pioneros en América Latina en materia de políticas digitales e incorporación de tecnología informática en sus respectivos sistemas educativos (Lugo & Delgado, 2020). A pesar de estos avances, la subregión ha enfrentado dos importantes desafíos educativos: el fomento del uso con sentido pedagógico de las tecnologías digitales por parte de los docentes (Cobo & Montaldo, 2018) y el desarrollo de estrategias innovadoras que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes a través del uso pertinente de la tecnología (UNESCO, 2020).

### 3 | MARCO TEÓRICO

En las últimas décadas, diversas publicaciones han abordado en profundidad la relación entre la educación y las tecnologías digitales y se ha generado conocimiento muy valioso sobre este tema. Así, algunas investigaciones han mostrado la situación de los países en cuanto al equipamiento informático y la conectividad de las escuelas (SITEAL, 2019). Otras se han centrado en las políticas digitales de los sistemas educativos (Collebechi & Gobato, 2017; Ithurburu, 2019; Lugo & Ithurburu, 2019; Rivas, 2019; Rodríguez Zidán & Teliz, 2012). También se identifican estudios con foco en la incidencia de las tecnologías sobre los cambios organizacionales en las escuelas y sobre las competencias de los docentes (Carneiro et al., 2019). Muchas investigaciones han profundizado en los desafíos que las tecnologías digitales representan para la formación docente inicial y permanente y, en particular, para la preparación de maestros y profesores con capacidad para desarrollar potentes prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías, en escenarios cada vez más diversos y desiguales (Rebour, 2020; Vaillant, 2016). Particular atención se ha prestado al uso pedagógico de las tecnologías (Said Hung et al., 2015), su vinculación con las creencias docentes (Rebour, 2020) y con las prácticas docentes (Lion, 2021). Estudios más específicos han abordado el uso de las plataformas y herramientas digitales en algunas áreas disciplinares específicas, como el campo de la matemática (Vaillant et al., 2020).

A nivel internacional y regional, el concepto de inclusión digital está en la base de los diversos programas que los sistemas educativos promueven para que los centros educativos y sus estudiantes tengan acceso a las tecnologías y se puedan beneficiar de ellas (Rivera-Vargas & Cobo Romani, 2020). El éxito de estas iniciativas se vincula con dos dimensiones independientes y complementarias: la dotación de equipamiento y conectividad

a los centros educativos y la presencia de condiciones profesionales que favorezcan que los docentes integren las tecnologías en su enseñanza y trabajen colaborativamente.

La dimensión dotación de equipamiento y conectividad en las escuelas constituye uno de los obstáculos explícitos que impactan sobre la generación de escenarios motivadores para el aprendizaje (Ertmer, 2006). Malapile y Keengwe (2014) sostienen que una política de inclusión digital debería priorizar la atención de aquellos centros educativos que presentan mayores problemas de infraestructura y conectividad y que por lo general se sitúan en contextos urbanos vulnerables y en zonas rurales.

Simultáneamente, se ha visto que el éxito de los programas de inclusión digital también está ligado a las condiciones profesionales de los docentes para un uso apropiado de la tecnología que favorezca los aprendizajes. Vaillant (2013) sostiene que en los programas referidos a las tecnologías se suele observar un cierto paralelismo entre la provisión de tecnología y la formación docente. La autora insiste en la necesidad de pensar en forma conjunta la puesta en marcha de programas y plataformas junto con la formación inicial y continua para una mejora de la práctica pedagógica con apoyo de las tecnologías. Por su parte, Bingimlas (2009) estudia los obstáculos que surgen en los procesos de integración de las tecnologías en educación y diferencia entre las barreras internas (actitudes, creencias, prácticas y resistencias) y las barreras externas (acceso, tiempo, apoyo, recursos).

En suma: la formación de los docentes en el uso pedagógico de las tecnologías digitales constituye un desafío para los sistemas educativos en general y para el diseño de las políticas educativas en particular, conformándose en un dinámico campo de investigación. Complementariamente, se sabe que otro de los factores vinculados al éxito de los programas de inclusión digital en las escuelas se refiere a los espacios institucionales que habilitan al trabajo colaborativo para la generación de propuestas pedagógicas innovadoras (Cobo, 2019; Kay, 2006).

Teniendo en cuenta estos antecedentes conceptuales y empíricos de investigación, el presente artículo se guía por un objetivo central: generar conocimiento sobre la situación de los centros de educación secundaria de Argentina, Chile y Uruguay en cuanto a la infraestructura y las condiciones profesionales para enseñar con tecnologías digitales en el momento inmediatamente anterior a la pandemia por covid-19.

## 4 | MÉTODO

Este artículo está basado en una investigación coordinada por las autoras que han analizado los datos de la edición 2018 del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). PISA es un extenso programa de evaluación internacional del rendimiento académico de los estudiantes de 15 años, así como de otros aspectos de los sistemas educativos de los países participantes en el estudio. La evaluación del 2018 se realizó en Matemática, Lengua y Ciencias (OCDE, 2019a, 2019b).

En todas sus ediciones, el programa PISA trabaja con muestras seleccionadas con gran rigurosidad en cada país. Los países que participaron en PISA 2018 fueron 79, 10 de ellos latinoamericanos. Argentina, Chile y Uruguay participaron en PISA 2018, con muestras representativas generalizables de 12,177 jóvenes (asistentes a 458 centros educativos) en Argentina, 7,621 casos (asistentes a 257 centros educativos) en Chile y 5,344 jóvenes (asistentes a 202 centros escolares) en Uruguay.

Además de las pruebas de rendimiento académico, PISA suele incluir otros instrumentos de recolección de datos. En la edición del 2018 se aplicaron dos ricos cuestionarios autoadministrados, uno completado por los estudiantes con preguntas referidas a su familia y su centro educativo, y otro por los equipos directivos de los centros educativos. Este artículo sistematiza algunos de los datos relevados a través de este último formulario. (La base de datos de PISA permite la vinculación estadística de los resultados de los estudiantes con variables institucionales y con opiniones de los estudiantes y los directivos sobre variados temas. Este artículo no avanzó en esta línea de análisis porque buscó profundizar en la visión de los directores respecto a la preparación de las escuelas para enseñar con tecnologías digitales, con independencia de los resultados logrados por los estudiantes en los diferentes centros. Adicionalmente, se sabe que los resultados educativos son fruto de una interrelación de factores institucionales, pedagógicos y sociales, no exclusivamente de la dotación informática de los centros o la preparación de sus docentes para el trabajo con tecnologías digitales. De ahí proviene la decisión metodológica adoptada en el proceso de elaboración de este artículo).

El análisis se apoyó en el método comparativo con una «n pequeña» de países similares, método también llamado «comparación orientada por el caso» porque el centro de atención reside en las diferencias y similitudes entre los países seleccionados. Se trabajó con Argentina, Chile y Uruguay en cuanto países del Cono Sur de Latinoamérica que han logrado un nivel

de desarrollo educativo semejante (Lugo & Delgado, 2020) y han desarrollado potentes programas escolares de inclusión digital. El análisis tomó a los países de la OCDE como punto de referencia.

Los equipos directivos constituyen actores clave de toda institución educativa: se han formado en educación, han realizado una carrera en el sistema educativo, han ganado experiencia pedagógica a lo largo de esa carrera, cuentan con recursos legales y cognitivos para la gestión educativa, están en comunicación frecuente con las autoridades educativas y muchos son verdaderos líderes de su comunidad. Por ello, es razonable esperar una mirada ponderada e informada sobre la escuela en la que se desempeñan.

Cierto es que, como actores educativos que son, los directores también tienen sus propios intereses, opiniones y percepciones. Por lo anterior, sus respuestas al cuestionario PISA deben ser tomadas con precaución porque, como en toda encuesta, la subjetividad está presente en las respuestas. Además, los temas del formulario al director de PISA 2018 no fueron incluidos en los cuestionarios dirigidos a otros actores escolares, por lo cual no es posible triangular los datos.

Como se vio, el tema central de este artículo son las condiciones existentes para enseñar con tecnologías digitales en los centros educativos del Cono Sur latinoamericano antes de la pandemia. A partir del marco teórico expuesto y a los datos del cuestionario a directores en PISA 2018 se construyeron tres índices sumatorios (ver Tabla 1):

- el índice de dotación del centro educativo en tecnologías referido a la infraestructura disponible para estudiantes y docentes (ancho de banda del centro educativo y plataformas de apoyo),
- el índice de condiciones profesionales de los docentes para integrar la tecnología en su enseñanza referido, entre otros aspectos, a la participación de los estudiantes en las clases virtuales (cámaras apagadas, falta de interacciones),
- el índice de trabajo docente colaborativo en torno a las tecnologías digitales.

**Tabla 1** | Índices e indicadores de preparación de los centros educativos de educación secundaria para enseñar con tecnologías digitales. PISA 2018

Índices	Indicadores
Índice de dotación del centro educativo en tecnologías	El ancho de banda o la velocidad de Internet del centro educativo es suficiente.
	El número de dispositivos digitales para la enseñanza es suficiente.
	La disponibilidad de programas informáticos adecuados es suficiente.
	Se dispone de una plataforma de apoyo al aprendizaje en línea.
Índice de condiciones profesionales de los docentes para integrar la tecnología en su enseñanza	El número de dispositivos digitales conectados a la Internet es suficiente.
	Los docentes tienen las [...] habilidades para integrar los dispositivos digitales en la enseñanza.
	Los docentes tienen tiempo suficiente para preparar las clases que integran los dispositivos digitales.
	Existen recursos profesionales eficaces para que los docentes aprendan a utilizar la tecnología digital.
Índice de trabajo colaborativo en torno a las tecnologías digitales	Los docentes reciben incentivos para integrar los dispositivos digitales.
	El centro educativo tiene suficiente personal técnico auxiliar calificado.
	Discusiones regulares con el personal docente sobre el uso de los dispositivos digitales con fines pedagógicos.
	Un programa específico para promover la colaboración en el uso de dispositivos digitales entre los docentes.
	Tiempo programado para que los docentes se reúnan para compartir, evaluar o desarrollar materiales de instrucción.

*Nota:* Elaboración propia a partir de PISA 2018.

El índice de dotación del centro educativo en materia de tecnologías se construyó a partir de la sumatoria de la recodificación de las variables referidas en la tabla anterior: las respuestas «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo» tomaron el valor 0; «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» tomaron el valor 1; «no aplica», «inválida», «sin respuesta» se consideraron casos perdidos. El índice de las condiciones profesionales de los docentes para integrar la tecnología en su enseñanza también fue elaborado a partir de la sumatoria de la recodificación de las variables correspondientes en la tabla anterior: las respuestas «totalmente en desacuerdo» y «desacuerdo» tomaron el valor 0; «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» tomaron el valor 1; «no aplica», «inválida», «sin respuesta» se consideraron casos perdidos. Finalmente, en el índice de trabajo colaborativo en materia de tecnologías digitales, la sumatoria de la recodificación de las variables llevó

a que «sí» tomara el valor 1 y «no» el valor 0; «no aplica», «inválida», «sin respuesta» se consideraron casos perdidos.

## 5 | RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En PISA 2018 los equipos directivos fueron consultados sobre un conjunto estratégico de recursos tecnológicos de sus centros educativos: el ancho de banda, el número de dispositivos digitales, los programas informáticos y las plataformas para el aprendizaje en línea, y la conexión a Internet. La mirada de los gestores respecto a la dotación tecnológica de sus respectivos centros educativos muestra diferencias notorias entre los tres países. En efecto, Chile reúne una alta proporción de directivos con una valoración ampliamente positiva (un 44.1 % con valores 4 y 5 del índice) respecto al equipamiento digital, cercana a la registrada entre los equipos directivos de la OCDE (53.2 %) y nítidamente superior a la de Uruguay (22.7 %) y Argentina (14.9 %). Simultáneamente, Argentina presenta un altísimo porcentaje de directores muy críticos (68.0 % con valores 0 y 1 del índice), lo cual no se encuentra ni en Uruguay (33.4 %) ni en Chile (27.7 %) (Tabla 2).

**Tabla 2** | Distribución en cada país según el índice de dotación del centro educativo en tecnologías (en porcentajes)

Países	Valor del índice de dotación del centro educativo en tecnologías						Total
	0	1	2	3	4	5	
Argentina	49.3	18.7	9.3	7.7	7.9	7.0	100 (428)
Chile	17.7	10.0	10.8	17.3	17.7	26.4	100 (231)
Uruguay	15.9	17.5	27.5	16.4	14.8	7.9	100 (189)
OCDE	9.5	11.0	12.8	13.5	21.5	31.7	100 (10,669)

*Nota:* Elaboración propia a partir de PISA 2018.

En segundo lugar, los directores escolares también fueron consultados sobre las condiciones profesionales que tenían los docentes para integrar las tecnologías en los procesos de enseñanza que desarrollan en los centros educativos. Más específicamente, se indagó respecto a las competencias docentes para el uso pedagógico de las tecnologías, el tiempo disponible

para planificar las clases con dispositivos tecnológicos, las condiciones para el desarrollo profesional en esta dimensión (sobre la base de recursos materiales o humanos disponibles) y la existencia de incentivos para la aplicación de dispositivos digitales en la enseñanza.

Los resultados sistematizados de la Tabla 3 revelan una valoración más favorable en Chile, con un 40.9 % de directores que respondieron afirmativamente a cuatro o cinco de los indicadores del índice de condiciones profesionales de los docentes para integrar la tecnología en su enseñanza; esta cifra prácticamente iguala a la registrada en los países de la OCDE (42.6 %). Por el contrario, en Argentina hubo una alta proporción de opiniones negativas (46.1 %) al tiempo que en Uruguay nuevamente predominaron los dictámenes medios.

**Tabla 3** | Distribución en cada país según el índice de condiciones profesionales de los docentes para integrar la tecnología en su enseñanza (en porcentajes)

Países	Índice de condiciones profesionales de los docentes para integrar la tecnología en su enseñanza						Total
	0	1	2	3	4	5	
Argentina	26.9	19.2	17.6	16.7	12.5	7.2	100 (432)
Chile	7.8	11.3	14.8	25.2	28.7	12.2	100 (230)
Uruguay	15.9	17.5	27.5	16.4	14.8	7.9	100 (189)
OCDE	8.4	13.6	17.1	18.3	21.0	21.6	100 (10,708)

*Nota:* Elaboración propia a partir de PISA 2018.

En tercer lugar, la encuesta a equipos directivos de PISA 2018 sondeó en qué medida en los centros educativos se trabajaba colaborativamente en torno a las tecnologías digitales. Lo hizo preguntando respecto a la existencia de un programa específico en esta materia, la disponibilidad de tiempo de los docentes para trabajar cooperativamente en torno a la enseñanza con tecnologías y el desarrollo efectivo de discusiones sobre esta temática en el centro educativo.

Respecto a esta dimensión institucional, la Tabla 4 arroja que en Uruguay y en los países de la OCDE aproximadamente la mitad de los equipos directivos tiene una visión positiva (valores 2 y 3 del índice), pero la otra mitad expresa una negativa (valores 0 y 1 del índice). En cambio,

en Argentina y en Chile hay una nítida mayoría de opiniones críticas sobre la colaboración docente en materia de tecnologías (74.1 % en Argentina y 67.0 % en Chile).

**Tabla 4** | Distribución en cada país según el índice de trabajo colaborativo en torno a tecnologías digitales (en porcentajes)

Países	Índice de trabajo colaborativo en torno a tecnologías digitales				Total
	0	1	2	3	
Argentina	50.0	24.1	19	6.9	100 (436)
Chile	33.5	33.5	21.7	11.3	100 (230)
Uruguay	21.2	28.6	30.2	20.1	100 (189)
OCDE	26.8	28.4	25.1	19.7	100 (10,704)

*Nota:* Elaboración propia a partir de PISA 2018.

Los índices «dotación del centro educativo en tecnologías», «condiciones profesionales de los docentes para integrar las tecnologías en su enseñanza» y «trabajo colaborativo en torno a las tecnologías digitales» aportan medidas complementarias sobre el grado de preparación de los centros educativos para desarrollar enseñanza virtual o híbrida en el momento previo a la pandemia por covid-19, con la necesaria precaución a considerar en el análisis ya que se trata solamente de las respuestas de los equipos directivos.

Los datos de PISA 2018 indican que en el período prepandemia, los perfiles de los tres países divergían claramente: en un extremo, Argentina aparecía como el país con mayoría de percepciones negativas en los tres índices; en el otro extremo, en Chile eran preponderantes las opiniones positivas en dos de los tres índices, con una distribución similar a la de los países de la OCDE; en Uruguay sobresalían las posturas intermedias en los tres índices evaluados. Las medias de los índices confirman estos perfiles por país: Argentina tiene la media más baja en los tres índices construidos, Chile la más alta y cercana a la de los países de la OCDE, al tiempo que Uruguay presenta valores intermedios (Tabla 5).

**Tabla 5** | Medias de los índices por país

Índices	Argentina	Chile	Uruguay	OCDE
Dotación del centro educativo en tecnologías.	1.33	2.87	1.98	3.22
Condiciones profesionales para integrar la tecnología en su enseñanza.	1.90	2.92	2.21	2.95
Trabajo colaborativo en torno a las tecnologías digitales.	0.83	1.11	1.49	1.38

*Nota:* Elaboración propia a partir de PISA 2018.

Finalmente, en concordancia con lo esperable teóricamente, los datos muestran una correlación significativa entre las percepciones de los equipos directivos sobre la dotación tecnológica de su centro educativo y sus opiniones sobre las condiciones profesionales para enseñar con tecnologías. En los tres países la percepción de dotación en materia tecnológica se asocia con la visión de las condiciones profesionales: la correlación tiene signo negativo en los casos de baja dotación y muy buenas condiciones profesionales, y asume signo positivo cuando la dotación y las condiciones profesionales son percibidas como muy buenas (Tabla 6).

**Tabla 6** | Correlaciones entre los índices de dotación en tecnología y de condiciones profesionales por país

		Argentina					
		Dotación					
		0	1	2	3	4	5
Condiciones profesionales	0	.277**	-0.042	-0.069	-0.078	-.141**	-.168**
	1	0.048	0.002	0.09*	-0.029	-0.033	-.134**
	2	-0.007	0.071	-0.042	0.075	-0.044	-0.078
	3	-0.039	0.048	-0.015	0.059	0.031	-0.074
	4	-.179**	0.002	0.046	0.021	.148**	.116**
	5	-.254**	-.107*	0.006	-0.046	.122**	.570**

(Continuación)

Chile							
Dotación							
	0	1	2	3	4	5	
Condiciones profesionales	0	.251**	0.011	0.054	-0.048	-0.051	-.175**
	1	.235**	.156**	-0.081	-0.019	-0.059	-.183**
	2	.164**	-0.057	0.091	-0.03	0.062	-.195**
	3	-0.082	0.007	0.087	0.077	0.07	-0.122*
	4	-.266**	0.013	-0.098	0.064	0.006	.229**
	5	-.136*	-0.124*	-0.045	-0.101	-0.069	.379**
Uruguay							
Dotación							
	0	1	2	3	4	5	
Condiciones profesionales	0	.317**	-0.039	-0.095	-0.022	-0.095	-0.137*
	1	-0.017	0.103	0.068	-0.037	-0.068	-0.096
	2	0.118	-0.011	0.011	-0.002	-0.048	-0.111
	3	-.172**	0.021	0.083	0.062	0.105	-0.089
	4	-.155*	-0.023	-0.007	-0.012	0.085	.181**
	5	-.159*	-0.072	-0.09	0.016	0.048	.387**
OCDE							
Dotación							
	0	1	2	3	4	5	
Condiciones profesionales	0	.240**	.128**	.060**	-0.006	-.101**	-.187**
	1	.116**	.092**	.077**	.068**	-.039**	-.205**
	2	.038**	.085**	.066**	.042**	0.009	-.168**
	3	-.023**	-.023**	.028**	.035**	.073**	-.080**
	4	-.115**	-.069**	-.054**	-.019*	.083**	.098**
	5	-.157**	-.151**	-.138**	-.105**	-.058**	.428**

*Nota:* Elaboración propia a partir de PISA 2018. Las correlaciones bivariadas se calcularon con el coeficiente Rho de Spearman con prueba de significación unilateral. Los valores perdidos se excluyeron según pareja.

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (unilateral).

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

## 6 | CONCLUSIONES

En este artículo hemos buscado contribuir a un debate informado acerca de cuán preparados estaban los centros educativos en tres países de América Latina que han impulsado desde larga data políticas de inclusión digital. Ello nos ha permitido conseguir una mejor comprensión de la significación de las condiciones de infraestructura y condiciones profesionales de los docentes para atender contextos de excepcionalidad como el ocurrido durante la pandemia del covid-19.

Argentina, Chile y Uruguay ocupan una posición destacada en la región en cuanto al índice de desarrollo tecnológico, la conectividad, las velocidades de conexión, el número de usuarios de Internet y la disponibilidad de teléfonos celulares. Por otro lado, en la última década del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI, los tres países fundaron y sostuvieron en el tiempo importantes programas de incorporación de tecnologías digitales en sus sistemas educativos: *Conectar Igualdad*, *Aprender Conectados* y el *Plan Federal de Conectividad Juana Manso* en el caso de Argentina; *Enlaces* y *EducarChile* en Chile, y el *Plan Ceibal* en Uruguay.

Según lo presentado en el capítulo introductorio de esta investigación, la literatura enfatiza la necesidad de distinguir entre tres dimensiones complementarias de gran relevancia: la disponibilidad de infraestructura digital, las condiciones profesionales de los docentes para desarrollar una enseñanza mediante tecnologías, y la colaboración en el uso de dispositivos digitales entre docentes. Esas dimensiones fueron exploradas a través de las respuestas dadas por los equipos directivos a un formulario aplicado en PISA 2018.

Un primer hallazgo se refiere a las miradas de los equipos directivos en materia de dotación de recursos tecnológicos en cada país que fueron predominantemente positivas en Chile, más críticas en Argentina e intermedias en Uruguay. Las diferencias entre los tres países podrían quizá explicarse por la gradualidad y continuidad de los programas referidos a las políticas digitales tal lo analizado en el primer apartado de este artículo. La mirada positiva de los equipos directivos de Chile podría ser el resultado de una incorporación de las tecnologías digitales que se ha desarrollado de manera centralizada y progresiva desde el año 1992 con el surgimiento de *Enlaces*. El país fue pionero en la entrega de equipamiento a los centros educativos, así como en el desarrollo de *software* educativo (Lugo & Delgado, 2020). En el caso de Uruguay, con una mirada de los directivos que registra valores intermedios, el *Plan Ceibal* –de más reciente creación (2007)– ha tenido una gran continuidad en el tiempo. En Argentina, donde la mirada de los

equipos directivos es más crítica, las políticas han tenido menor grado de sostenibilidad en el tiempo ya que, desde el año 2010 a la fecha, se han impulsado tres programas nacionales diferentes (*Conectar Igualdad*, *Aprender Conectados*, y *Plan Federal de Conectividad Juana Manso*). Además, este es el único país federal de los tres analizados, lo que se vincula con la existencia de brechas digitales amplias entre las provincias; tal como muestra Rivas (2018), las provincias más pobres tienen menos computadoras por alumno y conexión a Internet que las provincias con mayor nivel de ingresos.

Resulta bastante lógico pensar que cuanto mayor es la dotación de infraestructura tecnológica de un país, mejor es el nivel de preparación para asumir un cierre total o parcial de centros educativos. A juzgar por este patrón diferencial de respuestas por país, Chile estaba en una buena situación para enfrentar la pandemia con enseñanza con tecnologías digitales, Argentina se ubicaba en una mala situación y Uruguay se encontraba en un punto medio.

Un segundo hallazgo remite a las condiciones profesionales de los docentes para integrar las tecnologías en su enseñanza. En este índice Chile registra nuevamente las opiniones más favorables de los equipos directivos, Uruguay valores intermedios y Argentina las consideraciones más negativas. Este patrón diferencial de respuestas también podría vincularse a un mayor desarrollo de habilidades de los docentes de Chile para integrar los dispositivos digitales en la enseñanza, tal como lo señala la bibliografía que hemos presentado en la introducción de este artículo (Claro & Jara, 2020). En el caso de Uruguay, el interés en la formación de los docentes es más incipiente y se ha registrado con mayor intensidad en la educación primaria que en la media (Cobo & Montaldo, 2018). Por su parte, en Argentina el desarrollo de habilidades docentes está aún en una etapa preliminar debido a las discontinuidades de las políticas digitales (Benítez Larghi, 2020).

Un tercer hallazgo remite al trabajo colaborativo en torno a las tecnologías, aspecto en el cual Uruguay reúne muchos más juicios positivos que Chile y Argentina. Este resultado podría estar vinculado al hecho que en Uruguay, el *Plan Ceibal* ha hecho una apuesta muy firme a programas específicos para promover la colaboración en el uso de dispositivos digitales entre los docentes, como por ejemplo mediante la *Red Global de Aprendizajes* (Ripani, 2020). Según lo señalado en la bibliografía (Rebour, 2020), la valoración positiva en Uruguay podría ser el resultado de la prioridad que los programas de desarrollo profesional otorgan al trabajo colaborativo de equipos directivos y docentes. Contrariamente, parecería ser que en Chile y Argentina existe menor consideración a las tareas colaborativas.

## 7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez Larghi, S. (2020). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, (1), 4-29. <https://r.issu.edu.do/?l=126717uH>
- Bingimlas, K. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching Learning Environments: A review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E., & Ollivier, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. CIPPEC.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2019). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI - Fundación Santillana.
- CEPAL (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Claro, M., & Jara, I. (2020). The end of Enlaces: 25 years of an ICT education policy in Chile. *Digital Education Review*, (37), 96-108. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.96-108>
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Cobo, C., & Montaldo, M. (2018). *Plan Ceibal in Uruguay: How do you educate in learning to decode the unknown?* IBE-UNESCO.
- Collebechi, M. E., & Gobato, F. (2017). *Formar en el horizonte digital*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Ertmer, P. A. (2006). *Teacher pedagogical beliefs and classroom technology use: A critical link*. Purdue University.
- Escuder, S. (2019). Regionalización de la brecha digital. Desarrollo de la infraestructura de las TIC en Latinoamérica y Uruguay. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 9(17), 1-23. <https://doi.org/10.32870/pk.a9n17.356>
- Ithurburu, V. (2019). *Políticas digitales de los sistemas educativos (2013-2018)*. IIPE-UNESCO.
- Kay, R. (2006). Evaluating Strategies Used To Incorporate Technology Into Preservice Education: A review of the Literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 385-410. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782466>
- Lion, C. (2021). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de algunos casos inspiradores*. IIPE-UNESCO.
- Lugo, M. T., & Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda digital educativa en América Latina*. CIPPEC.
- Lugo, M. T., & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Malapile, S., & Keengwe, J. (2014). Information Communication Technology planning in developing countries. *Education and Information Technologies*, 19(4), 691-701. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-013-9248-x>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019a). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do*. OCDE.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019b). *PISA 2018 Results. Where All Students Can Succeed*. OCDE.
- Rebour, M. (2020). *Creencias docentes, uso pedagógico de tecnologías y formación inicial de maestros* [Tesis doctoral, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay.
- Ripani, M. (2020). *Uruguay: Ceibal en casa (Ceibal at home)*. OCDE; Banco Mundial; HundrED; Harvard Global Education Innovation Initiative.  
<https://r.issu.edu.do/lpl=12020hPY>
- Rivas, A. (2018). *Un Sistema Educativo Digital para la Argentina*. CIPPEC.
- Rivera-Vargas, P., & Cobo Romani, C. (2020). Digital learning: distraction or default for the future. *Digital Education Review*, (37). <https://r.issu.edu.do/lpl=12672WxX>
- Rivoir, A. L., Acosta, M. J., & Garibaldi, L. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. IPEE-UNESCO.
- Rodríguez Zidán, E., & Teliz, A. (2012). La larga marcha hacia la revolución digital en las escuelas. Análisis de la implementación de políticas TIC en educación a partir de la experiencia del Plan Ceibal y el modelo uno a uno en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1). <https://doi.org/10.35362/rie5811463>
- Said Hung, E., Silveira Sartori, A., Valencia Cobos, J., Iriarte Díazgranados, F., Justo Moreira, P., & Ordoñez, M. P. (2015). *Factores asociados al uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje en Brasil y Colombia*. Universidad del Norte.
- SITEAL. (2019). *Infraestructura y conectividad*. IPEE-UNESCO.  
<https://r.issu.edu.do/lpl=12021raD>
- SITEAL. (2020). *Financiamiento educativo*. IPEE-UNESCO.  
<https://r.issu.edu.do/lpl=12022QmH>
- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO.  
<https://r.issu.edu.do/lpl=11713nkv>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU). (2017). *Measuring the Information Society Report 2017*. ITU. <https://r.issu.edu.do/lpl=12023y4j>
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Unicef.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21.  
<https://r.issu.edu.do/lpl=126736gJ>
- Vaillant, D., Rodríguez Zidán, E., & Bentancor, G. (2020). Uso de plataformas y herramientas digitales para la Enseñanza de la Matemática. *Ensaio*, 28(108), 718-740. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802241>

# CONTEXTOS EDUCATIVOS EN TRANSFORMACIÓN. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EN PANDEMIA

*Educational Contexts in Transformation. Review of Research  
and Experiences in Pandemic*

Romina Cecilia Elisondo  
Nacional de Río Cuarto, Argentina  
relisondo@gmail.com

María Laura De la Barrera  
Nacional de Río Cuarto, Argentina  
mbarrera@hum.unrc.edu.ar

Daiana Yamila Rigo  
Nacional de Río Cuarto, Argentina  
daianarigo@hotmail.com

## Resumen

El artículo tiene como objetivo discutir estudios realizados durante la ejecución del programa de investigación «Investigar y transformar los contextos educativos: funciones ejecutivas, metacognición, compromiso y creatividad», financiado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Específicamente, se intenta comprender algunos procesos educativos en tiempos de covid-19 y de educación remota. Se revisan 12 trabajos llevados a cabo en los años 2020 y 2021 en instituciones educativas de la provincia de Córdoba (Argentina). Los escritos se refieren a cuatro ejes principales de análisis: funcionamiento ejecutivo, compromiso, emociones, y prácticas creativas. En los estudios analizados se observan variadas metodologías y grupos diversos de participantes, y se incluyen experiencias y significados tanto de docentes como de estudiantes de diferentes niveles educativos. Los análisis transversales muestran nuevas formas de construcción de conocimientos, notorios procesos de autorregulación, reflexión permanente sobre las acciones y flexibilidad para generar cambios en entornos dinámicos. En contextos adversos e inciertos, se destacan procesos creativos y comprometidos de docentes y estudiantes para sostener derechos educativos. Esperamos realizar contribuciones para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos diversos en transformación permanente.

**Palabras clave:** agencia, compromiso, contextos educativos, creatividad, emociones, funciones ejecutivas.

## Abstract

The article aims to discuss studies developed within the framework of the research program “Investigate and transform educational contexts: executive functions, metacognition, commitment and creativity”, financed by the National University of Río Cuarto (Argentina). Specifically, an attempt is made to understand some educational processes in times of COVID-19 and remote education. 12 studies carried out in the years 2020 and 2021 in educational institutions of the province of Córdoba (Argentina) are reviewed. The papers refer to four main axes of analysis: executive functioning, commitment, emotions and creative practices. In the studies analyzed, various methodologies and groups of diverse participants were observed, including experiences and meanings of both teachers and students of different educational levels. The cross-sectional analyzes show new forms of knowledge construction, notorious self-regulation processes, permanent reflection on actions and flexibility to generate changes in dynamic environments. In adverse and uncertain contexts, creative and committed processes of teachers and students stand out to uphold educational rights. We hope to make contributions to reflect on teaching and learning in diverse educational contexts in permanent transformation.

**Keywords:** agency, creativity, educational contexts, emotions, engagement, executive functions.

## 1 | INTRODUCCIÓN

Las circunstancias vividas a partir de la pandemia de covid-19 nos hubiesen parecido improbables tiempos atrás. A nivel educativo, esto nos obliga indudablemente a repensar la temporalidad educativa, entre otras consideraciones posibles. Núñez (2020) expone que la cuarentena alteró las temporalidades de los sujetos, los tiempos se superpusieron, los días hábiles y fines de semanas se desdibujaron, y los espacios laborales, educativos, de ocio y convivencia se fusionaron en un mismo espacio, las veinticuatro horas del día y los siete días de la semana.

Lo que parecía definido en cuanto a una temporalidad de larga duración, de rutinas y de ritos, se fue disolviendo junto con algunas continuidades relativas marcadas por los entramados culturales e históricos de cada región (Rockwell, 2018). La co-construcción cotidiana de una nueva temporalidad, producto de la interacción entre los sujetos y los objetos culturales en un desconocido vecindario –virtual–, se fue habilitando en la educación, atravesada por la lógica del signo digital y la virtualidad.

La temporalidad pausada y artesanal como la del pizarrón, los apuntes en un cuaderno, los encuentros cara a cara, las conversaciones alrededor de los objetos, son fisuras que la virtualidad y las aulas remotas condujeron a encuentros sin aulas (Brailovsky, 2020). Ausencias materiales y emotivas –del encuentro cercano y físico presencial– llevan a repensar la temporalidad educativa, flexibilizar su organización, desconectar contenidos y planes de estudio fijos que permitan adaptaciones progresivas a este nuevo vecindario pandémico. Southwell (2020) argumenta respecto de novedosas y variadas formas de temporalidad emergentes a partir de la imposibilidad de la presencia física en las aulas. La formación hoy tiene lugar en un nuevo tiempo, inédito y convulsionado, que produce un mapa de aprendizajes distinto, con una vuelta paulatina a lo que estábamos acostumbrados y hoy ha de ser resignificado.

Tal disrupción de la cotidianeidad educativa ha de presentarse como una instancia para volver a pensar el aula como lugar de encuentro y de compromisos para seguir aprendiendo. Capitalizar los tiempos pandémicos será de mucha importancia para repensar el futuro de la educación. Según Pineau y Ayuso (2020), los escenarios atípicos promueven oportunidades únicas para reflexionar sobre las propuestas educativas. En ese camino nos encontramos y esperamos realizar contribuciones a partir del presente escrito.

En el marco de una nueva temporalidad en construcción y de nuevos contextos de la educación virtual, el clima del aula se descubre distinto y más desafiante, y el compromiso percibido por los estudiantes también se

transforma y se duplica (Rigo, 2020). La educación a distancia mediada por recursos tecnológicos demanda una mayor autonomía, autocontrol y autorregulación individual para responder a las exigencias de la educación virtual, tal como lo exponen Rapanta et al. (2020).

Precisamente, en 2019, cuando pensamos proyectos y nos animamos a proponer un programa de investigación, no nos imaginábamos todo lo que sucedería en el 2020 y en el 2021. Pensábamos en aulas con estudiantes y docentes, diseñamos estudios que incluían observaciones, intercambios, diálogos y espacios compartidos. En el título del programa «Investigar y transformar los contextos educativos: funciones ejecutivas, metacognición, compromiso y creatividad» (Programa de investigación aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto [Córdoba, Argentina]. Res. CD. 083/2020. Período: 2020-2022) nos planteábamos como desafío investigar y transformar generando prácticas educativas innovadoras.

Reconocíamos la complejidad de los contextos reales de enseñanza y de aprendizaje, pero pensábamos siempre en contextos presenciales, en interacciones cara a cara compartiendo el mismo tiempo y espacio. No nos imaginábamos mediaciones tecnológicas, no conocíamos Zoom, no sabíamos de clases devenidas en enlaces de YouTube o Vivos en Instagram (Instagram Live). Todo aquello que habíamos planificado en 2019 se tambaleó en 2020 por la emergencia sanitaria y la virtualización forzada de la educación. No pudimos ir a las aulas, tampoco encontrarnos con los estudiantes y los docentes, al menos en el mismo espacio físico. La pandemia nos interpeló, nos desestabilizó, nos invitó a revisar nuestros proyectos de investigación y nuestro rol de investigadores.

Aquello que decidimos transformar ya está transformado, las escuelas ya no son las mismas, los docentes y los estudiantes tampoco. El currículo, las clases, los contenidos, nada es igual. Nos encontramos en Zoom, nos mandamos audios, se intenta enseñar donde se puede, en Facebook, en Instagram, en WhatsApp, a través de unas fotocopias enviadas a domicilio. ¿Dónde quedaron las aulas que se iban a investigar? ¿Dónde, los procesos educativos? ¿Cómo se transformaron los contextos educativos?

Los contextos educativos se han transformado a partir de la pandemia, el programa de investigación no pudo quedarse esperando normalidades prepandemia, se debió «salir», intentar comprender lo que estaba pasando. Resulta paradójico, pero el programa que intentaba transformar se vio interpelado a transformarse, a pensarse en nuevos contextos educativos, más diversos que nunca, en virtualidades e interacciones jamás pensadas, un mismo

espacio físico para dar clases, evaluar, investigar, acompañar, vivir. Tuvimos que pensar nuevas formas de entrar a las aulas, nuevas formas de interactuar con docentes y estudiantes, y nuevas formas de hacer investigación.

El dinamismo de la educación y los cambios constantes de los procesos de investigación generan contextos inciertos, pero a la vez estimulantes y desafiantes. Hicimos entrevistas en Meet, enviamos audios de WhatsApp y pedimos ingresar a algunos Zoom. Construimos cuestionarios en Google Form, los compartimos en redes, buscamos allí a nuestros interlocutores. ¿Dónde estaban los estudiantes? ¿Dónde estaban los docentes? ¿Dónde estaban las clases? Allí, todo allí, en la computadora, en el celular, en el ciberespacio, todo dependía de algunos *links* y ciertas claves. Nos fuimos acomodando, nos animamos a algunas entrevistas y grupos focales. Grabamos experiencias y compartimos resultados. Participamos de jornadas, dictamos algunas conferencias, todo allí entre *links* y códigos de Zoom, entre webinarios y tutoriales de YouTube.

Nos reinventamos como investigadores, nos cuestionamos sobre nuestro rol y sobre las posibilidades reales de participación de las personas en las propuestas educativas. Las desigualdades nos golpearon, no todos tenían conectividad, no todos disponían de tiempo, no todos podían y no todos sabían completar el formulario. Pero entre tantos cambios y búsquedas, observamos que, en definitiva, el propósito del programa de investigación sigue intacto, es el mismo, pero ahora, quizá, más potente, necesario y urgente. Construir conocimientos sobre los procesos educativos en tiempos de pandemia y pospandemia es un importante desafío, considerando los potenciales impactos de estos conocimientos en la generación de transformaciones educativas que respondan a las complejidades y desigualdades del contexto.

El objetivo general del presente artículo es discutir estudios y experiencias educativas que tuvieron lugar durante la ejecución de nuestro programa de investigación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Específicamente, intentamos algunas relecturas de 12 trabajos llevados a cabo en 2020 y 2021. De esta manera, nuestro propósito es articular análisis e interpretaciones para intentar comprender algunos procesos educativos en tiempos de covid-19.

En primer lugar, hacemos referencia a algunas particularidades de los contextos educativos en tiempos de pandemia. Luego, presentamos brevemente los estudios analizados y compartimos algunos de los principales resultados. Por último, intentamos hacer análisis transversales, nuevas lecturas de los trabajos para proponer ciertas líneas futuras de acción e investigación educativa.

## 2 | TEORÍAS PARA COMPRENDER: VIENTOS DE CAMBIOS DEVENIDOS EN CICLONES

Nuestro interés inicial en aportar a las contribuciones de la novel disciplina llamada neurociencia educativa y el cimbronazo que implicó la pandemia a inicios del 2020, se ha constituido en un desafío convergente: revisarnos en cuanto investigadores del campo educativo. Que era necesario un cambio, era cierto, que tuvimos que comenzar compulsivamente, fue el gran reto.

Hoy sabemos que el aprendizaje no es mérito solitario de un sistema nervioso. Es necesario concebirlo en una absoluta relación con el contexto inmediato y no tan inmediato. Por ello, es imprescindible pensar en que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje siempre son situadas. Han de reconocerse como prácticas sociales que atraviesan y dejan improntas contribuyendo a los desarrollos en un marco ecológico de todos sus actores. Es sumamente valioso estudiar las acciones de los sujetos en los contextos en los que se realizan, teniendo en cuenta los atravesamientos que allí se producen, el desarrollo histórico, social y cultural tanto del sujeto que realiza su práctica como de las instituciones o tradiciones que los contienen.

De hecho, las circunstancias de la pandemia del 2020 marcaron un contexto más que particular, atípico, imposible de hacer la vista gorda, si de educación situada hacemos referencia. Jitsi, Zoom y Meet fueron las plataformas virtuales que marcaron el despliegue de las clases virtuales en la mayoría de las universidades del mundo. En Argentina, al coincidir con el inicio del año académico, todo aconteció sin presentaciones previas, desconociendo por completo tales dispositivos. Llegamos a la clase virtual, docentes y alumnos, como recuadros negros silenciados que acusaban pocos intercambios y la ausencia de miradas que dieran luz a las nuevas sendas que se debían transitar, en presencias virtualizadas.

Por lo pronto, si de innovación hablamos, entre tantas cosas, nos convertimos en profesores *youtubers* en el afán de que, de una u otra manera, pudieran los estudiantes dar con el enlace de una símil clase o encuentro educativo que favoreciera la comprensión de conceptos, como así también pensar en espacios para que lograran sacarse dudas y demás. Con ello aumentó el número de seguidores de nuestras redes sociales y cuentas personales, de puros estudiantes intentando continuar con sus carreras a pesar de todo. Comenzamos a mirarnos a nosotras mismas, como docentes, investigamos nuestras propias prácticas, monitoreando cada intervención, cada acción, pendientes de esos *feedbacks* y de los

logros de aprendizajes significativos. Ajustamos, cambiamos, renovamos maneras, aprendimos modos para poder enseñar y aprender, para no quedarnos ni dejar los estudiantes en el camino. Queríamos investigar los contextos diversos y los teníamos como nunca frente a nosotros. Bastaba con encender una pantalla y descubrir en esta *domesticación* de la enseñanza (Dussell, 2020) quienes podían más, quien menos, y no llegábamos a conocer quienes no pudieron nada.

Hasta que encontramos la forma de transitar el año académico con más certezas que incertidumbres, las preguntas seguían siendo si no habría llegado el momento de favorecer actos de enseñar, mostrar, acompañar y acompañarnos, como colectivo docente de una institución, más que nunca. Todo ello, para el logro tan necesario, en contextos atípicos, de procesos en torno a la metacognición, la autorregulación, el compromiso y la creatividad. Siguiendo los planteos de Corso et al. (2013), definimos a la metacognición como la capacidad de reflexión sobre los propios aprendizajes, pensamientos, conocimientos y conductas. La metacognición incluye dos componentes principales: conocimiento de la cognición (conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales) y regulación de la cognición (planificación, monitoreo y evaluación). En la autorregulación se relacionan pensamiento y acción, que conllevan autorreflexión, revisión y monitoreo (Gutiérrez et al., 2017). Durante la autorregulación, los sujetos revisan sus acciones y pensamientos, comprueban su eficacia y hacen ajustes si es necesario.

El compromiso en contextos educativos es entendido como maleable y situado. Es un constructo multidimensional que se refiere a la implicación afectiva, cognitiva, conductual y agéntica de los sujetos en una actividad. El compromiso se construye a partir de vínculos entre docentes, estudiantes, conocimientos, objetos y recursos (Rigo et al., 2018), recursos y objetos –materiales, simbólicos y digitales– que en pandemia tomaron aún mayor importancia en la agenda de la educación.

Los procesos creativos en educación también dependen de las condiciones de los contextos generales y de las particularidades de los entornos en que se sitúan. La creatividad es siempre un proceso social que depende de la construcción de proyectos novedosos compartidos (Cristiano, 2020; Glaveanu et al., 2019). En tiempos de pandemia, comprender estos procesos desde una perspectiva sociocultural cobra una relevancia especial, dadas las condiciones dinámicas, cambiantes e inciertas del entorno. La creatividad como resolución divergente de problemas ofrece interesantes herramientas para pensar innovaciones educativas en contextos en construcción.

En suma, apoyamos nuestras investigaciones y experiencias en teorías socioculturales del aprendizaje que acentúan el rol de las mediaciones sociales, el lenguaje y otras herramientas simbólicas y materiales. Desde esa mirada es que vamos construyendo la llamada neurociencia educativa (Bacigalupe, 2020; Thomas et al., 2019). Desde las perspectivas socioculturales y ecológicas se intenta comprender los procesos educativos en el marco de los escenarios culturales, históricos e institucionales en los que se sitúan, sin reducir las caracterizaciones del aprendizaje escolar a lo que surge de la investigación sobre el desarrollo de funciones cerebrales. Todo ello es comprendido como proceso social que depende de interacciones entre los aprendizajes y las propiedades de ambientes específicos (Rinaudo, 2014; Rodríguez & Rodríguez, 2018). Coincidimos con Terigi (2016) en que el aprendizaje no es un proceso intrasubjetivo reductible a sus bases neuronales, aunque estas constituyan su sustrato y su conocimiento aporte comprensión; el aprendizaje (y agregamos nosotras, la enseñanza) es una propiedad de la situación educativa, coproducida en un sistema de interacciones.

Pocas dudas caben respecto de las transformaciones que la pandemia ha generado en los ambientes formales de aprendizaje y en contextos sociales y culturales más amplios. En esta línea, cobra especial interés comprender los procesos educativos de manera situada y reconociendo las complejidades de los entornos sociales.

### **3 | ESTUDIOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INCIERTOS Y DESIGUALES**

En el presente artículo analizamos 12 estudios realizados por nuestro equipo de investigación en 2020 y 2021 en el marco de procesos de educación virtual por la emergencia sanitaria. Los estudios, si bien se refieren a diferentes contextos y objetos, comparten el interés general de comprender procesos educativos en el marco amplio de la pandemia. En líneas generales y a los fines analíticos, podemos agrupar los estudios en cuatro temáticas principales: funcionamiento ejecutivo y metacognición, compromiso, emociones, y prácticas creativas. Las investigaciones realizadas incluyen tanto a estudiantes como a docentes de diferentes niveles educativos. Asimismo, incorporan diversas metodologías y formas de acceder a las experiencias y las significaciones de los actores educativos. Nos interesa escuchar las voces de los protagonistas de los procesos de virtualización impuesta, focalizando nuestras miradas en algunas temáticas particulares e intentando, en el presente escrito, construir análisis

más amplios y transversales. En la Tabla 1 presentamos las referencias bibliográficas de los estudios revisados en el presente escrito.

**Tabla 1** | Estudios revisados con el objetivo de recuperar las voces de los protagonistas de los procesos educativos en el marco de la virtualización impuesta por covid-19

Temas	Referencias*
Funciones ejecutivas y metacognición	<p>De la Barrera, M. L., Domínguez, P., &amp; Benítez, F. (2021). Funcionamiento ejecutivo en estudiantes de Educación Física. <i>Edutech Review. Revista Internacional de Tecnologías Educativas</i>, 8(2), 89-100. <a href="https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v8.2957">https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v8.2957</a></p>
	<p>Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. <i>Innovaciones Educativas</i>, 22(Especial), 143-161. <a href="https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132">https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132</a></p>
	<p>Rigo, D., &amp; Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. <i>Revista Andina de Educación</i>, 4(2), 46-55. <a href="https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6">https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6</a></p> <p>Rigo, D., Amaya, S., Guarido, G., &amp; Llanes, L. (2021). Experiencia educativa con futuros formadores. Recursos pandémicos para promover el compromiso académico. <i>Jornadas de Prácticas de Enseñanza Universitarias Innovadoras en los Nuevos Contextos</i>. 23 y 24 de septiembre de 2021. <a href="https://r.issu.edu.do/?l=12658cUr">https://r.issu.edu.do/?l=12658cUr</a></p> <p>Rigo, D. (2021) Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula: Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. <i>Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete</i>, 36(2), 77-96. <a href="https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640">https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640</a></p>

(Continuación)

Temas	Referencias*
Emociones	Suárez Lantarón, B., García-Perales, N., & Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). <i>Revista Española de Educación Comparada</i> , (38), 44-68. <a href="https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936">https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936</a>
	Elisondo, R., & De la Barrera, M. L. (2022). Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina). <i>Revista Cuadernos de Investigación Educativa</i> , 13(1). <a href="https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3174">https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3174</a>
	De la Barrera, M. L., & Elisondo, R. (en prensa). Autopercepción emocional de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales. Enviado a la <i>Revista Educación, Formación e Investigación</i> .
Prácticas creativas	Elisondo, R. C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. <i>Actualidades Investigativas en Educación</i> , 21(3), 1-31. <a href="http://dx.doi.org/10.15517/aic.v21i3.48180">http://dx.doi.org/10.15517/aic.v21i3.48180</a>
	Elisondo, R. C., Jouli, L., Zambroni, P. R., & Tarditto, N. E. (2021). Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto. <i>Contextos de Educación</i> , 30, 45-56. <a href="https://r.issu.edu.do/?l=12686REj">https://r.issu.edu.do/?l=12686REj</a>
	Elisondo, R. C., Melgar, M. F., Chesta, R. C., & Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. <i>Diálogos sobre educación</i> , (22). <a href="https://doi.org/10.32870/dse.vi22.873">https://doi.org/10.32870/dse.vi22.873</a>  Vargas, A., Elisondo, R., & Melgar, D. (en revisión, 2022). Experiencias creativas de estudiantes universitarios en pandemia. <i>Revista de Educación</i> . Universidad de Mar del Plata <a href="https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_edu">https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_edu</a>

*Nota:* Los textos citados en esta tabla no vuelven a incluirse en las referencias bibliográficas. Se han eliminado las referencias para garantizar una revisión anónima.

## 4 | RELECTURAS Y NUEVAS MIRADAS

### 4.1. Funciones ejecutivas y metacognición desde una perspectiva ecológica

Se llevó a cabo un estudio en el que se pudieron realizar algunas apreciaciones en torno a funciones ejecutivas, metacognición y autorregulación antes y durante la pandemia (De la Barrera et al., 2021). Trabajamos con un muestreo por conveniencia. Participaron 46 estudiantes del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto que aceptaron responder un cuestionario *online* sobre funciones ejecutivas (Ramos-Galarza et al., 2016). El cuestionario valora funciones ejecutivas desde un enfoque ecológico e indaga acciones desarrolladas en situaciones cotidianas particulares. El instrumento incluye 65 afirmaciones referidas al funcionamiento ejecutivo (organización del tiempo, control de impulsos, monitoreo y atención). Se agregaron 20 afirmaciones sobre entornos virtuales y sentimientos y estados de ánimo. Los análisis muestran dificultades en monitoreo, inhibición, flexibilidad cognitiva, control emocional, iniciativa y memoria de trabajo durante la pandemia. También emergen problemas de atención y organización, emociones vinculadas a la angustia y trastornos del sueño. Los análisis también dan cuenta de carencias de conectividad y problemáticas vinculares. Los hallazgos nos han dejado reflexionando y hoy seguimos investigando acerca de la vuelta a la presencialidad de manera paulatina, sobre todo en estudiantes que han transcurrido su primer y segundo año de estudios superiores en pandemia. Parece primar un gran temor al regreso, porque implica otras maneras y modos de constituirse en estudiantes, que conlleva a la reflexión permanente de lo que venían logrando y los desafíos que se les imponen.

### 4.2. Compromiso frente a la novedad y la incertidumbre

En el 2020 fuimos testigos de un nuevo vecindario que convocaba a pensar la clase desde otras coordenadas. Situados desde nuestros hogares, pero sabiendo la importancia de convocar a cada estudiante a seguir vinculado con los estudios superiores. Desafiando el silencio con la puesta en marcha de nuevas estrategias y recursos para generar intercambios recíprocos entre estudiantes y docentes. Así, entre aciertos y errores, la pregunta acerca de los compromisos asumidos para seguir aprendiendo

se inclina a conocer si los estudiantes se acercaban o se alejaban cada vez más de sus metas académicas y sus trayectos educativos (Joia & Lorenzo, 2021). Y en esa inquietud, los profesores se preguntaban cómo promover el compromiso, es decir, la participación, el interés, la autonomía y la toma de decisiones de los estudiantes en entornos *online* y clases mediadas por las TIC. Los cambios traen consigo novedad e incertidumbres. Las rupturas que implicaron el paso de la presencialidad a la virtualidad han sido mediadas por una vasta cantidad de nuevos recursos y conocimientos que intervinieron en las interacciones entre docentes y estudiantes y, por tanto, influyeron en la autopercepción del compromiso sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Es decir, ¿Será que la virtualidad comprometió más a los estudiantes frente a un proceso educativo que mutó de manera inesperada y sorprendió a todos los agentes educativos por igual? ¿Se redoblaron los esfuerzos y los tiempos dedicados al estudio para adaptarse a esta nueva modalidad de clases y clima definidos durante el ciclo académico 2020-2021? ¿Qué recursos, estrategias y factores rescatan y ponen en la balanza entre los pros y los contras que sin lugar a duda van dejando y zanjando las clases virtuales?

Recuperamos dos investigaciones (Rigo, 2020, 2021), para empezar a contestar algunas preguntas. En la Figura 1 se ve la evolución del compromiso de los estudiantes antes y durante la pandemia. Se muestran datos recabados durante el 2019, el 2020 y el 2021, para pensar sobre la importancia de la novedad en la enseñanza y el aprendizaje para impactar sobre los procesos de vinculación académica. Participaron de los estudios estudiantes de educación de nivel superior que cursaban carreras afines al campo de la educación y las humanidades en dos universidades de Argentina, la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad de Mendoza; asimismo, del Instituto Superior de Formación Docente María Inmaculada, todos con sede en la provincia de Córdoba. Bajo consentimiento informado contestaron el cuestionario sobre compromiso académico adaptado y validado por Rigo (2020) que valora la percepción de los estudiantes en tal constructo en cuatro dimensiones: agéntica (acción proactiva, constructiva y recíproca orientada a crear un entorno de aprendizaje propicio), afectiva, conductual y cognitiva a través de 20 ítems, todos precedidos por la frase «durante la clase».

**Figura 1** | Puntuaciones medias para cada dimensión del compromiso académico antes y durante la pandemia por covid-19



Nota: elaboración propia.

Como se puede observar, año tras año el compromiso académico percibido por los estudiantes durante las clases tiende a marcar un incremento en cada una de las puntuaciones medias de las dimensiones evaluadas. Durante el 2019, esa percepción se refiere a los contextos presenciales de educación, mientras que en los siguientes años alude a la virtualidad. Según CEPAL-UNESCO (2020), los actores educativos debieron volver a pensar los propósitos y formatos educativos a partir de la pandemia. Los contenidos y la organización de los aprendizajes también se adaptaron ante las condiciones inciertas, la pregunta es: ¿Cómo eso se vincula con el cambio observado en el compromiso por la clase? Para profundizar, realizamos entrevistas a algunos estudiantes para conocer cómo percibieron el cambio de la presencialidad a la virtualidad. Al respecto, describieron un proceso de adaptabilidad a la «nueva normalidad» Zhang et al. (2021), es decir, un ajuste cognitivo, conductual, afectivo y agéntico apropiado frente a la incertidumbre y la novedad. Una adaptación constructiva, reflejada en la puesta en marcha de nuevos recursos y estrategias como forma de responder a condiciones cambiantes, nuevas e inciertas. Entre las cuales mencionaron:

Al principio se hizo difícil, ya que no estábamos acostumbrados a trabajar todo *online*. Sin embargo, con el transcurso de los días se hizo posible ir acostumbrándose y continuar aprendiendo en esta nueva modalidad (S2).

Al principio fue muy complicado, diferente, algo nuevo que nos toca a todos vivir, con miedo a perder el cuatrimestre, a no entender o aprender lo solicitado por el docente. Pero con el tiempo comenzamos a tener diferentes estrategias para poder contactarnos con el docente de cada asignatura, facilitando, en parte, el aprendizaje de uno mismo (S4).

Al principio me sentía algo perdida y desorientada, la situación no era muy clara y en cuanto a lo universitario todo estaba algo desequilibrado, ya que esto es algo nuevo tanto para alumnos como para docentes y todo el personal universitario. En cuanto a lo emocional, al principio me sentía muy desmotivada y desanimada. Considero que a medida que fue pasando el tiempo y las cosas se fueron acomodando, pude adaptarme cada vez más y aprendí de a poco a manejar la situación de una manera adecuada, mis ánimos y motivación subieron y la organización que llevó a cabo la universidad me pareció muy efectiva. La mayoría de los profesores se esfuerzan y ponen la mejor predisposición para que podamos aprender [...] también intentan interactuar, relacionarse con nosotros y tener en cuenta todas nuestras complicaciones y dudas cuando son planteadas, lo cual es reconfortante (S5).

Es una situación atípica y totalmente nueva, pero se lleva adelante con esfuerzo y dedicación (S7).

Es distinto, ya que me parece que todos nos encontramos con muchos sentimientos desbordados [...] Pero personalmente, poniéndole el doble de pilas, ayudando a mis compañeros en el grupo con sus preguntas y a no desesperar, sino tener paciencia y ser flexibles con los profes con sus actividades y clases virtuales y con nosotros mismos (S8).

La idea de tener clases grabadas, ya que permite la autorregulación y quizá se complementa más con la «nueva normalidad». También, en otras materias implementan la modalidad de clases «sincrónicas» y «asincrónicas», esto creo que aliviana mucho el cursado (S9).

«Es aprender de manera diferente, en momentos diferentes, donde hoy a partir de la situación que estamos atravesando nos consideramos y los docentes se consideran sujetos de aprendizaje». Esta frase la tomé de una charla que tuve ayer donde se remarcaba todo el tiempo que el aprendizaje está a pesar de la distancia, donde sí hubo un cambio de escenario, de contexto, pero que el aprendizaje en cuarentena sigue estando. Que es un gran desafío para todos, lo es porque es el momento en donde ponemos a prueba nuestras capacidades y a la vez fortalecemos nuestras propias creencias que se nos presentan en dicha situación (S13).

Las voces de los estudiantes evidencian ese proceso de adaptación con sentimientos encontrados y aprendizajes ganados. Por un lado, resaltan del lado de los docentes, un contexto educativo marcado por la flexibilidad, el apoyo y la escucha constante, junto con un acompañamiento institucional que percibieron como propicio para resguardar la continuidad educativa. Por otro lado, identifican en ellos una mayor organización de los tiempos ligada a una mayor autonomía en la toma de decisiones, con lo que ganaron en regulación interna. Asimismo, expresan una mayor empatía de grupo para sobrellevar las dificultades, el miedo a perder el año académico, como así también un mayor esfuerzo en la organización del núcleo familiar para alcanzar las metas académicas personales y una atracción por los nuevos recursos como disparadores de participación e interés por la clase. Ajustes de uno u otro lado que dan cuenta de la capacidad de dar respuestas adaptadas a la situación cambiante, de pandemia, y modificar comportamientos, recursos cognitivos, afectivos y agénticos para sobrellevar lo vivenciado en un nuevo vecindario, las clases virtuales ((VandenBos, 2007). Capacidad que las investigaciones de Martín et al. (2013) y Zhang et al. (2021) encuentran predictora de un mayor compromiso. En síntesis, los estudiantes comprometidos redoblaron los esfuerzos y el tiempo dedicado a las actividades educativas para alcanzar sus metas académicas.

Experiencias en el nuevo vecindario. Habitar un nuevo lugar implica explorar y describir nuevas formas de hacer lo que cotidianamente hacíamos, entablando nuevos vínculos, recorriendo nuevos entornos y descubriendo nuevas alianzas y recursos. El tiempo que transcurre en pandemia es interesante para aprovechar la novedad y la incertidumbre como insumos para desarrollar experiencias educativas de tipo *outlier* (Pardo Kuklinski, 2020), es decir, fuera de lo común. En estudios anteriores, Rigo y Rovere (2021) y Rigo et al. (2021) encontraron que expandir el clima de la clase y generar experiencias que tengan vínculos con diversos territorios por fuera de las aulas son apreciadas por los estudiantes como instancias que los comprometen más académicamente, ¿cómo lograr eso en tiempos de pandemia?, ¿qué recursos se tienen al alcance? A continuación, exponemos brevemente dos experiencias educativas desarrolladas para expandir el aula virtual y reparamos en los rasgos teóricos presentes para potenciar el compromiso académico en el alumnado de nivel superior.

La primera propuesta de educación expandida mediada por tecnologías se realizó con estudiantes del profesorado en Educación Inicial. Se usaron recursos educativos novedosos en contextos de educación remota en 2020 (visitas a galerías de arte, recorridos virtuales, etc.) y se analizaron valoraciones del estudiantado respecto de las potencialidades

de estas tecnologías para sus futuras prácticas docentes (Rigo & Rovere, 2021). La segunda también se llevó a cabo con estudiantes futuros docentes y partió de la formulación de un desafío en tiempos de pandemia. Se les propuso la siguiente actividad: incluir a la ciudad como un potencial recurso educativo planificando un recorrido virtual por ella con el propósito de enseñar algunos contenidos o temática como futuros formadores (Rigo et al., 2021). En ambos casos se contemplaron los siguientes rasgos:

1. la participación activa en situaciones de aprendizaje interactivas,
2. la oportunidad de tomar decisiones e iniciativas personales,
3. el soporte recíproco entre estudiantes y docentes,
4. el clima emocional empático y colaborativo.

Son estos rasgos contextuales de las experiencias que Reeve y Shin (2020) definen como claves para promover el compromiso de los estudiantes. Asimismo, Jääskelä et al. (2017) y Reeve y Shin (2020) mencionan que no solo potencian el compromiso más reactivo, es decir, afectivo, cognitivo y conductual, sino también el proactivo que, definido en cuanto agencia personal, relacional y contextual, se presenta como esencial en la construcción social de conocimientos situados y significativos que trascienden contextos, sujetos y disciplinas. En tanto supone un estudiante empoderado que a través de sus recursos personales, relacionales y participativos genera acciones y aprendizajes junto con otros, con propósitos educativos claros (Jääskelä et al., 2020). En ese sentido fueron percibidas las experiencias educativas por los estudiantes (Rigo & Rovere, 2021; Rigo et al., 2021).

#### **4.3. De todo un poco, emociones varias en tiempos turbulentos**

En septiembre de 2020 indagamos emociones y valoraciones de 671 estudiantes universitarios de Extremadura (España) y de Río Cuarto (Argentina) respecto de la educación remota y el aprendizaje virtual. Los participantes respondieron a un cuestionario *online*. Los resultados indican escasa satisfacción con propuestas virtuales, percepción de sobrecarga de actividades y emociones referidas a agobio, estrés, frustración, ansiedad, confusión y falta de motivación. Muchos estudiantes dicen tener trastornos físicos, de alimentación y de sueño, también perciben aislamiento y soledad. Respecto de las propuestas de enseñanza, demandan cambios de los recursos y mayores oportunidades de interacciones genuinas con docentes y compañeros. Dificultades en la gestión del tiempo y en la autorregulación de los aprendizajes también son señaladas por algunos estudiantes. Entre las cuestiones que más extrañan, aparecen las interacciones sociales dentro y fuera de las aulas y el contacto físico con profesores y compañeros.

Algunas respuestas también dan cuenta de brechas digitales de acceso y de uso de tecnologías (Suárez-Lantarón et al., 2021).

En el trabajo titulado *Auto percepción emocional de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales* (De la Barrera & Elisondo, en prensa) participaron 612 estudiantes de dos escuelas secundarias de Río Cuarto. En el estudio se utilizó un cuestionario *online* sobre emociones en contextos de educación virtual. Los resultados muestran dos tendencias claras en relación con las emociones ante la actividad virtual, una de índole más positiva, que da lugar a contemplar algunas ventajas y posibilidades, y otra, más bien pesimista, que refleja un malestar generalizado. Estas tendencias un tanto opuestas surgen de la caracterización de uno y otro perfil, producto del análisis minucioso de las manifestaciones ante las afirmaciones, durante cada momento de la actividad virtual. Los análisis permiten identificar un grupo con mayores capacidades de adaptación a la situación de emergencia, que ha podido de alguna manera autorregular los aprendizajes y construir nuevas formas de comunicación.

En el estudio exploratorio denominado *Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto* (Argentina) participaron 518 adolescentes. Se utilizó un cuestionario abierto sobre emociones, vínculos y aprendizajes durante la educación remota por covid-19. Los estudiantes sostienen que la falta de comunicación con los docentes les ha generado emociones negativas durante la virtualidad. Declaran emociones vinculadas a la soledad y el aislamiento como la tristeza, la angustia y la depresión; también emergen en las expresiones emociones como la vergüenza y la timidez. Los análisis muestran desigualdades que afectan los aprendizajes: carencia de recursos y conectividad, dificultades familiares y propuestas educativas limitadas para algunos grupos. No obstante, se observaron procesos de agencia, de adaptación y construcción de redes para afrontar las adversidades (Elisondo & De la Barrera, 2022).

#### 4.4. Prácticas creativas para enseñar y aprender

A fines de marzo de 2020 nos preguntamos respecto de las prácticas que estaban desarrollando los docentes en contexto de aislamiento social y cierre de las instituciones educativas. ¿Cómo hacemos para estudiar prácticas educativas en este contexto? ¿Cómo entrar a espacios tan difusos, cambiantes y en construcción permanente? ¿Podemos meternos en el celular de la seño? [sic, *seño* por señorita, la maestra] ¿Podemos entrar a un Zoom? ¿Podemos ingresar a una videollamada? En ese momento nos pareció pertinente comenzar un estudio exploratorio recuperando voces de docentes, relatos de experiencias y formas de significar la compleja realidad educativa que se vivía en esa etapa. No quisimos invadir los espacios,

que se configuraban de manera tan compleja en esos momentos. Tampoco quisimos agregar más tareas a las múltiples que desarrollan los profesores, en algunos casos desbordados de mensajes, audios, fotos y videos.

En este marco, surge el trabajo titulado *Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19* (Elisondo et al., 2021b). El estudio exploratorio se desarrolló entre el 27 de marzo y el 15 de abril de 2020 en el marco del Aislamiento Social Obligatorio y Preventivo. La muestra estuvo conformada por 140 docentes de Río Cuarto (Córdoba). En líneas generales, los resultados señalan que el profesorado ha desarrollado prácticas creativas durante el aislamiento social intentando garantizar derechos educativos. Observamos prácticas creativas, originales, divergentes y novedosas, tanto en el desarrollo de actividades curriculares y formas de evaluación como en la construcción de estrategias para el sostenimiento de los vínculos pedagógicos. Los docentes ponen en juego pensamientos y acciones creativas para generar propuestas que atiendan a las peculiaridades de los estudiantes y sus familias. Las acciones creativas también se vinculan con la búsqueda de alternativas y recursos que consideren desigualdades en la disponibilidad de recursos materiales y simbólicos.

En agosto de 2020 nos preguntamos acerca de los cambios en los procesos educativos luego de seis meses de aislamiento y virtualizaciones de la enseñanza. Nos pareció oportuno dar continuidad al estudio realizado en marzo y volver a contactar a los participantes. En esta oportunidad, optamos por un diseño que intentara captar más en profundidad los significados y sentidos de los maestros y profesores (Elisondo, 2021). Realizamos entrevistas a 30 docentes mujeres que habían participado en marzo de 2020. Los análisis dan cuenta de significativos cambios de las prácticas educativas durante el aislamiento. Las docentes han producido materiales y propuestas novedosas para seguir enseñando en la virtualidad. Aparecen acciones creativas, novedosas y alternativas que se manifiestan en la creación de recursos, tareas y modos de evaluación. Algunas docentes manifiestan estrés y agotamiento por la sobrecarga laboral. Se observan propuestas educativas y comunicativas diferentes según las edades de los estudiantes y las condiciones de las familias. En las entrevistas, algunas participantes relatan aprendizajes inesperados, no planificados, pero significativos para la formación de los estudiantes.

Focalizándonos en la educación de nivel secundario y de adultos, nos propusimos analizar propuestas educativas en contextos de pandemia. Participaron del estudio cualitativo 20 estudiantes y 14 docentes de nivel secundario (Elisondo et al., 2021). Los datos se recolectaron mediante entrevistas y narrativas *online*. Los resultados señalan notorias desigualdades

socioeconómicas y preocupación por la falta de conectividad y recursos tecnológicos. Asimismo, se observan problemáticas como el desempleo, la distribución desigual de tareas según género y emociones de aislamiento y soledad en el estudiantado. El profesorado manifiesta inquietud por la continuidad de las trayectorias de los estudiantes, también señala sobrecarga de tareas, tensión y estrés ante múltiples demandas. Los relatos de los docentes permiten vislumbrar acciones creativas en la transformación de las prácticas de enseñanza, la adaptación de materiales, contenidos y propuestas y la generación de planificaciones que consideren las particularidades de los estudiantes.

Centrándonos exclusivamente en las perspectivas de estudiantes universitarios, investigamos sobre procesos creativos cotidianos y académicos durante el aislamiento social por covid-19. Observamos que los participantes han desarrollado procesos creativos en diferentes actividades de la vida cotidiana, esto se vincula con emociones positivas y sensaciones de bienestar. Los datos revelan que la participación en ciertas clases virtuales o la realización de algunas tareas en esta nueva modalidad resultan ser actividades creativas para algunos entrevistados, ya que son originales y promueven formas divergentes de resolución. El papel de los docentes pasa a ser central en el sostenimiento de la educación y en el apoyo y acompañamiento a los estudiantes, quienes recalcan que, en muchas oportunidades, los profesores fueron fuentes de motivación. El aprendizaje se caracterizó por la permanente autorregulación que debían hacer los estudiantes, fue una época de mayor autonomía, con relación a organizar materiales, maneras de cursar y formas de estudiar, entre otros (Vargas et al., en revisión).

## 5 | ANÁLISIS TRANSVERSALES Y CONSIDERACIONES ABIERTAS SOBRE CONTEXTOS EN TRANSFORMACIÓN

Hemos comentado brevemente algunas investigaciones sobre compromiso y creatividad realizadas en contextos educativos en tiempos de pandemia. Los estudios realizados incluyen miradas y voces de diferentes grupos de docentes y de estudiantes. Se han realizado bajo diferentes diseños y metodologías; no obstante, se observan resultados similares que pueden articularse considerando la importancia del compromiso, la creatividad y la agencia en los procesos de continuidad de la enseñanza y el aprendizaje. Los análisis revelan procesos creativos y acciones comprometidas desarrollados por docentes y estudiantes, pensamientos divergentes y

acciones novedosas en sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje, como así también un despliegue de funciones ejecutivas y comportamientos metacognitivos que es necesario recuperar. Surgen nuevas formas de construir conocimientos, se profundizan los procesos de autorregulación y la reflexión permanente sobre las acciones.

La flexibilidad, función ejecutiva por excelencia y la base de los procesos metacognitivos, en muchos casos juega un papel importante en cuanto permite prestar atención al dinamismo de las acciones en contextos tan adversos y desiguales. Permanentemente, los docentes hemos ido generando y ajustando en las propias prácticas propuestas de enseñanza conforme a las particularidades de los estudiantes, las familias y los contextos más amplios. Los estudiantes han forjado acciones comprometidas, creativas y resilientes para poder seguir aprendiendo: construyendo redes, ayudándose, buscando alternativas, creando nuevos espacios virtuales de interacciones y sostenimiento del proceso de ser estudiantes en tiempos de pandemia.

Las voces de muchos docentes y estudiantes nos muestran procesos de agencia, de construcción de acciones y proyectos nuevos con propósitos claramente definidos y atendiendo a la diversidad, desigualdad y complejidad del contexto social. En correspondencia con otros estudios (Álvarez et al., 2020; Bocchio, 2020; di Napoli, 2020; Preti & Fernández, 2020; Ruiz, 2020; UNICEF, 2021), encontramos que las desigualdades y las dificultades económicas y laborales condicionan de manera significativa los procesos educativos en tiempos de pandemia. Asimismo, al igual que otros investigadores (Ardini et al., 2020; Expósito & Marsollier, 2020; Macchiarola et al., 2020; Meo & Dabenigno, 2021; Ministerio de Educación, 2020), hallamos predominio de emociones vinculadas al agotamiento, la sobrecarga, la soledad, el estrés, la ansiedad y la angustia, tanto en docentes como en estudiantes. También encontramos que los estudiantes se comprometieron, desplegaron sus agencias, comportamientos metacognitivos, funciones ejecutivas y procesos creativos para transformar prácticas y participar activamente en comunidades de aprendizaje.

En este contexto de dificultades sociales, económicas y sanitarias, de predominio de emociones negativas y limitaciones impuestas por la pandemia, nos interesa destacar procesos creativos y de agencia, así como los compromisos asumidos que, en muchos casos, han permitido sostener el derecho a seguir enseñando y aprendiendo. Procesos de enseñanza y aprendizaje que se configuran de manera diferente, en nuevos entornos, a partir de nuevas actividades y formas de comunicación, pero que, en definitiva, intentan dar continuidad y andamiar, en tiempos de incertidumbre y adversidades. Donde todo parece inestable, *encontrar a la señora o al profe en WhatsApp es un gran alivio.*

Proponemos como futuras líneas de acción e investigación recuperar el trabajo realizado por la comunidad educativa en la construcción y reconstrucción de contextos educativos en momentos adversos, cambiantes e inestables. Se hace indispensable continuar con la tarea de sistematizar experiencias, revalorizar acciones y empoderar, destacar el protagonismo de los actores educativos subrayando el valor del esfuerzo realizado para sostener el derecho a la educación.

Asimismo, y ya como cierre, es igualmente necesario analizar prácticas creativas, comprometidas y reguladas en entornos educativos híbridos, reconociendo las particularidades de estos ambientes y las nuevas formas de enseñar y de aprender que promueven. Del mismo modo, la construcción de relaciones colaborativas entre la comunidad educativa y los investigadores es necesaria para analizar procesos de reconstrucción de comunicaciones y vínculos en las aulas y para contribuir a la construcción de una neurociencia educacional anclada en una perspectiva ecológica y sociocultural. Por lo tanto, para comprender y profundizar en los contextos educativos en permanente transformación es indispensable reconocer la importancia de las mediaciones y las emociones en los procesos de autorregulación y construcción de nuevas formas de ser docentes y estudiantes en tiempos de pandemia y, como ya es hoy, de pospandemia.

## 6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://cutt.ly/KbEtOXX>
- Ardini, C., Barroso, M., & Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 11(2), 98-122. <https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.251>
- Bacigalupe, M. D. (2020). Los estudios del comportamiento humano en la construcción de la neurociencia educacional. *Inter disciplina*, 8(22), 223-245.
- Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://cutt.ly/vbEtY8h>
- Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En Dusell, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 149-161). UNIFE: Editorial Universitaria.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://r.issu.edu.do/?l=117815r4>

- Corso, H., Sperb, T., Inchausti de Jou, G., & Fumagalli Salles, J. (2013). Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 21-29.
- Cristiano, J. (2020). Imaginación y acción social. Elementos para una teoría sociológica de la creatividad. *Reis*, 169, 159-166.
- di Napoli, P. (2020). ¿Qué está pasando con la convivencia espaciotemporal de la escuela y el hogar en tiempos de COVID-19? Notas para una reflexión sociopedagógica. *Redes de Extensión*, 7, 50-55. <https://r.issu.edu.do/?l=12690pZH>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Académica Digital (EFI)*, 6(10), 11-25.
- Expósito, C., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.42141>
- Glăveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E., Corazza, G.E.,... & Sternberg, R. (2019). Advancing creativity theory and research: A sociocultural manifesto. *Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M., & Romero, I. (2017). Influencia del Clima Motivacional en Clase sobre el Compromiso Escolar de los Adolescentes y su Logro Académico. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 35(1), 21-37. <https://www.doi.org/10.14201/et20173512137>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A. M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, 101604. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U.-M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061-2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Joia, L. A., & Lorenzo, M. (2021). Zoom In, Zoom Out: The Impact of the COVID-19 Pandemic in the Classroom. *Sustainability*, 13(5), 2531. <https://doi.org/10.3390/su13052531>
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A., Solivellas, V., & Muñoz, D. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID-19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 28. <https://r.issu.edu.do/?l=12654Rsj>
- Martín, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746. <https://doi.org/10.1037/a0032794>
- Meo, A. I., & Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127.

- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2020). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*.  
<https://cutt.ly/ubEtzeB>
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dusell, P. Ferrante, D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-187). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pardo Kuklinski, H. (2020). *PROTOPÍA. La contribución de Outliers School a la evolución de la cultura digital, la educación y los medios en Iberoamérica*. Outliers School.  
<https://r.issu.edu.do/Pl=12655ZkH>
- Pineau, P., & Ayuso, M. L. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En I. Dusell, P. Ferrante, D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 19-29). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Preti, M., & Fernández, M. C. (2020). Educación y desigualdad socioeconómica. Políticas públicas en tiempos de pandemia (República Argentina). *CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 22-42. <https://cutt.ly/5bEtsLB>
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., García-Gómez, A. y Paredes, L. (2016). Propuesta de la escala EFECO para evaluar las funciones ejecutivas en formato de auto-reporte. *CienciAmérica*, 5(1), 104-109
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the COVID-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923-945.  
<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Reeve, R., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement, *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Rigo, D., De la Barrera, M., & Elisondo, R. (2018). Investigación Educativa... algunos temas de la agenda actual. *Revista Contextos de Educación*, 20(25), 159-173.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. C., González, A. (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32.
- Rodríguez, J. B. M., & Rodríguez, E. F. (2018). *Ecologías de aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Ediciones Morata.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://cutt.ly/ibEtp9n>
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En Dusell, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 163-174). UNIPE: Editorial Universitaria.

- Thomas, M. S., Ansari, D., & Knowland, V. C. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477-492. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12973>
- UNICEF (2021). *Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes*. UNICEF. <https://cutt.ly/FbEtqag>
- VandenBos, G. R. (2007). *American Psychological Association Dictionary of Psychology*. American Psychological Association.
- Zhang, K., Wu, S., Xu, Y., Cao, W., Goetz, T., & Parks-Stamm, E. J. (2021). Adaptability Promotes Student Engagement Under COVID-19: The Multiple Mediating Effects of Academic Emotion. *Frontiers in psychology*, 11, 633265. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.633265>



**POLÍTICA EDITORIAL /  
*EDITORIAL POLICY***

---

**NORMAS PARA AUTORES /  
*NORMS FOR AUTHORS***

## Política Editorial / *Editorial Policy*

### Enfoque y alcance

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). La publicación inició en 2016 bajo el nombre de Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación (primera época). La Revista es editada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, institución estatal de República Dominicana responsable de la formación de los docentes requeridos por el Sistema Educativo Dominicano.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.

La Revista tiene como propósitos:

1. Fomentar la discusión de las ideas en materia de investigación educativa.
2. Promover el pensamiento crítico y las técnicas metodológicas apropiadas para el abordaje de los temas educativos.
3. Difundir artículos internacionales y nacionales originales que tracen nuevas pautas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Responder a las necesidades y experiencias educativas de los docentes que trabajen con poblaciones de estudiantes en áreas marginales.

### Focus and Scope

The *Caribbean Journal of Educational Research, RECIE* (Acronym in Spanish) is the academic journal of the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). The publication began in 2016 under the name of Journal of Salomé. Dominican Journal of Education (first epoch). The Journal is edited by the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, a state institution of the Dominican Republic responsible for the training of teachers required by the Dominican education system.

The *Caribbean Journal of Educational Research* publishes academic articles on teachers training, curricular design, educational diagnosis, national and international educational policies, effective learning and teaching methods in vulnerable environments. It aims to contribute to the development of theories and solutions to educational problems in the Caribbean region and other geographic areas. Researchers and education professionals have at their disposal this tool to publicize their educational research work.

The journal has as purpose, to:

1. Encourage discussion of ideas in educational research.
2. Promote critical thinking and appropriate methodological techniques for addressing educational issues.
3. Disseminate original international and national articles that outline new guidelines on teaching and learning processes.
4. Respond to the educational needs and experiences of teachers who work with student populations in marginal areas.
5. Encourage multidisciplinary approaches that give new answers to the way people learn.

5. Favorecer enfoques multidisciplinares que den respuestas novedosas a la forma en que las personas aprenden.
6. Difundir artículos relacionados con la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y de las humanidades, por medio de un enfoque multi y transdisciplinario, tomando en cuenta el uso adecuado de las tecnologías.

La publicación es semestral y acoge tres tipos de colaboraciones relacionadas con la educación. Se recomienda que los autores antes de enviar su contribución lean atentamente esta política editorial. El envío, el procesamiento de los textos y su edición es totalmente gratuito.

Se admiten artículos en español, inglés, francés y portugués.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* se publica cumpliendo rigurosas prácticas editoriales de indexación, entre ellas la presentación de resúmenes (abstracts) y palabras clave (keywords) en español e inglés.

Los trabajos publicados son identificados mediante Digital Object Identifier System (DOI).

### Política de revisión por pares

Los artículos serán revisados mediante el sistema de evaluación externa por pares en la modalidad de doble ciego; en caso de discrepancia se recurrirá a una tercera revisión. Con el fin de garantizar la máxima objetividad y coherencia en el proceso de evaluación, el texto presentado no debe hacer visible ni consignar elementos que permitan la identificación de sus autores. La decisión final sobre su publicación la toman el director de la revista y el editor en virtud del dictamen recibido. De este modo, el resultado de la evaluación tendrá como único elemento de valoración de la calidad intelectual, la relevancia científica y académica del texto.

Procedimiento de revisión por pares:

1. Recepción del artículo y preevaluación por parte del equipo editorial considerando la

6. Disseminate articles related to innovation in the teaching and learning of sciences and humanities, through a multi-transdisciplinary approach, taking into account the appropriate use of technologies.

The publication is done every semester and hosts three types of collaborations related to education. It is recommended that authors before submitting their contribution read this editorial policy carefully. The sending and processing of the texts and their edition is completely free.

Articles are accepted in Spanish, English, French and Portuguese.

Caribbean Journal of Educational Research is published complying with rigorous editorial indexation practices, including the presentation of abstracts and keywords in Spanish and English.

The published works are identified by Digital Object Identifier System (DOI).

### Peer review policy

The articles will be reviewed through the system of external evaluation in pairs in the double blind modality; In case of discrepancy, a third review will be used. In order to ensure maximum objectivity and consistency in the evaluation process, the text presented should not include or consign elements that allow the identification of its authors. The final decision on its publication is taken by the editor of the journal and the publisher according to the opinion received. This way, the result of the evaluation will have as sole element of assessment of intellectual quality, the scientific and academic relevance of the text.

Peer review procedure:

1. Reception of the article and pre-evaluation by the editorial team considering the relevance of the presented scientific information and its adaptation to the purposes of this journal .
2. The authors will receive a communication regarding the pre-evaluation of the

pertinencia o relevancia de la información científica presentada y su adecuación a los propósitos de esta revista.

2. Los autores recibirán una comunicación en torno a preevaluación del texto enviado y la revisión de los aspectos formales y su adecuación a la política editorial de esta revista, en un plazo no mayor a 30 días.
3. Evaluación por expertos en la modalidad de doble ciego, en un plazo aproximado de 30 días.
4. Comunicación a los autores del dictamen de los evaluadores, en un plazo no superior a tres meses.

Los autores de los trabajos aceptados para su publicación cederán los derechos de impresión y de reproducción.

La responsabilidad sobre las opiniones e implicaciones de los puntos de vista es de los autores, no de esta publicación como tal.

### **Preprints**

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* publicará lo antes posible los artículos en *preprints*, luego de verificar el cumplimiento de las normas editoriales y la aprobación de la evaluación de pares ciego. El objetivo es poner a disposición del público y la comunidad científica los resultados y el conocimiento científico con el menor retraso posible de forma que no pierdan relevancia debido a los largos procesos editoriales.

### **Política de redes sociales**

Cada autor con artículo aceptado elaborará un vídeo que no exceda los dos minutos de duración, en el cual narrará una anécdota ocurrida durante la ejecución de la investigación. De igual manera, se comprometerá con la difusión del artículo publicado a través de su lista de contactos de correo, redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn...), repositorios institucionales, redes sociales científicas (ResearchGate, Academia.edu), entre otros

submitted text and the review of the formal aspects and their adaptation to the editorial policy of this journal, within a period no longer than 30 days.

3. Evaluation by experts in the double blind modality, in a period of approximately 30 days.
4. Communication to the authors of the opinion of the evaluators, within a period not exceeding three months

The authors of the texts accepted for publication will grant printing and reproduction rights.

The responsibility for the opinions and implications of the points of view lie on the authors, not with this publication as such.

### **Preprints**

The *Caribbean Journal of Educational Research* will publish articles in preprints as soon as possible, after verifying compliance with editorial standards and approval of the blind peer review. The objective is to make the results and scientific knowledge available to the public and the scientific community with the least possible delay so that they do not lose relevance due to the long editorial processes.

### **Social Networking Policy**

Each author with an accepted article will produce a video not exceeding two minutes in length, in which an anecdote will be narrated that occurred during the execution of the investigation. Likewise, they will commit to disseminate the published article through their mailing list, social networks (Facebook, Twitter, LinkedIn...), institutional repositories, scientific social networks (ResearchGate, Academia.edu), among other means; using a link from our journal (<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>) to increase reading, citation and impact.

medios; utilizando el enlace de nuestra revista (<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>) para aumentar lectura, citación e impacto.

### Acceso abierto

Esta revista se suma al movimiento de libre acceso a la información bajo el principio de que cuando el público encuentra disponible, y de forma gratuita, la investigación, se favorece un mayor intercambio de conocimiento a nivel global y bajo el criterio de que el conocimiento es un bien común.

Esto significa que el usuario puede copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, deberá otorgar el crédito correspondiente a la fuente original y la persona a cargo de su autoría, no usar el material con fines comerciales y, si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado.



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

### Preservación de archivos

RECIE cuenta con los siguientes medios de preservación de archivos:

Esta revista utiliza los servicios LOCKSS para almacenar y distribuir contenido en bibliotecas colaboradoras y permite que estas creen archivos para fines de conservación y restauración.

1. **De forma interna**, cuenta con almacenamiento en discos duros externos que realizan copia de respaldo todas las semanas.
2. **De forma externa**, utiliza repositorios internacionales como REDIB y CLASE.

### Open Access

This journal joins the free information access movement, which principle states that when people find the investigation, free of charge and available, a greater Exchange of knowledge is favored globally, under the criteria of knowledge being a common good.

This means that the user can read, download, store, print, search, index and create links to the complete texts, provided that this is carried out without commercial purposes and the original source and the person in charge of their authorship are cited. Always use a license equal to that used by this magazine.

This means that the user can copy and redistribute the material in any medium or format, must grant the corresponding credit to the original source and the person in charge of its authorship, you may not use the material for commercial purposes, and if it is information about the material, it can not distribute the modified material.



This work is licensed under the Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

### Archiving

RECIE has the following means of file preservation:

This journal uses LOCKSS services to store and distribute content in collaborating libraries, and allows them to create archives for conservation and restoration purposes.

1. **Internally**, it has storage on external hard drives that back up every week.
2. **Externally**, it uses international repositories such as REDIB and CLASS.

Igualmente, todos los artículos de la Revista (en formato PDF) se encuentran depositados en el perfil de la Academia.

### **Legibilidad en las máquinas y la interoperabilidad**

Los artículos completos, sus metadatos y citas se pueden localizar y descargar a través de los motores de búsqueda de contenidos y literatura científico-académica. Además, nuestro sistema de gestión editorial permite la interoperabilidad bajo el protocolo de código abierto y datos abiertos OAI-PMH. <http://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/oai>

### **Responsabilidades éticas**

#### **Política de privacidad**

La identidad del autor/es y su contribución serán preservadas por el Consejo Editorial y el Comité Científico, si el artículo es rechazado.

Los artículos que se encuentren en proceso de revisión/evaluación no serán compartidos hasta que sean publicados. La información no será utilizada para ningún fin personal, por lo que tendrá carácter confidencial.

Los datos personales se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta Revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito, persona o institución.

#### **Política de ética para los autores**

Los autores garantizan que el trabajo presentado es original y que no contiene extractos de otros autores, ni fragmentos de obras publicadas. Por otra parte, los autores dan fe de la veracidad de los datos, a saber, que los datos empíricos no han sido alterados para verificar la hipótesis.

Los autores garantizan que se han organizado de acuerdo a su nivel de responsabilidad y sus respectivas funciones.

Likewise, all the articles (in PDF format) of the Journal are deposited in the Academia profile.

### **Machine-readable interoperability**

The complete articles, their metadata and citations can be located and downloaded through the content and scientific-academic literature search engines. In addition, our editorial management system allows interoperability under the OAI-PMH open source and open data protocol. <http://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/oai> Ethical responsibilities

### **Ethical responsibilities**

#### **Privacy Policy**

The author's identity and contribution will be preserved by the Consejo Editorial and Comité Científico, in case the article is rejected.

The articles while being revised/evaluated will not be shared until they are published. The information will not be used for any personal purpose, so it will be confidential.

Personal data will be used exclusively for the purposes declared by this Journal and will not be available for any other purpose, person or institution.

#### **Ethics policy for authors**

The authors guarantee that the presented work is original and that it does not contain extracts from other authors, nor fragments of published works. On the other hand, the authors guarantee as well the veracity of the data, taken that the empirical data have not been altered to verify the hypothesis.

The authors guarantee that they have been organized according to their level of responsibility and their respective functions.

All authors accept responsibility to what they have written and what was said in the published text.

Todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que han escrito y de lo dicho en el texto publicado.

### **Política de ética para los evaluadores**

Los evaluadores de cada número:

1. Actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.
2. Se comprometen en llevar a cabo una revisión crítica, honesta, constructiva y objetiva tanto de la calidad científica como de la calidad literaria de la obra.
3. Cumplirán el plazo establecido para la revisión de los trabajos.
4. Revisarán artículos siempre que sean competentes en la materia y que no existan conflictos de intereses.
5. Los revisores se comprometen a comunicar a los editores si el texto recibido ha sido publicado anteriormente, si tienen conocimiento del mismo y si tienen noticias del mismo por otro medio diferente a la Revista Caribeña de Investigación Educativa.

Para lograr una práctica de transparencia, la Revista publica de manera permanente el listado de evaluadores por cada año.

### **Código de Ética equipo editorial**

El Consejo Editorial se compromete a mantener la confidencialidad de las contribuciones, de sus autores y sus revisores, de tal manera que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso editorial.

Los editores son responsables del cumplimiento de los plazos de revisión y publicación de los trabajos aceptados, para garantizar la rápida difusión de sus resultados.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* se adhiere a las normas del Comité de Ética de Publicación (COPE por sus siglas en inglés,

### **Ethics policy for evaluators**

The evaluators of each number:

1. Will act under the criteria of competence, confidentiality, impartiality and honesty, diligence, respect and courtesy.
2. They undertake to carry out a critical, honest, constructive and objective review of both the scientific quality and the literary quality of the work.
3. They will meet the deadline established for the review of the works.
4. Will review articles provided they are competent in the subject and that there are no conflicts of interest.
5. The reviewers commit to inform the editors if the text received has been previously published, if they have knowledge of it, and if they have information of it by any other mean than the journal

In order to achieve a practice of transparency, the Journal permanently publishes a list of evaluators for each year.

### **Editorial Team Code of Ethics**

The Consejo Editorial commits to maintain the confidentiality of contributions, their authors and their reviewers, in such a way that anonymity preserves the intellectual integrity of the entire editorial process.

The editors are responsible for compliance with the deadlines for review and publication of accepted texts, to ensure the rapid dissemination of their results.

*Caribbean Journal of Educational Research* adheres to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE for its acronym in English, Committee on Publication Ethics). For more information, <http://publicationethics.org/>

Committee on Publication Ethics). Para mayor información <http://publicationethics.org/>

### **Conflicto de intereses**

Los autores de un artículo declararán por escrito si existe un posible Conflicto de Intereses (CdI).

Se deposita la confianza en los evaluadores para la consideración crítica de la contribución. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de imparcialidad, objetividad, premura, confidencialidad, respeto y reconocimiento de las fuentes no citadas. Deberán trabajar solidariamente con la línea editorial trazada y declarar posibles CdI.

Se exige a los revisores expertos comunicar si tienen posibles CdI, presentando una declaración por escrito en cada caso.

### **Plagio y autoplagio**

Los autores respetarán y reconocerán las fuentes de extracción de datos, figuras e información de manera explícita. Si el incumplimiento de esta norma se detectase durante el proceso de pre-evaluación o revisión, se desestimarán automáticamente la posibilidad de publicación del artículo y se comunicará al autor según los medios formales.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* cuenta con el programa informático de prevención de plagio académico Turnitin, que es capaz de reconocer documentos no originales, indicando su grado de similitud con la fuente. El equipo editorial someterá los artículos a este programa, durante el proceso de pre-evaluación.

### **Autores de las contribuciones**

Deberán aparecer como autores todos aquellos que hayan participado en la elaboración del mismo. De igual modo, todos los firmantes adquieren tal condición solo si han participado en la elaboración y/o proceso de investigación.

Si se producen cambios en la autoría de un artículo, ya sea incorporación, supresión o alteración en el orden inicialmente remitido, esto debe notificarse por escrito al director de la *Revista Caribeña*

### **Conflict of Interests**

The authors of an article will declare in writing if there is a possible Conflict of Interest (CdI).

Trust is placed in the evaluators for critical consideration of the contribution. The evaluators will act under the criteria of impartiality, objectivity, urgency, confidentiality, respect and recognition of the sources not cited. They must work kindly with the traced editorial line and declare possible CdI.

Expert reviewers are required to communicate if they have possible CdI, by submitting a written statement in each case.

### **Plagiarism and auto-plagiarism**

The authors will respect and recognize the sources of data extraction, figures and explicit information. If the breach of this rule is detected during the pre-evaluation or revision process, the possibility of publishing the article will be automatically rejected and the author will be informed through the formal means.

*Caribbean Journal of Educational Research* has a "Turn it in" academic plagiarism prevention program, which is capable of recognizing non-original documents, indicating their degree of similarity to the source. The editorial team will submit the articles to this program during the pre-evaluation process.

### **Contribution Authors**

Must appear as authors, all of those who have participated in the preparation of the article. Likewise, all signatories acquire such status only if they have participated in the elaboration and/or investigation process.

If changes are made in the authorship of an article, whether incorporation, deletion or alteration in the order originally submitted, this must be notified in writing to the director of the *Caribbean Journal of Educational Research*, in which it is clearly stated that the circumstance has changed due to such reasons. (Note: the text must be a letter justifying the circumstances that made it occur,

*de Investigación Educativa*, en la que se exprese, de modo claro, que la circunstancia ha cambiado debido a tales razones. (Nota: el texto debe ser un escrito justificativo de las circunstancias que hayan dado lugar a ello, acompañado de las firmas de todos los autores afectados, máxime cuando se trate de una supresión o nueva incorporación).

El artículo, aunque haya sido evaluado favorablemente según la perspectiva científica, no será editado, ni en versión *preprint*, ni en la versión impresa mientras que no haya cumplido los requisitos señalados en el párrafo anterior.

accompanied by the signatures of all the affected authors, especially in the case of a deletion or new incorporation).

Even if the article has been evaluated favorably according to the scientific perspective, it will not be edited, neither in the pre-print version, nor in the printed version as long as it has not fulfilled the requirements indicated in the previous paragraph.

## Normas para autores / Norms for authors

RECIE publica dos tipos de artículos:

1. Artículos de investigación: informes de investigaciones originales de carácter cuantitativo y cualitativo. Se incluyen análisis secundarios que ponen a prueba las hipótesis presentando nuevos hallazgos. Su estructura textual debe contener estos elementos: Introducción, Revisión de la literatura, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.
2. Artículos de revisión teórica: análisis de la literatura de un tema de investigación reciente y actual, que sirve de fundamento para estudios posteriores. La estructura interna de estos artículos puede variar según su contenido; sin embargo, se valorará la relevancia, rigurosidad del proceso de revisión y la abundante cantidad de obras citadas.

Todos los artículos deberán tener una extensión entre 4,000 y 8,000 palabras (incluyendo tablas, figuras y referencias).

Los trabajos enviados a RECIE deberán tratar temas afines a la línea editorial. Deben ser inéditos y no deben ser enviados simultáneamente a otras revistas, ni estar siendo evaluados por otras revistas y/o editoriales, siendo los autores los responsables de su cumplimiento.

Todos los autores firmantes deben haber participado en la elaboración y/o proceso de investigación; de igual forma, todos aquellos que hayan participado en la elaboración del artículo deberán aparecer como autores.

Las contribuciones se enviarán a través del Open Journal System (OJS) disponible en el siguiente enlace: <https://revistas.isfodosu.edu.do>

### Presentación artículos

El artículo enviado a la plataforma de la Revista estará desprovisto de los nombres de los autores

The Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE) publishes two types of articles:

1. Research articles: original research reports of a quantitative and qualitative nature. These include secondary analyses that test hypotheses by presenting new findings. Their textual structure must contain these elements: Introduction, Literature Review, Method, Results, Discussion and Conclusions, References.
2. Theoretical review articles: analysis of the literature on a recent and current research topic, which serves as a basis for further studies. The internal structure of these articles may vary according to their content, however, the relevance, thoroughness of the review process and the abundance of cited works will be assessed.

All articles should be between 4,000 and 8,000 words long (including tables, figures and references).

Papers sent to RECIE must deal with topics in accordance with the editorial line. They must be unpublished and must not be sent simultaneously to other journals, nor be being evaluated by other journals and/or publishers, being the authors responsible for their compliance.

All signatory authors must have participated in the elaboration and/or research process; likewise, all those who have participated in the elaboration of the article must appear as authors.

Contributions will be sent through the Open Journal System (OJS) available at the following link

### Articles presentation

The article sent to the Journal's platform will be devoid of the authors' names and institutional affiliation, including in the properties of the *Word* document. All the information of the

y afiliación institucional, inclusive en las propiedades del documento *Word*. Toda la información de los autores deberá ser ingresada en la sección de metadatos de la plataforma, donde es obligatorio ingresar el ORCID de cada autor del artículo. Utilice el mismo prototipo de firma en todas las publicaciones. Se sugiere que sea nombre y apellido. Si el autor desea usar dos apellidos, se sugiere unirlos por medio de una raya o guion.

El autor responsable leerá y aceptará la **Declaración de originalidad, conflicto de intereses y cesión de derechos de autor**, durante el proceso del envío en el OJS.

El autor presentará el artículo de acuerdo con las siguientes plantillas:

1. Artículos de investigación.
2. Artículos de revisión teórica.

## Estructura del artículo

**Título en español y en inglés:** debe ser descriptivo, claro, breve y conciso. Se recomienda que contenga entre ocho y 18 palabras y que incluya palabras clave.

**Resumen:** se escribe con letra Arial 10, interlineado múltiple en 1.15. Debe contener entre 150 y 250 palabras. El resumen debe estar estructurado en: Introducción (el problema y su justificación), Objetivos, Método (cómo se resolvió), Resultados y Conclusiones (qué significa lo encontrado). El mismo resumen debe traducirse al inglés (Abstract).

**Palabras clave, en español e inglés:** debe contener de cuatro a 10 palabras clave ordenadas alfabéticamente y separadas por coma (Arial 10). Se sugiere consultar el Tesoro de la UNESCO para seleccionar palabras clave del artículo (<https://bit.ly/2e5jV1v>) y el Tesoro ERIC (<https://eric.ed.gov/>).

**Introducción:** es la presentación general del artículo, importancia, origen, objetivos, alcance y metodología. La introducción no deberá anticipar conclusiones, dado que las mismas se presentarán al final del artículo.

authors must be entered in the metadata section of the platform; where it is mandatory to enter the ORCID of each author of the article. Use the same prototype signature on all publications. If the author wishes to use two surnames, it is suggested that they be joined by a dash.

The responsible author will read and accept the **Declaration of Originality, Conflict of Interest and Assignment of Copyright**, during the submission process in the OJS.

The author will submit the article according to the following templates:

1. Research articles.
2. Theoretical review articles.

## Article Structure

**Title in spanish an english:** Should be descriptive, clear, brief and concise. It is recommended that it contains between 8 and 18 words and to include keywords.

**Abstract:** Is written in Arial 10, multiple spacing at 1.15. It should contain between 150 and 250 words. The abstract must be structured in: Introduction (the problem and its justification), Objectives, Method (how it was solved), Results and Conclusions (what is the meaning of the findings). The same abstract should be translated into Spanish (Abstract).

**Keywords in spanish an english:** it must contain four to 10 keywords, alphabetically organized and separated by commas (Arial 10). It is suggested to consult the UNESCO Thesaurus to select keywords for the article (<https://bit.ly/2e5jV1v>) and the ERIC Thesaurus (<https://eric.ed.gov/>).

**Introduction:** It is the general presentation of the article, importance, origin, objectives, scope and methodology. The introduction should not anticipate conclusions, as these will be presented at the end of the article.

**Literature Review:** Empirical review containing a direct relationship and related to the research problem in different geographical contexts,

**Revisión de la literatura:** debe contener una relación directa y relacionada con el problema de investigación en diferentes contextos geográficos, indicando qué se ha estudiado específicamente, cómo se ha hecho y qué resultados se han encontrado. Si no lo amerita, es conveniente evitar hacer un recuento histórico exhaustivo.

La revisión de la literatura debe ser actual, preferiblemente de trabajos publicados en los últimos cinco años, indexados en bases de datos de calidad, tanto nacionales, como internacionales.

**Método:** se describirán de manera detallada las estrategias, técnicas y herramientas de investigación científica. Es decir, se describirá cómo se realizó el estudio, incluyendo las definiciones conceptuales y operacionales de las variables empleadas. La descripción completa de los métodos utilizados permite al lector evaluar si la metodología es apropiada, así como la confiabilidad y validez de los resultados.

**Resultados:** se resumirán los datos recopilados y el análisis de los datos más relevantes, sin interpretar ni hacer juicios de valor. Se presentarán incluso los resultados que van en contra de lo esperado. Si los resultados son fruto de una investigación empírica, se podrán exponer en figuras y/o tablas, las más relevantes del estudio, evitando la redundancia. Es necesario que cada diagrama, gráfico o figura contenga su leyenda o atribución intelectual.

**Discusión y conclusiones:** examen, interpretación y clasificación de los resultados, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés similar. No deben repetirse los datos u otro material ya comentado en otros apartados. Se harán inferencias de los hallazgos y sus limitaciones; asimismo, se enlazarán las conclusiones con los objetivos del estudio, evitando las afirmaciones gratuitas o falaces. Las conclusiones deben estar completamente apoyadas por los datos y las evidencias del trabajo.

**Agradecimientos y reconocimientos:** se debe comunicar si para realizar la investigación y/o publicación se contó con apoyo financiero, y, en

indicando what has been specifically studied, how it has been done and what results have been found. If it does not merit it, it is advisable to avoid making an exhaustive historical account.

The literature review should be current, preferably of works published in the last five years and indexed in renowned national and international databases.

**Method:** Strategies, techniques and tools for scientific research will be described in detail. In other words, it will describe how the study was conducted, including the conceptual and operational definitions of the variables used. The complete description of the methods used allows the reader to evaluate the appropriateness of the methodology, as well as the reliability and validity of the results.

**Results:** The data collected and the analysis of the most relevant data will be summarized, without interpreting or making value judgments. Even results that go against expectations will be presented. If the results are the findings of empirical research, they can be presented in figures and/or tables, avoiding redundancy. It is necessary that each diagram, graph or figure contains a legend or intellectual attribution.

**Discussion and Conclusions:** Examination, interpretation and classification of the results, relating one's own observations to other studies of similar interest. Data or other material already discussed in other sections should not be repeated. Inferences will be made from the findings and their limitations, and conclusions will be linked to the objectives of the study, avoiding gratuitous or fallacious statements. Conclusions should be fully supported by the data and evidence from the research.

**Acknowledgements and Recognition:** It must be informed whether the research and/or publication was supported financially, and, if considered necessary, include a note of thanks with the project code and identification of the sponsor.

**Bibliographical References:** The text submitted must contain at least 20 bibliographic references

caso de considerarlo necesario, incluir una nota de agradecimiento, con el código del proyecto e identificando el patrocinador.

**Referencias bibliográficas:** el texto presentado debe contener, como mínimo, 20 referencias bibliográficas para los artículos de investigación y 50 referencias bibliográficas para los artículos de revisión de la literatura. Las referencias deben ajustarse al estilo de redacción declarado por *RECIE*. En los casos no abordados por la Revista, se deberá consultar APA 7.ª edición.

Nunca debe incluirse bibliografía no citada en el texto.

### Publicaciones Periódicas

1. **Artículo de revista (un autor):** Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
2. **Artículo de revista (varios autores: se nombran todos):** Smith, S. W., Smith, S. L., Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., & Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding, acts of helping and sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>
3. **Artículo de revista (sin DOI):** Alonso, C., & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). <https://bit.ly/2KRTvuZ>

### Libros y capítulos de libro

1. **Libro completo:** Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2012). *Education policy*. London: SAGE.
2. **Capítulo de un libro:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis

for research articles and 50 bibliographic references for literature review articles. The references must conform to the writing style declared by *RECIE*. In cases not covered by the Journal, the APA 7th edition should be consulted.

Unquoted literature should never be included in the text.

### Journal publications

1. **Article of a journal (one author):** Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
2. **Article of a journal (several authors, all named):** Smith, S. W., Smith, S. L., Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., & Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding, acts of helping and sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>
3. **Article of a journal (sin DOI):** Alonso, C., & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). <http://r.issu.edu.do/l.php?l=22TWW>

### Books and book chapters

1. **Complete book:** Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2012). *Education policy*. London: SAGE.
2. **Chapter of a book:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. In S. Martinic & M. Pardo (Eds.). *Economía política de las reformas*

sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Chile: PREAL-CIDE.

Es obligatorio la inclusión de los códigos DOI (*Digital Object Identifier* / Identificación de objeto digital), o número de identidad de algunos artículos. Los autores han de cuidar que el código mantenga su integridad (que no se corte en líneas diferentes).

Todos los URL de las referencias bibliográficas que sean largos deben ser acortados. Se sugiere utilizar los servicios del acortador de URL de RECIE <http://r.issu.edu.do/>.

Los DOI (*Digital Object Identifier*) no se acortan. Deben ir en el formato indicado, en toda su extensión: «<https://doi.org/>» o «<http://dx.doi.org/>». Es decir, el DOI debe ser un enlace que al ser activado («clicarlo o hacerle clic») lleva directamente a la publicación en línea.

Previo al número DOI, no se incluirá la palabra «doi:» o «DOI:».

### Otras anotaciones bibliográficas

**Las tablas:** deben estar integradas al texto, pero estar diseñadas de manera que puedan comprenderse por separado. Estarán identificadas con números arábigos en el orden en que se mencionan en el texto y subtituladas con la descripción del contenido, sin utilizar letras sufijas. Se emplearán para clarificar puntos importantes.

**Las figuras:** deben ayudar sustancialmente a la inteligencia del texto. Se presentarán numeradas, según su orden de aparición en el texto, con números arábigos y subtituladas con la descripción abreviada de su contenido. Los tipos de figuras más comunes son: gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías. Se valorará la originalidad de la presentación gráfica de los resultados diseñados con programas profesionales tales como:

AwGraph (<https://rawgraphs.io/>);

Plotly (<https://plot.ly/>);

*educativas en América Latina* (pp. 129-146). Chile: PREAL-CIDE.

The inclusion of DOI (Digital Object Identifier) codes, or identity numbers for some items, is mandatory. The authors must take care that the code maintains its integrity (that it is not cut in different lines).

All URL of long references should be shortened. It is suggested to use the services of the RECIE URL shortener <http://r.issu.edu.do/>.

DOI (Digital Object Identifier) are not shortened. They should be in the indicated format, in full length: “<https://doi.org/>” or “<http://dx.doi.org/>”. In other words, the DOI must be a link that when clicked, leads directly to the online publication.

Before the DOI number, do not include the word “doi:” or “DOI:”.

### Other bibliographical annotations

**Tables:** must be designed so that they can be understood separately and identified by Arabic numerals in the order in which they are mentioned in the text and subtitled with the description of the content, without using suffix letters. They shall be used to clarify important points.

**Figures:** must substantially assist in the understanding of the text. They should be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals and subtitled with the abbreviated description of their content. The most common types of figures are: graphs, diagrams, maps, drawings, photographs. The originality of the graphic presentation of the results designed with professional programs will be valued, such as:

AwGraph (<https://rawgraphs.io/>)

Plotly (<https://plot.ly/>),

ChartGo (<https://www.chartgo.com/>)

Online Chart Tool (<https://www.online-charttool.com/>).

If a table, figure from a copyrighted source, is used, credit must be given to the original author

ChartGo (<https://www.chartgo.com/>);

Online Chart Tool (<https://www.online-charttool.com>).

Si se utiliza una tabla o una figura de una fuente protegida por derechos de autor, debe darse crédito al autor original y al titular de los derechos de autor, al pie de la tabla y la figura.

Las tablas deberán enviarse en formato editable. Las figuras se adjuntarán como archivo complementario en el sistema OJS de la Revista en formato .jpg, siguiendo la numeración establecida en el texto.

### Reglas edición texto RECIE

**Título:** el título del artículo en castellano se escribe totalmente en mayúsculas; para el título en inglés se escriben en mayúsculas solamente las palabras significativas. Los títulos y subtítulos no presentan punto final.

**Tiempo verbal:** todos los tiempos deben estar en presente de indicativo. De forma que debe decirse: los objetivos de la investigación «son» (no eran o serán); los resultados «indican». Si se hace referencia a un acontecimiento histórico, se escribe en pretérito (esto es, en pretérito perfecto simple), por ejemplo: el 10 de diciembre de 1948 se aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos.

**Lenguaje inclusivo:** la revista no impone un criterio en cuanto al lenguaje inclusivo o de género, pero recomienda evitar la escritura en masculino cuando exista una opción neutra (*el personal docente en lugar de los profesores, estudiantes en lugar de alumnos*). En todo caso, no se utilizarán recursos como los/las maestros/as, maestros(as), maestres, etc.

**Repetición de palabras:** cuando se trate de términos y conceptos específicos, no es necesario buscar sinónimos para evitar la repetición; al contrario, se recomienda usar siempre el mismo término.

**Mayúsculas:** se escriben con mayúscula inicial los nombres propios de personas, animales, lugares e instituciones; los seudónimos y los apodos; los dioses y figuras divinas; los números romanos; los períodos históricos y geológicos; las fechas

and copyright holder at the bottom of the table and figure.

Tables must be sent in an editable format. The figures must be attached as a complementary file in the OJS system of the Journal in .jpg format, following the numbering established in the text.

### Rules for editing RECIE text

**Title:** the title of the article in Spanish is written entirely in capital letters; only the relevant words are written in capital letters for the title in English. The titles and subtitles do not have a full stop.

**Verbe tenses:** all the conjugated verbs must be in present tense. As such it should read: the objectives of the research “are” (were not or will be) or the results indicate... If reference is made to a historical event, it is written in the past tense, for example: The Universal Declaration of Human Rights was adopted on December 10, 1948.

**Inclusive language:** the journal does not impose a criterion for inclusive language or gender, but recommends avoiding writing in masculine when there is a neutral option (teachers instead of teachers, students instead of students). In any case, resources such as teachers, professors, etc. should not be used.

**Repetition of words:** when dealing with specific terms and concepts, it is not necessary to search for synonyms so as not to repeat them; on the contrary, it is recommended to always use the same term.

**Capitalization:** The names of people, animals, places and institutions are capitalized; pseudonyms and nicknames; gods and divine figures; Roman numbers; historical and geological periods; historical dates; chemical symbols; currency symbols; academic subjects, educational levels and courses; periods and movements that marked history; names of documents and names of international organizations that are usually abbreviated. Capital letters are always used, if appropriate according to the spelling rules.

**Colon:** with a few exceptions, lower case is used after a colon. An exceptional case is the subtitle

históricas; las asignaturas académicas, los niveles educativos y las asignaturas; las épocas y los movimientos que marcaron historia; los nombres de documentos y los nombres de organismos internacionales que suelen abreviarse. Siempre se tildan las mayúsculas, si ello está de acuerdo con las normas ortográficas.

**Dos puntos:** salvo excepcionalmente, después de dos puntos se escribe minúscula. Un caso excepcional es el subtítulo o explicitación del título de un artículo científico, el cual comienza con mayúscula. Los dos puntos, en general, anuncian enumeraciones, explicaciones, ejemplos o información adicional que complementa y aclara el texto que los precede.

**Las abreviaturas:** solo deberán ser empleadas abreviaturas universalmente aceptadas. Si hay necesidad de abreviar algún término, noción o concepto, la primera vez se expondrá por completo, colocando entre paréntesis sus siglas. Luego, en lo sucesivo, solo se emplearán las siglas.

**Siglas y acrónimos:** en nombres de instituciones, se escribirán tal como la institución lo publica. En cuanto al plural de las siglas, viene determinado por el artículo, no por la adición de una *s* (s), bien mayúscula, bien minúscula. Correcto es escribir «las TIC», no «las TICS» ni «las TICs»; «las ONG», no «las ONGS» ni «las ONGs».

**Cursivas:** las cursivas se usan para escribir palabras no castellanas, títulos de las publicaciones referidas en el artículo (libros y revistas), seudónimos. No deben usarse al mismo tiempo cursivas y comillas, ni cursivas y negritas. Si se quiere hacer énfasis en un término particular se emplearán únicamente las cursivas.

Los símbolos griegos no van en cursivas.

**Subrayado:** no se utilizará el subrayado en el texto, a menos que aparezca así en una cita literal tomada de otro texto.

**Negritas:** se reservarán para los capítulos y subcapítulos (p. ej.: **2. Revisión de la literatura / 2.1. Los enfoques de aprendizaje**), así como para las tablas y los figuras (p. ej.: **Tabla 1: / Figura 1:**).

or explanation of the title of a scientific article, which begins with a capital letter. In general, the two dots announce lists, explanations, examples or additional information that complements and clarifies the text that precedes them.

**Abbreviation:** only universally accepted abbreviations should be used. When a term frequently used in the text is to be shortened, the abbreviation must accompany the name in parentheses, the first time it appears. If there is a need to abbreviate any term, notion or concept, it will be fully explained the first time it appears, placing its acronym in parentheses. Then, from now on, only the acronym.

**Acronyms:** generally, the plural of the acronym is determined by the article, not by the addition of *(s)*, either upper or lower case.

**Italics:** italics are used to write non-English words, titles of publications referred to in the article (books and magazines), pseudonyms.

Neither italics and quotes nor italics and bold should be used at the same time; if emphasis is to be placed on a particular term, only italics should be used.

Greek symbols are not italicized.

**Underlining:** no underlining will be used in the text, unless it appears in a literal quotation taken from another text.

**Bold:** will be reserved for chapters and subchapters (e.g. 2. Literature Review / 2.1 Learning approaches) as well as for tables and figures (e.g. Table 1: / Figure 1:).

**Tables and figures:** Tables and figures referred to in the text should begin with capital letters (e.g. in Table 1, or in Figure 1).

**Double quotes:** are used to indicate textual quotations incorporated in the text. When a quotation has to be inserted within the main quotation, single quotes are used.

**Short quotations:** To write short literal quotations of less than 40 words in the text, enclose the quotation in double quotes and, finally, indicate author, year and page of the quotation in the text.

**Tablas y figuras:** en el texto se hará referencia a las tablas y figuras con letra inicial mayúscula (p. ej.: en la Tabla 1, o en la Figura 1).

**Comillas dobles (o inglesas):** se usan para indicar citas textuales incorporadas en el texto. Cuando haya que insertar una cita dentro de la cita principal se emplearán las comillas simples.

**Citas cortas:** para escribir citas literales cortas de menos de 40 palabras en el texto encierre la cita en comillas dobles y, luego, indique autor, año y página de la cita en el texto.

**Citas largas:** cuando la cita literal es larga (más de 40 palabras), se colocará fuera del texto, sin comillas, con una letra más pequeña y párrafo sangrado en ambos márgenes. Igualmente, al final, se ha de indicar autor, año y página de la cita en el texto.

**Páginas:** se deben indicar las páginas exactas de una cita. Para indicar varios números de páginas, se escribirá «pp.», no «p.» ni «p.p.». Cuando la cita corresponde a solamente una página, se escribe «p.», (p. ej.: pp. 9-12; p. 9).

**Números:** en el texto (no en tablas, figuras y expresiones matemáticas), desde el número cero hasta el nueve se escriben con letras; los números sucesivos, con cifras o dígitos.

**Decimales:** para indicar los decimales se usa punto, no coma, y los miles y millares se separan con una coma: 1,253,736.25. Si los valores estadísticos no superan la unidad, entonces el cero no se asienta; así, pues, no se escribe « $p < 0.005$ », sino « $p < .005$ ». Habrá espacio entre el estadístico, que siempre va en cursiva, a excepción de  $\beta$ , y la cifra que refiere.

**Períodos:** en las décadas, los numerales que refieren cada decena van en singular. Lo correcto sería decir «los años sesenta» (no «los años sesentas»); también «los sesenta», pero no «los sesentas» ni «los 60's». También es importante precisar en el texto el siglo del que se trata, p. ej.: «los años sesenta del siglo XX».

**Long quotations:** when the literal quotation is long (more than 40 words), it will be placed outside the text, without quotes, with smaller print and indented paragraph in both margins. Similarly, at the end, the author, year and page of the quotation should be indicated in the text.

**Pages:** the exact pages of a quotation must be indicated. To indicate several page numbers, write “pp.”, not “p.” or “p.p.”. When the quotation corresponds to only one page, write “p.”, (eg.: pp. 9-12; p. 9).

**Numbers:** In the text (not in tables, figures and mathematical expressions), from the number zero to nine are written with letters; successive numbers are written with numbers or digits.

**Decimals:** A period, not a comma, is used to indicate decimals, and thousands and thousands are separated by a comma: 1,253,736.25. In a statistical field, where the values do not exceed the unit, the zero is not settled, it is not written “ $p < 0.005$ ”, but “ $p < .005$ ”. There will be a space between the statistic, which is always in italics, except for  $\beta$ , and the figure it refers to.

**Periods:** to write decades, the numerals that refer to each decade should be written in singular. It would be correct to say “the sixties” (not “the years sixties”); also “the sixties”, but not “the sixties” or “the 60's”. It is also important to specify in the text the century in question: “the sixties in the 20<sup>th</sup> century”, “the sixties in the 19<sup>th</sup> century”.

# RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de República Dominicana, es una institución de educación superior de carácter estatal y de servicio público, dedicada a la tarea fundamental de formar maestros.

El Instituto se propone ser un referente para la formación de profesionales de la enseñanza, y ser reconocido por sus aportes a la transformación de la educación a nivel nacional y regional, a través de la investigación educativa y la promoción de programas, proyectos e iniciativas en su área de influencia.





INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DOCENTE  
SALOMÉ UREÑA  
ISFODOSU

Calle Caonabo  
esq. Leonardo da Vinci,  
Urbanización Renacimiento,  
Sector Mirador Sur,  
Santo Domingo, D.N.  
República Dominicana  
Tel.: 809.482.3797

RECIE está indexada en las siguientes bases de datos:



[www.isfodosu.edu.do](http://www.isfodosu.edu.do)

@isfodosurdo

@isfodosuRDo

@isfodosuRDo