

# RECIE

## REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 1 – Núm. 1  
Julio-diciembre 2017

---

Impacto de un Modelo de Triple Hélice en el Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara

---

El papel del director escolar en los aprendizajes de los estudiantes

---

Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente

---

Percepciones del uso del móvil en estudiantes en formación profesional

---

El uso del Internet y la violencia de género: las percepciones del estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

---

Comentario de *Aprender e instruir en los Andes siglos XV y XVI* de Enrique González Carré y Fermín del Pino-Díaz, Tomo I. Colección Pensamiento Educativo Peruano, Vol. 3. Lima: Derrama Magisterial, 2013

ISSN (impreso): 2636-2139  
ISSN (en línea): 2636-2147  
<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1>  
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>



# REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RECIE)

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN  
DOCENTE SALOMÉ UREÑA



Volumen 1 - Núm 1  
Julio-diciembre 2017  
ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

# RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Del Instituto Superior  
de Formación Docente  
Salomé Ureña (ISFODOSU)

Volumen 1 – Núm. 1  
Julio-diciembre 2017

ISSN (impreso): 2636-2139  
ISSN (en línea): 2636-2147

<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1>  
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

## JUNTA DIRECTIVA

Andrés Navarro, Ministro de Educación

Denia Burgos, Viceministra de Asuntos Técnicos Pedagógicos,  
Ministerio de Educación

Carmen Sánchez, Directora General de Currículo,  
Ministerio de Educación

Andrés de las Mercedes, Director Ejecutivo del Instituto Nacional  
de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)

Eduardo Hidalgo, Presidente de la Asociación Dominicana  
de Profesores (ADP)

Altagracia López, Ramón Flores, Manuel Cabrera, Miguel Lama,  
Magdalena Lizardo, Radhamés Mejía, Rafael Emilio Yunén, Ramón  
Morrison, José Rafael Lantigua y Juan Tomás Tavares, Miembros  
Julio Sánchez Maríñez, Rector

## AUTORIDADES ACADÉMICAS

Julio Sánchez Maríñez, Rector

Rosa Kranwinkel Aquino, Vicerrectora Académica

Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Marcos Vega Gil, Vicerrector Ejecutivo Recinto Félix Evaristo Mejía

Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Juan Vicente Moscoso

Franco Ventura, Vicerrector Ejecutivo Recinto Luis Napoleón Núñez Molina

Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo Recinto Urania Montás

Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Emilio Prud'Homme

Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Eugenio María de Hostos

Jorge Adalberto Martínez, Director de la Escuela de Directores

Anexis Figuereo, Representante del Profesorado

Braulio de los Santos, Representante de los Directores Académicos

Fidencio Fabián, Director de Planificación

Raquel Pérez, Directora Administrativa Financiera

Jeremías Pimentel, Representante Estudiantil

## COMITÉ EDITORIAL / EDITORIAL COMMITTEE

### DIRECTOR / DIRECTOR

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

### EDITOR JEFE / CHIEF EDITOR

Dr (c). Bismar Galán, bismar.galan@isfodosu.edu.do  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.

### EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dra. Sandra Alvarado Bordas, sandra.alvarado@isfodosu.edu.do  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.  
Dra. Lidia Losada, llosada@edu.uned.es Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain.  
Oscar Gallo, oscar.gallo@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / Dominican Republic.

## COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. Francisco Imbernón, Universitat de Barcelona, España / Spain, fimbernón@ub.edu  
Dr. Sergio Martinic, Universidad Pontificia Católica de Chile, Chile, Alfabetomartinic@gmail.com  
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España / Spain, cabero@us.es  
Dr. José Sanabria, Universidad del Atlántico, Colombia, jesanabri@gmail.com  
Dra. Esther López, 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, melenamate@hotmail.com  
Dra. Melani Penna Tosso, Universidad Complutense de Madrid, España / Spain, melani.penna@edu.ucm.es  
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, odiaz@pedagogica.edu.co  
Dra. Haylen Perines, Universidad La Serena, Chile, profesorahaylen@gmail.com  
Dra. Carmen Márquez, Universidad Autónoma de Madrid, España / Spain, ccarmen.marquez@gmail.com  
Dr. Gustavo Toledo Lara, Universidad Isabel I, España / Spain, gustavo.toledo@ui1.es  
Dr. Sergio Fabián Mosquera Restrepo, Universidad de Antioquia, Colombia, serfares@gmail.com  
Dr. Astolfo Romero, Universidad Santo Tomás, Colombia, astolforomero@hotmail.com  
Dr. Marcos Villamán Pérez, Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales, República Dominicana / Dominican Republic.  
mjvillaman@yahoo.com

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: Margarita Marmolejos V.  
Diseño y diagramación: Julissa Ivor Medina  
Corrección de estilo: María Isabel Lora  
Corrección ortotipográfica: Miguelina Crespo V. y Vilma Martínez A.

Impresa en los talleres de Editora Búho, Santo Domingo, República Dominicana / Dominican Republic. Noviembre / November 2018.

## CONTENIDO

5

EDITORIAL

7

IMPACTO DE UN MODELO TRIPLE HÉLICE  
EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL SUR,  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Ricardo Xicoténcatl García Cauzor  
Dr. José Manuel Ríos Ariza  
Dra. Elba Rosa Gómez Barajas

21

EL PAPEL DEL DIRECTOR ESCOLAR EN LOS  
APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

Daniel Morales, PhD\*  
Claudia Curiel  
Samuel Bonilla

43

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO  
PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE

Bismar Galán, M.A

67

PERCEPCIONES DEL USO DEL MÓVIL EN  
ESTUDIANTES EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Begoña E. Sampedro-Requena  
Juan Carlos Dobado-Castañeda

85

EL USO DEL INTERNET Y LA VIOLENCIA DE  
GÉNERO: LAS PERCEPCIONES DEL  
ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA (ESO)

Dra. Sandra Martínez Pérez

101

COMENTARIO DE *APRENDER E INSTRUIR  
EN LOS ANDES SIGLOS XIV Y XVI* DE ENRIQUE  
GONZÁLEZ CARRÉ Y FERMÍN DEL PINO-DÍAZ,  
TOMO I. COLECCIÓN PENSAMIENTO EDUCATIVO  
PERUANO, VOL. 3. LIMA: DERRAMA  
MAGISTERIAL, 2013

María Filomena González Canalda

## EDITORIAL

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, antigua *Revista del Salomé*, es una publicación académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Con RECIE se procura una publicación coherente con los nuevos tiempos, con aprovechamiento del desarrollo local y global de la tecnología en beneficio del quehacer académico y científico de la comunidad educativa universal.

La intención es hacer de RECIE, desde esta primera edición, un espacio eminentemente digital, interactivo y abierto a la divulgación científica y al enriquecimiento intelectual. Se trata de una vía para todos los interesados en el estudio de temas educativos, sobre todo de la República Dominicana y el Caribe. En cada número publicado serán incluidos artículos teóricos e informes basados en investigaciones científicas. El Comité Editorial ha convocado a prestigiosos investigadores de diferentes partes del mundo para su incursión como evaluadores con tal de garantizar la calidad de dichos textos. De esa manera, los usuarios tendrán la oportunidad de acceder a contenidos científicos avalados por la mirada crítica de expertos.

La regeneración educativa es la premisa básica de la instalación histórica de cualquier país que se precie de avanzar con paso firme en el siglo XXI. A decir del gran antillanista Eugenio María de Hostos, en nuestros países «se han intentado todas las revoluciones, menos la única que puede devolverle la salud: la revolución educativa». La conversión de la investigación en el eje por excelencia de la labor docente, por su parte, es fundamental para propiciar la innovación y, por consecuencia, la reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje y la optimización de sus resultados. La existencia de un medio de difusión científica deviene, en semejante contexto, en una necesidad de primer orden para cualquier institución académica, máxime si es de carácter estatal.

En efecto, a los tres componentes clásicos heredados de la Reforma de Córdoba y de la tradición de la universidad europea, orientada fundamentalmente a la producción de conocimiento (docencia, investigación y extensión), los doctores García Cauzor, Ríos Ariza y Gómez Barajas, en el artículo con que se abre este número: «Impacto de un Modelo Triple

Hélice en el Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara», sugieren un tercer bloque que aúne a la tradicional relación gobierno-universidad, el componente empresarial. Un trabajo de relevante actualidad y aplicabilidad al quehacer universitario caribeño de nuestro tiempo.

De notoria vigencia también, tanto para el sistema nacional de educación de la República Dominicana, a todos los niveles, como para cualquier otro país que se encuentre en la misma encrucijada; es el trabajo «El papel del director escolar en los aprendizajes de los estudiantes», de la autoría de Daniel Morales, Samuel Bonilla y Claudia Curiel, pródigo en hallazgos y recomendaciones a la Unidad de Recursos Humanos del Ministerio de Educación, extensibles, por demás, a uno de sus tantos retos bajo responsabilidad del ISFODOSU, en los tiempos que corren: la formación de quinientos directores escolares a la mayor brevedad.

«Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente», de Bismar Galán, pretende convocar a la reflexión acerca del rol que juega el acompañamiento en el desarrollo profesional docente, y sugiere el desarrollo de encuentros que constituyan un verdadero sistema de formación continua. Igual de vanguardista es el informe de investigación «Percepciones del uso del móvil en estudiantes en formación profesional», de Sampredo-Requena y Dobado-Castañeda, quienes, si bien alertan en torno a posibles usos impropios de los celulares, igual dejan abierta la posibilidad de servirnos de ellos de manera idónea, como auxiliares del proceso enseñanza-aprendizaje.

Martínez Pérez, en su contribución: «El uso de Internet y la violencia de género: las percepciones del estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)», realiza una radiografía crítica de los medios y de las mutaciones del acoso, así como de otras inconductas a que ha dado paso la popularización de la Internet y, en particular, de las redes sociales, que han devenido en herramientas poderosas en manos de quienes están siempre dispuestos a saltarse las vallas del debido respeto a los demás, sin ser conscientes de la huella digital permanente que sus actuaciones van dejando a su paso, y de que buena parte de sus estratagemas, la tendencia es a construir *story-tellings* con emoticones, memes o caricaturas, que quedan debidamente registrados en el ciberespacio.

Alejandro Arvelo

# IMPACTO DE UN MODELO TRIPLE HÉLICE EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL SUR, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

*Impact of a Triple Helix Model in South University, University of Guadalajara*

Dr. Ricardo Xicoténcatl  
García Cauzor  
Universidad de Guadalajara,  
México  
rxgarcia@cusur.udg.mx

Dr. José Manuel Ríos Ariza  
Universidad de Guadalajara,  
México  
jmrios@valles.udg.mx

Dra. Elba Rosa Gómez Barajas  
Universidad de Guadalajara,  
México  
elbagomez@valles.udg.mx

## Resumen

En el Centro Universitario del Sur (CUSur), de la Universidad de Guadalajara, ubicado en Ciudad Guzmán (Jalisco, México), se ha desarrollado, desde el año 2011, un proyecto de Triple Hélice en el que se han vinculado la Universidad, el gobierno local y el tejido empresarial de la Región Sur. La evaluación de los resultados y del proceso de la implementación de este proyecto es una de las claves para obtener información, que puede servir para la toma de decisiones y el diseño de estrategias que permitan la optimización del funcionamiento de la Triple Hélice. La evaluación se ha centrado en diversos indicadores, como creación de empresas y puestos de trabajo, formación impartida, asesoramientos a empresarios, etc. Las herramientas utilizadas, los datos obtenidos y su interpretación exceden los límites de lo que es un artículo de investigación. Es por ello, que nos vamos a centrar en uno de los aspectos menos estudiados en las experiencias de Triple Hélice: el impacto del modelo en el cambio organizacional, en nuestro caso, del Centro Universitario del Sur, con la creación de nuevas estructuras organizativas destinadas a la investigación.

**Palabras clave:** Triple Hélice; organización; universidad.

## Abstract

At University of the South Central (CUSur) of the University of Guadalajara, located in Ciudad Guzmán (Jalisco, México), has, since the year 2011, a project has developed of Triple Helix in which have been linked to the University, local government and the business sector of the Southern Region. Evaluation of the results and the process of the implementation of this project is one of the keys to obtain information, which can serve for decision-making and design strategies that allows the optimization of the performance of the triple helix. The evaluation has focused on various indicators as creation of enterprises and jobs, provided training, advice to entrepreneurs, etc. The tools used, the data obtained and their interpretation exceeds the limits of what is a research paper. Therefore, we're going to focus on one of the least studied aspects, on the experiences of Triple Helix, which is the impact of the model on organizational change, in our case, the University Center of South, with the creation of new organizational structures for research.

**Keywords:** Triple Helix; organization; university.

## 1 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 1.1. Concepto y surgimiento del Modelo de Triple Hélice

A mediados de los años noventa se comienza a hablar masivamente de la necesidad de fomentar las interacciones dinámicas entre los factores Universidad-Empresa-Gobierno, con el fin de acceder a la innovación y al desarrollo social.

El profesor Henry Etzkowitz estudió la importancia de unir estos tres factores con el propósito de fomentar el desarrollo de las regiones y ciudades. Este modelo es el camino ideal para que la universidad tradicional avance hacia el desarrollo de una universidad emprendedora y aporte, de ese modo, mayores beneficios a la sociedad en sentido general (Etzkowitz, 1998).

Al respecto, Chang (2010, p. 7) afirma que «este modelo pretende que el accionar de la universidad sea un creador del conocimiento, que juega un papel primordial entre la relación empresa y gobierno (...) y cómo estos se desarrollan para crear innovación en las organizaciones como fuente de creación del conocimiento».

La importancia de la universidad como formadora integral de seres humanos y generadora de conocimiento, con el apoyo de las empresas y de los gobiernos con políticas encaminadas al emprendedurismo, hace que este modelo siga vigente en estos tiempos difíciles y en términos socioeconómicos, que exigen la cooperación de las tres hélices.

De acuerdo a González (2009, p. 17) «el papel de las universidades es estratégico en todo el proceso, pues se requiere que las universidades desempeñen nuevas funciones y que se generen instituciones diferenciadas. La tercera función de la universidad en las economías y sociedades del conocimiento es contribuir al desarrollo económico y social local mediante innovaciones basadas en el conocimiento».

Esto ha dado origen a la llamada «tercera revolución académica». Las denominadas universidades emprendedoras asumen la creación de empresas o de nidos empresariales en sus laboratorios, dando lugar a un nuevo tipo de personal docente y de investigador: el científico-empresario. Los estudiantes, en ellas, se ven como inventores potenciales y representan un flujo dinámico de capital humano en los grupos académicos de investigación. Este flujo constante asegura a las instituciones de educación superior (IES) como fuentes de innovación. (Leydesdorff & Etzkowitz, 2001, citados por González, 2009).

Hay dos posibles tipos de Triple Hélice. En el primero, la universidad, la industria y el gobierno están relacionados, pero cada uno conserva y desempeña su rol tradicional; en el segundo, hay una interpenetración en cada uno de estos componentes, y los actores antes mencionados, asumen papeles que tradicionalmente correspondían a otros (por ejemplo, universidades que forman empresas), dando origen de esta forma a instituciones de carácter híbrido.

El primer tipo es en esencia el mismo planteamiento teórico del Triángulo de Sábato, expuesto treinta años antes. En el segundo, el aspecto novedoso lo marcan las zonas de intersección entre cada hélice, que es donde al final se generan las nuevas instituciones y se da el paso a la «universidad empresarial». Pero quizás la diferencia más evidente entre el planteamiento de Sábato y el de Etzkowitz se centre en que el primero es un planteamiento normativo, una directriz general para fomentar el desarrollo científico-tecnológico que, por tanto, no mostraba evidencia de que ello estuviera sucediendo en aquel momento; mientras que el segundo es un concepto descriptivo, que da cuenta de la dinámica real de la última década, evidenciada en los países desarrollados (Arocena & Sutz, 2001).

La Triple Hélice no solo recalca el valor de las relaciones entre universidad, gobierno e industria, sino que también valora las transformaciones internas en cada una de esas esferas, y el modo en que comenzaron a gestionarse, hace algún tiempo, en los países desarrollados.

En América Latina, el proceso ha sido mucho más accidentado. La aplicación del Modelo de Triple Hélice en nuestros países está íntimamente relacionado con el mejoramiento de las políticas nacionales en materia de ciencia y tecnología, la definición de los instrumentos necesarios para el desarrollo de estructuras acordes a las nuevas exigencias de la competitividad internacional, y la definición de estímulos adecuados, en aras de favorecer la interrelación de los actores. Estas acciones deben contemplar la colocación de las instituciones de educación superior en un lugar especial, ya que como expresa Etzkowitz (1998, p. 53): «las nuevas exigencias y los cambios institucionales parecen reservarles a las universidades, en varias partes del mundo, un papel crecientemente importante».

Para integrar las tres esferas institucionales, los autores del concepto, presentan las siguientes dimensiones:

1. Transformación interior de cada una de las hélices.
2. La influencia recíproca entre las mismas.
3. La creación de nuevos formatos de redes trilaterales y la sistematización de las interacciones entre ellas, con el objetivo de generar un proceso innovador de ideas y tecnologías para el desarrollo.

4. El efecto de estas transformaciones, estos intercambios y estas nuevas redes generarán innovaciones que beneficiarán de modo creciente a la sociedad.

Cada una de las hélices puede asumir el papel de otra, ya sea creando incubadoras de empresas, organizando la innovación regional (universidad), asumiendo una dimensión académica, compartiendo conocimientos (empresa), realizando investigaciones y promoviendo las mutuas interrelaciones (gobierno). La Triple Hélice se puede caracterizar como un modelo de eslabones múltiples, en constante evolución, en el que, en cada una de las fases del proceso de innovación se aprovecha al máximo el conocimiento que genera cada una de las hélices. Estas tres esferas, que antes trabajaban de manera independiente, tienden a trabajar en conjunto.

Los actores que intervienen en él son los investigadores académicos, convertidos en gestores y aplicadores de sus propias tecnologías, los empresarios que trabajan en un laboratorio universitario o una oficina de transferencia tecnológica, los investigadores públicos, los investigadores académicos y los investigadores industriales, que dirigen agencias regionales responsables de la transferencia tecnológica.

Esta convergencia de las esferas institucionales académicas, industriales y gubernamentales, en la que cada una asume el papel de las otras, ha sido interpretada de diferentes formas en distintas partes del mundo. En países donde la interfaz marcha bien, sea que ocurra de abajo hacia arriba, a través de las interacciones de individuos y organizaciones de diferentes esferas institucionales, o de arriba hacia abajo, estimulado por decisiones políticas; se lo considera un fenómeno empírico. Estados Unidos ha sido visto como un ejemplo de la primera modalidad, y Europa un ejemplo de la última modalidad de aplicación (Viale & Campbell'Orto, 2000).

La Triple Hélice ha mostrado su potencialidad para contribuir a la solución de los problemas de tipo social y medioambiental. Por un lado, exportando el modelo hacia la creación de otras triples hélices que atiendan a problemas sociales acuciantes en distintas partes del planeta. Por otro, poniendo a trabajar a las entidades Triple Hélice en soluciones científicas y tecnológicas (lo que incluye ciencias y tecnologías sociales como soluciones organizativas o entornos normativos) a problemas demandados por una organización, la sociedad civil o las administraciones públicas en sus múltiples escalas (de lo local a lo internacional). (Etzkowitz & Zhou, 2006).

Visto de este modo, la innovación conlleva dos aspectos: uno, el de la aplicación e implementación del modelo de manera creativa; y el otro, de gran trascendencia para la universidad, a partir del impacto que produce sobre la práctica educativa y los estilos de enseñanza-aprendizaje que tienden a promover, como ha acontecido en el Centro Universitario del Sur.

Según Ríos y Gómez (2011, p. 204), la innovación es «un cambio que se produce deliberadamente, con una finalidad y en el que se diseñan estrategias para conseguir su implementación. Desde esta conceptualización, evidentemente, toda innovación supone un cambio, pero no todo cambio es una innovación», y añade «esta surge de una idea propia que se inicia una vez que se rompe con la resistencia propia al cambio. Posteriormente, habrá que socializarla de forma tal que se convenza a un grupo de las ventajas que tiene desaprender lo aprendido y dejar atrás lo obsoleto. Esas ideas deben transformarse en algún producto, proceso o servicio que sea susceptible de ser usado, compartido, vendido y/o aplicado» (p. 206).

Siguiendo a Domingo (2013), la innovación es constituyente cuando en ella se da la reflexión, la comprensión local, el compromiso profesional y la acción colectiva de la comunidad para ofrecer respuestas consistentes a la mejora del aprendizaje de todos. Es decir, antes de pensar siquiera en la implementación de cualquier proyecto tecnológico, o de innovación que logre un impacto en la sociedad, en las empresas o en las políticas públicas; se debe pensar en el contexto en el que se pretende implementar tal proyecto, sus características socioculturales y la respuesta que puede dar la gente que interactúa en este espacio.

## 1.2. Evaluación del impacto del Modelo de Triple Hélice

Para evaluar, la construcción de sistemas de indicadores se convierte en un reto, dada la complejidad de los diferentes sistemas de innovación. Freeman y Soete (2009) señalan que los indicadores relacionados con la ciencia y la tecnología están siendo construidos y utilizados, pero que se puede caer en el abuso, ya que la facilidad actual para acceder a recursos informáticos en estadística ha hecho común la utilización de indicadores. Sin embargo, la posibilidad de poder emplearlos de manera comparativa fracasa por depender de contextos, fundamentos y métodos diferentes.

El Manual de Oslo (OCDE, 2005) está entre los principales en extenderse y aplicarse. La cienciometría, las encuestas, entrevistas, la observación, los casos de estudio, econometría, *benchmarking*, análisis de clúster y crecimientos de la I + D, etc., se han venido fusionando para organizar la evaluación en forma sistémica, en total correspondencia con las características y demandas de los sistemas de ciencia e innovación. El énfasis en la evaluación de los impactos socioeconómicos de la investigación está relacionado en particular con expectativas crecientes, que conciernen a los impactos económicos de financiamiento de la investigación, y por la responsabilidad y deseos de demostrar tales impactos cuantitativamente. Esto ha conducido a esfuerzos en el desarrollo de resultados cuantitativos y medidas de impacto (Luukkonen, 2002).

Para Molas-Gallart, Tang y Morrow (2000), el impacto puede ser, según su naturaleza, directo o indirecto. El indirecto tiene influencias a corto o largo plazo. A este tipo de impacto Estébanez (2002) le denomina impacto potencial. Ambos autores, aun con formas distintas de denominarlos, coinciden en que las contribuciones indirectas inciden de manera significativa en la toma de decisiones y la adopción de políticas.

El impacto social de la ciencia y la tecnología implica identificar cambios, transformaciones. Según Quevedo, Chía y Rodríguez (2002), los efectos de la ciencia y la innovación tecnológica pueden concebirse como el cambio o conjunto de cambios duraderos que se producen en la sociedad, la economía, la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, que mejoran sus indicadores como resultado de la ejecución de acciones de I+D+i, e introducen valor agregado a los productos, servicios, procesos y tecnologías.

Sin embargo, existen sistemas en los que es posible distinguir dos tipos de indicadores: los que valoran la actividad y los que se refieren a su incidencia en la universidad y sus procesos internos (D'Este, Castro & Molas-Gallart, 2009).

Los indicadores de actividad miden el trabajo y el esfuerzo de la universidad con las comunidades no académicas; y los de impacto, los resultados de estas interacciones en términos sociales y del desarrollo económico.

Los indicadores utilizados por D'Este, Castro y Molas-Gallart (2009), están agrupados en las siguientes categorías: emprendimiento (creación de empresas); asesoramiento y consultoría; movilidad de personal; prácticas en empresas; cursos y actividades de formación; alineamiento curricular; participación en programas o redes sociales; y difusión no académica. Muchos de estos indicadores y categorías han sido utilizados en la evaluación del Modelo Triple Hélice implementado en la Región Sur de Jalisco.

La aplicación de un solo tipo de indicadores haría parcial e insuficiente la evaluación, pues sesgaría los resultados al no considerar los demás elementos y factores de un proceso tan complejo, como la relación interinstitucional de colaboración a la que nos estamos refiriendo. No obstante, como hemos indicado anteriormente, aunque hemos evaluado las distintas categorías, en este artículo ponemos especial énfasis en una modalidad que no suele ser tomada en cuenta a la hora de medir el impacto de los proyectos de Triple Hélice, y que vamos a detallar más adelante.

De hecho, no existe un modelo de evaluación del impacto de las relaciones de vinculación de la universidad que pueda considerarse único y aplicable a todos los casos. Cada institución educativa a partir de su contexto y sus alianzas estratégicas deberá desarrollar un sistema de medición particular que le permita, a partir de sus peculiaridades, analizar el impacto

de su actividad de colaboración extrainstitucional, en razón de las metas específicas establecidas por ella y sus colaboradores, lo que sumará aportes conceptuales y metodológicos al conocimiento de este tipo de vínculos.

## 2 | CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

La Universidad de Guadalajara (México) vive un momento de cambio que ha quedado plasmado en su Plan de Desarrollo 2014-2030. En él se reconoce la necesidad de reorientar las funciones sustantivas de la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación para lograr un desarrollo armónico e integral, que posibilite a la institución enfrentar los retos y desafíos que tiene la universidad pública en el siglo XXI.

Desde 1994, la universidad está conformada por 15 centros universitarios, de los cuales seis están ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara, y los restantes, nueve, se encuentran en las regiones del Estado de Jalisco (México). Los centros universitarios regionales, desde su creación, fueron concebidos con la intención de que quedaran ubicados en una determinada Región, integrada por varios municipios, de forma tal que en la misión de cada centro se expresa la necesidad de dar cobertura y apoyo a los municipios de su área de influencia. Esta particular situación conlleva la necesidad de que los centros universitarios regionales sean pensados como motores del desarrollo educativo, social, cultural y económico de las regiones en las que tienen su sede.

El Centro Universitario del Sur (CUSur) es un centro regional ubicado en el Estado de Jalisco, su sede está en Zapotlán el Grande (Ciudad Guzmán), y su área de influencia abarca 28 municipios de las regiones Sur y Sureste del estado.

Su relación con esta importante cantidad de municipios ha sido un factor decisivo para generar acciones de vinculación con los diferentes sectores sociales, productivos y gubernamentales, lo que permite el desarrollo de actividades que contribuyen al beneficio y mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de esta región.

A principios de 2009, la Unión Europea impulsó proyectos de vinculación con algunos países de Latinoamérica, con la finalidad de fortalecer las diferentes áreas de desarrollo económico del continente. Impulsados por el Ayuntamiento de Irún y la Junta de Castilla y León, España, así como por Bidasoa Activa/Bidasoa Bizirik, y URB-AL, se pone en marcha el proyecto denominado «UNE: Estrategias de desarrollo local incluyen-

tes y participativas», proyecto mediante el cual se vincularon con México, Chile, Honduras y Perú.

En 2010 se recibió en CUSur la invitación del Ayuntamiento de Zapotlán el Grande, para participar de un proyecto auspiciado por la UNE siguiendo el Modelo de la «Triple Hélice», como una herramienta técnica que viabiliza la colaboración y el trabajo participativo del gobierno municipal, los empresarios y la universidad (Centro Universitario del Sur e Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán).

El proyecto que desarrollarían en Zapotlán se titulaba «Diseño de la metodología de colaboración entre la Universidad-Empresa-Gobierno local para impulsar la investigación aplicada al desarrollo tecnológico en el campo empresarial, en la realidad del municipio de Zapotlán el Grande, en el marco del proyecto UNE».

Para CUSur, resultó importante participar de un esquema que pretendía fortalecer la vinculación universitaria con el tejido empresarial y con el gobierno local. Con ello se pretendió dar vitalidad a la investigación científica y tecnológica, para que se lograra una correcta transferencia hacia los actores empresariales y la sociedad, bajo el liderazgo del gobierno municipal.

El proyecto estuvo orientado a generar una metodología en la que los tres actores principales (Universidad-Gobierno-Empresa) se vincularan adecuadamente y conformaran un equipo de colaboración autogestivo, multidisciplinario y autodirigido, para que los resultados de estas entidades impactaran directamente en el desarrollo sustentable de la comunidad.

Para la elaboración de la propuesta metodológica de vinculación desarrollada en el 2011, se realizaron las siguientes actividades:

Fase inicial:

1. Se elaboró un estudio de las metodologías de la Triple Hélice que se han aplicado nacional e internacionalmente.
2. Se realizó un diagnóstico sobre las condiciones que existían, en materia de vinculación, entre las instituciones de educación superior, el sector empresarial y el gobierno de Zapotlán el Grande.

Fase de implementación:

Se generó, a través de investigadores de las dos instituciones educativas, una metodología básica para la operación del Modelo de la Triple Hélice. Esta ha servido, desde el año 2012, como marco para las diferentes acciones de trabajo. Además, se trabajó en la estructuración de los proyectos correspondientes a tres áreas fundamentales para consolidar la vinculación:

1. La creación de una incubadora de base tecnológica interinstitucional.
2. La creación de una Red de Centros de Negocios con el propósito de aglutinar las unidades operativas ubicadas en las instituciones de educación superior (IES) de la región, y de articular los procesos administrativos y económicos orientados a consolidar a las empresas locales.
3. La creación y/o incorporación de laboratorios de investigación aplicada para fortalecer la vinculación del personal académico y de los estudiantes de las IES con el sector empresarial, e impulsar la competitividad local.

El modelo contempló una temporalidad de 20 años, con actividades a desarrollar a corto, mediano y largo plazo. En el tiempo de ejecución que lleva, se puede asegurar que ha impactado de manera notoria los sectores relacionados como la economía, la salud, la cultura y la educación, entre otros.

Por lo general, los estudios relacionados con la medición del impacto de modelos de vinculación Universidad-Gobierno-Empresa privilegian los acercamientos a los resultados que en materia económica se producen. De igual forma, existen numerosos estudios que analizan y evalúan el rol de cada uno de los actores de esta vinculación, con énfasis en los que revisan el papel de las empresas y el gobierno para favorecer, impulsar e incluso frenar las relaciones de vinculación que se desarrollan bajo modelos de este tipo.

En esta investigación atribuye central importancia observar la interface científica y tecnológica de la Universidad, para constatar si la academia sufrió algún proceso de replanteamiento teórico, metodológico o bien de organización estructural y funcional producto de esta relación estratégica de colaboración interinstitucional.

### 3 | MÉTODO

El objetivo de la investigación fue evaluar el impacto del modelo de vinculación de Triple Hélice, en el Centro Universitario del Sur, para confirmarlo como una innovación educativa con impacto en las funciones de investigación, extensión y vinculación que realiza esta institución educativa.

En este artículo solo vamos a centrarnos en la evaluación del impacto del Modelo de la Triple Hélice en la estructura de organización académica, vinculada a la investigación del Centro Universitario del Sur, concretamente en lo que vamos a denominar «plataforma científica y tecnológica del CUSur».

La investigación es descriptiva, y se realizó en base a los principios epistemológicos de la investigación holística que integra diferentes perspectivas e instrumentos. En la metodología holística, como señala Hurtado de Barrera (2000), los modelos epistémicos de investigación pueden tener una función complementaria y no necesariamente son contradictorios.

Se emplearon técnicas e instrumentos que posibilitaron la recogida de información en los centros de investigación, responsables de la producción y transferencia de tecnología.

Las herramientas e instrumentos utilizados han sido: (a) Cuestionario; (b) Entrevistas con los responsables de los centros de investigación que se desarrollaron de manera estructurada, tomando como base el cuestionario; (c) Análisis de documentos de los centros de investigación, grupos de investigación y redes de vinculación; (d) Entrevistas con los cuerpos académicos y redes de vinculación.

En relación al cuestionario, este estaba estructurado con preguntas mixtas, en las que se consideran respuestas cerradas y abiertas. El mismo, se construyó con dos bloques de reactivos: el primero, relativo a los datos generales (con respuestas cerradas) constituido por catorce reactivos sobre la información básica que permite identificar el centro de investigación, su origen, capacidades productivas, recursos humanos, trayectoria y articulación académica; el segundo abarca once reactivos relacionados con la vinculación (respuestas abiertas), para identificar las actividades de interacción y de trabajo colaborativo del centro de investigaciones con otras entidades académicas y no académicas, y la participación de la unidad académica en estrategias de vinculación interinstitucional.

A partir de la información obtenida, mediante el análisis de documentos, de las entrevistas y cuestionarios, se procedió a la elaboración de fichas básicas de cada centro de investigación y a la elaboración del diagnóstico de las fortalezas y debilidades (FODA), propuesto en la metodología, debido a la necesidad de reconocer si cada instancia académica (centro de investigación) tiene una imagen clara de su situación, mediante la evaluación de sus potencialidades y sus debilidades. Así como para determinar si han sido tomadas en cuenta las áreas de oportunidad y las posibles amenazas que puede enfrentar. Todo lo anterior se hizo con el propósito de obtener una radiografía de la estructura académica, entendida como la plataforma que sustenta la definición de las áreas estratégicas de desarrollo, que desde cada una de ellas se plantean para el futuro a corto, mediano y largo plazo.

Las dimensiones que se contemplaron en la plataforma científica y tecnológica de CUSur son:

- Centros de investigación. Unidad departamental que realiza investigación. Debe contar, por lo menos, con dos académicos de carrera, con la categoría de titular o el grado de doctor, con el propósito de que desarrollen dos líneas fundamentales de investigación.
- Cuerpos académicos. Figura académica reconocida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), que consiste en la agrupación de investigadores que tienen como fin la producción colectiva de conocimiento y su aplicación. Son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Dado que en muchos países se les denomina Grupos de Investigación, en el resto del documento vamos a referirnos a ellos con esta denominación.
- Redes de vinculación. En esta investigación, se entiende por ello las vías de comunicación que establecen las estructuras académicas del CUSur, tanto al interior del centro universitario como con su exterior.

## 4 | RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Debido al pequeño número de entrevistas, fichas básicas elaboradas y diagnósticos FODA, no es pertinente hacer un análisis de datos de tipo estadístico, sino una interpretación en base a categorías que exponemos en este apartado de resultados y conclusiones. Igualmente, dada la singularidad de la evaluación realizada y de las dimensiones que hemos utilizado, y puesto que no hemos usado los indicadores usuales (mencionados en la parte teórica), en el análisis del impacto del Modelo de Triple Hélice, no procede la comparación de los datos obtenidos en CUSur con la implementación de este modelo en otras universidades.

El análisis de la ficha básica y los diagnósticos FODA, realizados a cada uno de los centros de investigación, permitió monitorear que las seis nuevas unidades académicas (Centros de Investigación) cuentan con una estructura sólida para el desarrollo de líneas y proyectos de investigación, todas claramente definidas y con objetivos pertinentes. Asimismo, tienen excelentes plantillas de investigadores, muchos de ellos con posgrados y una amplia producción científica. También, se verificaron sus vínculos con otras instancias académicas y sus estrategias de colaboración con instituciones no académicas (gobierno y empresas).

La creación de seis centros de investigación durante el lapso comprendido entre el 2012 y el 2015 es una evidencia del aumento de la capacidad y

de producción de conocimiento y transferencia de tecnología en el CUSur, acaecidos durante la implementación del Modelo de Triple Hélice.

De igual forma, es destacable el incremento de los grupos de investigadores en el Centro Universitario del Sur, ya que desde su creación en 1994, y hasta 2008, solo contaba con tres grupos de investigación. En cuatro años se han creado y desarrollado nueve grupos de investigación, debido a la necesidad de combinar la creación de grupos y centros de investigación. Relación que presenta una gran alineación, pues los nueve cuerpos académicos creados, en el período de ejecución del programa, tienen correspondencia y adscripción a un centro de investigación.

La creación de una red de vinculaciones académicas coloca a cada uno de los centros como una unidad de tracción y conexión con otras instancias académicas, como los laboratorios de docencia que dan apoyo principalmente a las licenciaturas; los grupos de investigación; los posgrados y las relaciones con instancias no académicas externas al centro universitario. De igual forma, las redes de vinculación de cada centro de investigación, tienen conexión con el resto de centros, con lo que se constató también una nueva estructura de comunicación científica en el CUSur.

En el análisis realizado se pudo constatar el fortalecimiento de los estudios de posgrado durante este período. El Centro Universitario solo contaba con la Maestría de Administración de Negocios (2007), en tanto que en 2011 creó la Maestría en Ciencias de la Salud Pública, la Maestría y el Doctorado en Comportamiento Alimentario y Nutrición (2011 y 2013, respectivamente), la Maestría y el Doctorado en Psicología y Calidad de Vida (2015), aparte de varios posgrados más, en procesos de aprobación. Es importante destacar que la investigación permitió constatar que las propuestas antes mencionadas surgen articuladas a los centros de investigación descritos y analizados.

Los cinco espacios universitarios en cuestión, al ser analizados en su estructura, organización y producción, aparecen sólidamente ligados a actividades de extensión, y vinculados con sectores externos a la Universidad, académicos y no académicos. También se pudo comprobar que tres de las cinco instancias académicas descritas están consideradas como parte de la agenda de actividades que se diseñó conforme al modelo de vinculación desarrollado para Zapotlán el Grande.

La investigación realizada aporta material fundamental para constatar que la estructura académica del Centro Universitario del Sur ha sufrido una importante transformación de la plataforma científica y tecnológica. Asimismo, permitió observar que en el CUSur se reconoció que la existencia de un solo centro de investigación (CICAN, 2009) no era suficiente para desarrollar conocimiento, ni integraba los diversos campos que el centro

universitario cimentaba desde sus programas de licenciatura y posgrado, lo que impulsó a la identificación de nuevos nichos de desarrollo de conocimiento científico, ligados a necesidades y problemas concretos de la región, sin perder de vista su impacto a nivel nacional e internacional.

La puesta en marcha de proyectos como este y otros que avancen en la misma línea, para poder desarrollarse de forma pertinente e incidir en el contexto, no solo requieren de la participación de la Universidad, sino que esta transforme sus estructuras organizativas. La vinculación de los profesores con la empresa y el gobierno local, y con las comunidades, reorienta y alumbra necesidades y evidencia objetos de estudio, que pueden abrir nuevas líneas de investigación y dar paso a la creación de estructuras organizativas que permitan la puesta en marcha y el funcionamiento de la labor investigadora.

La universidad está inserta en un mundo cambiante, en el que es previsible el crecimiento de la economía social, fruto de la colaboración entre ciudadanos, la disminución del empleo y la deslocalización (Rifkin, 2015). El Modelo de Triple Hélice (enriquecido con la participación y el protagonismo de las comunidades y la sociedad civil, cuarta hélice) puede convertirse en un instrumento de cohesión social, y ayudar a dar respuestas a los cambios que vayan surgiendo.

La universidad debe reforzar su papel local (desarrollo endógeno) sin perder de vista su visión y su misión globales, y mantener su protagonismo como generadora de conocimiento. Si este componente llegara a fallar, la investigación quedaría solo en poder de las grandes compañías, dando lugar a unos oligopolios, a los que solo entrarían las grandes corporaciones.

La universidad es imprescindible para las grandes empresas multinacionales, *holding* y grandes corporaciones, pero en el otro lado de la balanza están las pequeñas y medianas empresas, con frecuencia más conectadas a las necesidades locales y a las comunidades, por cuanto no pueden ser desatendidas. Proyectos como el que exponemos favorecen el desarrollo en una localidad y una Región.

No obstante, el protagonismo de las universidades podría quedar opacado si el profesorado no se implica, y si las estructuras orgánicas y la organización de las universidades no son flexibles. Esta flexibilidad ha incidido en CUSur, tanto en la incorporación de investigadores a la Triple Hélice, ayudando a la consecución de sus objetivos, como en la creación de nuevas líneas de investigación y estructuras organizativas en CUSur.

## 5 | REFERENCIAS

- Arocena, A., & J. Sutz. (2001). *La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias, Escenarios, Alternativas*. México: UDUAL.
- Chang, H. G. (2010). El Modelo de la Triple Hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y la empresa. *Revista Nacional de Administración*, 1(1), 85-94. Recuperado de <https://bit.ly/2kNFVCO>
- D'Este A., Castro E. & Molas-Gallart J. (2009). *Manual de Indicadores de Vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico*. Buenos Aires: OCTS. Recuperado de <https://bit.ly/2Lk99Q8>
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28. Recuperado de <https://bit.ly/2Lm9YYP>
- Estébanez, M. E. (2002). Impacto social de la ciencia y la tecnología: estrategia para su análisis, incluido en El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/ Interamericanos. Recuperado de <https://bit.ly/2ua8zNH>
- Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research policy*, 27(8), 823-833. Recuperado de <https://bit.ly/2HiDhbY>
- Etzkowitz, H. & Zhou, C. (2006). Triple Helix twins: innovation and sustainability. *Science and Public Policy*, 33 (1), 77-83. Recuperado de <https://bit.ly/2JccAaT>
- Freeman, C. & Soete, L. (2009). Developing science, technology and innovation indicators: What we can learn from the past. *Research policy*, 38(4), 583-589. Recuperado de <https://bit.ly/2LUfl95>
- González de la Fe, T. (2009). El Modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 738, 739-755. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/327/328>
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de investigación holística*. Caracas: Editorial SYPAL.
- Luukkonen, T. (2002). Research evaluation in Europe: state of the art. *Research Evaluation*, 11(2), 81-84.
- Molas-Gallart, J., Tang, P., & Morrow, S. (2000). Assessing the non-academic impact of grant-funded socioeconomic research: results from a pilot study. *Research Evaluation*, 9(3), 171-182.
- OCDE (2005). The Measurement of Scientific and Technological Activities. Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation Data. París: OECD. Recuperado de <https://bit.ly/2EfVs4D>
- Rifkim, J. (2015). *La sociedad del costo marginal cero. El Internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. México: Paidós.
- Ríos, J. M. & Gómez, E. R. (2011). Innovación en un mundo globalizado: dos casos. En Hernández, R.; Padilla, S. y Arancibia, M. (coords.), *Educación Superior, Innovación e Internacionalización. Ensayos, proyectos y experiencias* (pp. 203-240). Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad Austral de Chile.
- Viale, R. & Campodall'Orto, S. (April, 2000). Neocorporations or Evolutionary Triple Helix? Suggestions Coming from European Regions, in the *Third Triple Helix Conference*, Río de Janeiro.

# EL PAPEL DEL DIRECTOR ESCOLAR EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

## *The role of the school principal in academic achievement*

**Daniel Morales, PhD\***  
Instituto Dominicano de  
Evaluación e Investigación de  
la Calidad Educativa  
daniel.morales@ideice.gob.do

**Claudia Curiel**  
Instituto Dominicano de Evaluación  
de la Calidad Educativa  
claudia.curiel@ideice.gob.do

**Samuel Bonilla**  
Universidad Pontificia Católica  
Madre y Maestra  
SamuelBonilla@pucmm.edu.do

\* Autor de Correspondencia. Esta investigación fue realizada cuando los autores estaban asociados al Centro de Investigación en Liderazgo y Gestión Educativa de Barna Business School.

Reconocimientos: Agradecemos a Ancell Schecker por facilitarnos la base de datos, y por permitir al CILGE introducir instrumentos para medir características de liderazgo y gestión de los directores en el protocolo de aplicación de la Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media 2013. También agradecemos a la Fundación INICIA por el financiamiento y apoyo que permitió elaborar este artículo, y seguir desarrollando algunas de las líneas de investigación del CILGE. Además, esta indagación se ha beneficiado del intercambio académico de los participantes del Congreso Internacional del IDEICE 2012 y de los comentarios de los participantes de los *Workshops* organizados por el CILGE para el MINERD durante el 2012, 2013 y 2014.

### Resumen

Con el fin de aprovechar la aplicación de la Evaluación Diagnóstica de Segundo Año de Educación Media en mayo del 2013, se administró un instrumento que pregunta a los directores acerca de su percepción sobre la efectividad al realizar diversas tareas de gestión en su escuela. En adición, se consideraron algunas características de los directores, como el género, si obtuvo el cargo por concurso, si ha realizado algún programa en gestión educativa, años de experiencia y su última titulación académica. Tomando en cuenta también diversas características de los estudiantes, se encontró que la titulación académica de maestría y doctorado del director está relacionada con mejores resultados de aprendizajes, y que los directores que se consideran más efectivos en realizar tareas de gestión pedagógica están relacionados con menores resultados de aprendizajes de los estudiantes.

**Palabras clave:** Eficacia del liderazgo; Cualidades de liderazgo; Liderazgo escolar; Liderazgo instruccional.

### Abstract

In May 2013, during the application of the Second Year Diagnostic Assessment of Secondary Education, we gave an assessing instrument to school directors to measure their belief of effectiveness in performing various management tasks in their school. In addition, the instrument considered characteristics such as gender, academic degree, years of experience; if school directors obtained the position by contest, and if they have been trained in educational management. Also considering diverse characteristics of students, we found that school director's masters or doctoral academic degrees are related to better results of learning, and directors that considered themselves as more effective in performing tasks of pedagogical management are related to lower results of student learning.

**Keywords:** Leadership Effectiveness; Leadership Qualities; School leadership; Instructional leadership.

## 1 | INTRODUCCIÓN

Con el fin de aprovechar la logística de aplicación de la Evaluación Diagnóstica de Educación Media (2013), el Centro de Investigación en Liderazgo y Gestión Educativa (CILGE) introdujo en los protocolos de la Evaluación Diagnóstica un instrumento orientado a la medición de sus percepciones sobre la efectividad del trabajo del director, en sus diversas labores de gestión en la escuela. Con estos datos y otros que reúnen características del director se trató de identificar la relación que tiene cada característica en los aprendizajes de los estudiantes.

El principal antecedente de esta investigación es el trabajo de Morales *et al.* (2014), en el que se aplicó el inventario sobre percepciones de los directores escolares a la segunda y tercera cohorte de la escuela de directores del ISFODOSU. Con esos datos y otras características de los directores y de las escuelas, se había encontrado que los directores que se perciben más efectivos realizando tareas de gestión organizacional están relacionados con un mayor puntaje en las pruebas nacionales. Sin embargo, en Morales *et al.* (2014) se advertía sobre las limitaciones de la investigación.

En primer lugar, la muestra de directores no fue representativa a nivel nacional, y además había un sesgo en la selección de directores, por lo que no podían generalizarse los resultados del estudio. En segundo lugar, los datos de pruebas nacionales usados eran promedios agregados a nivel escolar, ya que no fue posible contar con microdatos relativos a los estudiantes ni con características correspondientes a ellos, lo que se presume generó estimaciones sesgadas e inconsistentes. En tercer lugar, dado que las pruebas nacionales se realizan con fines de promoción y no de comparación, se sospecha que cualquier resultado que logre obtenerse siempre permanecerá en duda. Afortunadamente, la Evaluación Diagnóstica realizada a estudiantes de segundo año de Educación Media, permite hacer frente a cada uno de estos problemas, y avanzar algunos pasos en la comprensión del papel que juega el director escolar dominicano en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Este trabajo está circunscrito a la literatura especializada de liderazgo y gestión educativa y su relación con resultados en la escuela. En particular está relacionado a dos investigaciones. La primera es de Grissom, Kalogrides y Loeb (2014), que elaboran un marco conceptual para identificar la contribución del director en los resultados de pruebas estandarizadas que miden niveles de aprendizajes de los estudiantes.

El enfoque específico de esta literatura utiliza los resultados en dichas pruebas para medir el desempeño de los gestores escolares. Según estos autores, es difícil identificar en qué medida el desempeño de una escuela

podría ser atribuido directamente a la acción del director, o a factores que escapan de su control. Por ejemplo, ¿son responsables los directores de la efectividad de maestros que ellos no contratan directamente? En la segunda investigación (Grissom & Loeb, 2011), se describen las diferencias entre diversas autopercepciones sobre la efectividad de los directores al realizar tareas de gestión organizacional, administrativa, pedagógica, de relaciones internas y externas, con algunas características como sexo, años de experiencia e instrucción académica.

También se realiza un análisis de regresión para estudiar la relación entre cada una de las tareas de gestión y los resultados de los estudiantes. Si bien consiguen que las tareas más relacionadas con el éxito escolar tienen más que ver con las tareas de gestión organizacional, sus aportes y hallazgos pertenecen a un contexto diferente al dominicano.

En este trabajo se presentan estadísticas de diversas características de los directores, las escuelas y los estudiantes, y se realizan pruebas de diferencias de medias en la proporción de respuestas correctas que tienen los estudiantes en Matemáticas, Lengua Española, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales –como una medida que aproxima nivel de aprendizaje logrado–, que traten de identificar factores determinantes del desempeño educativo. Más aún, se realizaron análisis de regresión tomando en cuenta características de los estudiantes, de los directores y sus percepciones sobre la efectividad al realizar diversas tareas de gestión en la escuela para tratar de develar la relación que podría existir entre cada característica y los resultados educativos.

En las pruebas de diferencias de medias no se logró identificar, de manera consistente con teorías y supuestos, ninguna característica del director relacionada con mejores o peores resultados en el promedio de respuestas correctas para cada una de las áreas de la evaluación diagnóstica. Sin embargo, del análisis de regresión emergen dos resultados interesantes. El primero, es que luego de tomar en cuenta características sociodemográficas de los estudiantes, las escuelas que tienen directores que poseen un grado de instrucción académico más alto (maestría y/o doctorado), sus estudiantes obtienen en promedio 2% más respuestas correctas que los estudiantes de las escuelas donde sus directores tienen un grado de instrucción menor.

No se consiguió ninguna relación estadística entre la proporción de respuestas correctas y las siguientes características del director: género, si obtuvo la posición por concurso, si tiene formación en gestión educativa, años de experiencia y si asistió a la escuela de directores.

En el segundo, se presentan regresiones tomando en cuenta la auto-percepción de los directores sobre su efectividad al realizar diversas

tareas de gestión. Se consiguió que en las escuelas donde los directores se consideran más efectivos realizando tareas de gestión pedagógica, los estudiantes obtienen, en términos estadísticos, una proporción menor de respuestas correctas en la Evaluación Diagnóstica. Aunque estos resultados son consistentes con lo encontrado por Grissom, Loeb y Master (2013), no logran conseguir la misma relación estadística encontrada por Grissom y Loeb (2011) y Morales y colaboradores (2014), sobre la importancia relativa entre las tareas de gestión organizacional y los resultados en los aprendizajes.

Los resultados encontrados en esta investigación tienen dos tipos de potencialidad: sobre investigaciones futuras que mejoren y refinen las preguntas en los instrumentos de manera que puedan obtenerse mejores datos para producir información más precisa; y la segunda sobre implicaciones de políticas de RR. HH., del MINERD, para lograr directores escolares con los perfiles y características más apropiados para el logro de los objetivos del sistema educativo.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

En Grissom y Loeb (2011) se reseñan los paradigmas desde los cuales se concibe qué deberían hacer los directores en la escuela, o a cuáles áreas o tipos de tareas deberían dedicar más tiempo, atención y esfuerzo para ser más efectivos en el logro de los objetivos de la escuela.

La determinación empírica de estos factores tiene implicaciones de política respecto a la formación y preparación de directores de escuelas, y para las políticas de RR. HH., de selección de directores escolares. Hallinger y Murphy (1985) sostienen que el paradigma que más soporte empírico ha tenido, y que llama la atención de académicos y hacedores de políticas educativas, establece que el trabajo más importante de los directores escolares, y al que deben dedicarse más, son las tareas relacionadas con el logro de los aprendizajes en el salón de clase. En esta misma línea, Marks y Printy (2003) sostienen que lo que el director debe hacer durante el día es una gestión pedagógica para apoyar el logro de los estudiantes y la habilidad de los profesores de enseñar. También, Robinson *et al.* (2008) concluyen que, a medida que los líderes centren más sus relaciones, su trabajo y su aprendizaje en la actividad principal o *core business* de la escuela, es decir, la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia en los resultados de los estudiantes.

Grissom y Loeb (2011) desafían esta visión con un enfoque complementario. Para ellos, las actividades principales del trabajo del día a día de

un director no tienen que ver con la «enseñanza y el aprendizaje», sino con la gestión de la burocracia, es decir, hacer que la escuela funcione: manejar finanzas, estar pendientes de los asuntos del personal, mantener la planta física, cumplir con el papeleo y las regulaciones exigidas por el Ministerio de Educación, atender a los padres y tutores, supervisar la enseñanza, integrar la comunidad, etc. En este sentido, Grissom y Loeb (2011) observan que la mayor parte del trabajo del director, en realidad, no se consume en actividades y tareas relacionadas con la actividad principal de la escuela. Como señala March (1978), las escuelas son burocracias, y, por tanto, necesitan gerentes que las manejen. Así, la mayor parte de tiempo de un director se consume en hacer que el componente administrativo funcione; por lo que las tareas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje son unas entre tantas.

Grissom y Loeb (2011) consiguen, sistemáticamente, que las tareas relacionadas con la gerencia organizacional estén positiva y estadísticamente relacionadas con una diversidad de indicadores de éxito escolar en las escuelas de Miami-Dade Country. Grissom, Loeb y Master (2013) encuentran que el tiempo de dedicación a la gestión pedagógica no predice aprendizajes. Específicamente, concluyen en que el tiempo empleado en supervisar al profesor en el aula tiene un efecto negativo en los aprendizajes, mientras que el *coaching* y la evaluación a los docentes están relacionados positivamente con los aprendizajes en los estudiantes.

Las implicaciones del trabajo de Grissom y Loeb (2011), Grissom, Loeb y Master (2013), y esta investigación son pertinentes para revisar la formación de directores escolares en República Dominicana, e identificar características relevantes que contribuyan al establecimiento de los perfiles de los candidatos que tengan la potencialidad de ser más efectivos en lograr calidad educativa.

### 3 | MÉTODO

La Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media fue realizada en mayo del año 2013. La prueba diagnóstica se aplicó a más de nueve mil estudiantes de segundo año de educación media, en una muestra de escuelas representativas a nivel nacional estratificada por sector público y privado. El objetivo general fue realizar una evaluación diagnóstica acerca del aprendizaje de los estudiantes y su relación con otras variables socioeconómicas y educativas al concluir el Primer Ciclo de la Educación Media, que permitieran orientar y tomar decisiones de mejora de la calidad educativa. Los directores respondieron a dos encuestas: una que levanta información sobre características generales de la escuela, datos sociodemo-

gráficos del director, percepciones sobre diversos asuntos de la institución a su cargo; y otra, sobre percepciones acerca de su propia efectividad al gestionar la escuela. En la Tabla 1 se presentan los datos que lograron recopilarse de los directores de las mismas.

**Tabla 1** | Características de los directores de la muestra

Variable	Promedio/ Proporción	Desviación estándar	Mín.	Max..	Obs.	Datos perdidos
Sexo director: Mujeres	49.13%	0.501	0	1	173	10
Concurso de Oposición	43.02%	0.497	0	1	172	11
Formación en Gestión Educativa	76.69%	0.424	0	1	163	20
Escuela de Directores	17.06%	0.377	0	1	170	13
Años de experiencia como director	10.735	8.940	1	38	151	32
Años de experiencia como director en el Centro	8.570	7.406	1	38	151	32
Muy satisfechos	57.23%	0.496	0	1	173	10
Maestro Normal	0.00%	0.000	0	0	182	1
Certificado Docente	1.10%	0.105	0	1	182	1
Habilitación Docente	0.55%	0.074	0	1	182	1
Licenciatura	35.22%	0.480	0	1	182	1
Especialidad	24.18%	0.429	0	1	182	1
Maestría	33.52%	0.473	0	1	182	1
Doctorado	0.55%	0.074	0	1	182	1
Especialidad, maestría y doctorado	58.24%	0.495	0	1	182	1
Maestría y doctorado	34.07%	0.475	0	1	182	1
Centros privados	16.67%	0.374	0	1	174	9
Colegios/Escuelas urbanas	80.75%	0.396	0	1	161	22

Fuente: elaboración propia.

De esta muestra de directores, el 43% afirmó haber obtenido el cargo por concurso, el 77% haber realizado un programa de formación en gestión educativa, el 17% haber participado en la Escuela de Directores del ISFODOSU.

También se recogió información sobre los años de experiencia como director, y específicamente del centro en cuestión, así como del grado de la última titulación académica. El 34% de los directores de la muestra posee una maestría y/o doctorado. El 17% de las escuelas incluidas en la muestra son del sector privado, y el 80% están ubicadas en zonas urbanas.

Asimismo, a los estudiantes se les aplicó una encuesta que levanta información socioeconómica (ver Tabla 2).

**Tabla 2** | Características de los estudiantes de la muestra

Variable	Promedio/ Proporción	Desviación estándar	Mín.	Max.	Obs.	Datos perdidos
Sexo estudiantes: Mujeres	54.98%	0.498	0	1	9068	135
Edad estudiantes	16.32	1.722	14	20	8976	227
% de estudiantes con hijos	8.67%	0.281	0	1	8308	895
% que viven con el papá en su hogar	48.50%	0.500	0	1	9203	0
Internet en el hogar	61.16%	0.487	0	1	7109	2094
% de estudiantes en centros privados	9.86%	0.298	0	1	8783	420
% de estudiantes en centros de zona urbana	81.77%	0.386	0	1	8081	1122

Fuente: elaboración propia.

La edad promedio de los estudiantes de segundo año de educación media es 16.32 años, el 9% de los estudiantes tienen hijos, el 48.5% declara que su padre vive en el hogar y el 61% tiene internet en su casa. Este es el conjunto de variables socioeconómicas que considera este estudio.

De forma particular, el propósito principal de la evaluación diagnóstica es medir el rendimiento de los estudiantes en el área de Matemáticas, Lengua Española, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. En la Tabla 3 se presentan los promedios de la proporción de respuestas correctas por área.

**Tabla 3** | Proporción de respuestas correctas de los estudiantes de la muestra

Variable	Promedio/ Proporción	Desviación estándar	Mín.	Max.	Obs.	Datos perdidos
% de respuestas correctas en Matemáticas	26.11%	0.071	0	0.68	9117	86
% de respuestas correctas en Lengua Española	41.42%	0.160	0	0.92	9117	86
% de respuestas correctas en Ciencias Naturales	32.66%	0.104	0	0.76	9117	86
% de respuestas correctas en Ciencias Sociales	40.24%	0.128	0	0.88	9117	86
Promedio de % de respuestas correctas	35.11%	0.084	0.03	0.705	9117	86

Fuente: elaboración propia.

Según el Diseño Teórico-Methodológico de la Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media (2013), el conjunto y subconjuntos de ítems para cada una de las áreas, evalúa el dominio de los estudiantes

sobre los conocimientos que se espera que los estudiantes tengan dado el currículo aprobado por el MINERD. En este sentido, el área que más logra cumplir con los objetivos del currículo es Lengua Española, y el que menos lo logra es el área de Matemáticas.

En la Tabla 4 se presentan diferencias de medias en la proporción de respuestas correctas para un grupo de características de los directores.

**Tabla 4** | Diferencias de medias en logros educativos (Caracterizado por directores)

Variable		Matemáticas	Lengua Española	Naturales	Sociales	Promedio
Sexo director	Hombres	0.260	0.417**	0.326	0.401	0.351
	Mujeres	0.262	0.409	0.327	0.404	0.351
Concurso de Oposición	No	0.264***	0.422***	0.332***	0.408***	0.357***
	Sí	0.257	0.403	0.320	0.396	0.344
Formación en Gestión Educativa	No	0.261	0.416	0.328	0.401	0.351
	Sí	0.260	0.412	0.327	0.403	0.351
Escuela de Directores	No	0.260	0.411	0.324	0.399	0.349
	Sí	0.266***	0.426***	0.336***	0.419***	0.362***
Especialidad, maestría y doctorado	No	0.257	0.399	0.316	0.387	0.340
	Sí	0.264***	0.424***	0.333***	0.412***	0.358***
Maestría y doctorado	No	0.257	0.400	0.320	0.390	0.342
	Sí	0.269***	0.442***	0.338***	0.426***	0.369***
Sector	Público	0.258	0.405	0.323	0.397	0.346
	Privado	0.290***	0.483***	0.359***	0.446***	0.394***
Zona	Rural	0.261	0.403	0.326	0.397	0.347
	Urbana	0.261	0.415***	0.326	0.403*	0.351**

Se presentan las proporciones de respuestas buenas promediadas según las categorías de cada variable. Se señalan con asteriscos aquellos promedios que sean estadísticamente mayores con la siguiente significación: \*\*\*(1%), \*\*(5%), \*(10%), respectivamente.

La proporción de respuestas correctas para todas las áreas de la Evaluación Diagnóstica de Educación Media es significativamente mayor en los estudiantes de las escuelas con directores que no obtuvieron su puesto por concurso de oposición (incluye a directores de escuelas privadas que no obtienen su nombramiento por concurso); la proporción de respuestas correctas es significativamente mayor en las escuelas en las que los directores declaran haber asistido a la Escuela de Directores, sin embar-

go no parece plausible que se puedan atribuir esas mejores calificaciones a la Escuela de Directores ya que tanto la prueba, como la Escuela de Directores empezaron el mismo año y con pocos meses de diferencia. Lo que podría explicar esa diferencia es, más bien, un sesgo de selección en los participantes a la Escuela de Directores, en la que probablemente se seleccionaron a los directores de las mejores escuelas.

Las diferencias que más llaman la atención son las que se encuentran en los grupos de directores que poseen un grado de instrucción académica mayor, lo que podría indicar que la formación académica del director es un dato determinante en los aprendizajes del estudiante.

Las restricciones a las que se enfrenta un director de una escuela pública podrían estar relacionadas con su capacidad de gestión, lo que podría a su vez impactar los aprendizajes de los estudiantes. La proporción de respuestas correctas en las escuelas del sector privado es significativamente mayor que en las escuelas del sector público. Ahora bien, no se puede afirmar que esta diferencia pueda ser atribuible solo a la capacidad de gestión de los directores en ambos sectores; pudiera ser un indicador relacionado con características socioeconómicas de los estudiantes.

A los directores incluidos en la muestra se les aplicó el inventario usado por Morales y colaboradores (2014). El inventario pregunta: «¿Qué tan efectivo piensa que es usted en cumplir correctamente cada una de las siguientes tareas (...)»? Las respuestas posibles por tarea son «Muy efectivo», «Efectivo», «Algo efectivo», «Poco efectivo». A cada una de estas respuestas se les asignan los valores de 4, 3, 2, 1, respectivamente. Con estos valores se realizan promedios por tarea, y se obtienen los componentes principales. En el Anexo se presenta la lista de tareas para cada una de las áreas: gestión organizacional, administrativa, pedagógica, de relaciones externas e internas.

**Tabla 5** | Promedios de componentes principales de las tareas de gestión

Variable	Promedio/ Proporción	Desviación estándar	Mín.	Max.	Obs	Datos perdidos
Componente Principal <b>Organización</b>	0.031	1.685	-4.707	2.314	154	29
Componente Principal <b>Administración</b>	0.003	1.735	-6.080	1.793	164	19
Componente Principal <b>Instrucción Académica</b>	-0.012	2.102	-5.829	3.399	160	23
Componente Principal <b>Relaciones Internas</b>	0.033	1.682	-6.242	2.025	164	19
Componente Principal <b>Relaciones Externas</b>	0.034	1.506	-3.847	2.193	166	17

Fuente: elaboración propia.

A continuación, son presentadas las pruebas de diferencias de medias de los componentes principales de cada una de las áreas de gestión para diversas características del director.

**Tabla 6** | Diferencias de medias en los componentes principales de autopercepción sobre la efectividad

Variable	Componente Principal Organización	Componente Principal Administración	Componente Principal Instrucción Académica	Componente Principal Relaciones Internas	Componente Principal Relaciones Externas	
Sector	Público	0.021	-0.0993	-0.1445	-0.0645	0.0692
	Privado	-0.0244	0.4051	0.4406	0.3407	-0.2944
Zona	Rural	0.2348	-0.048	-0.105	-0.0404	0.2591
	Urbana	0.0195	-0.00343	-0.00495	0.105	-0.0142
Sexo director	Hombres	0.0591	-0.2123	-0.4032	-0.1369	-0.1423
	Mujeres	-0.00467	0.2347	0.3809	0.1877	0.1983
Concurso de Oposición	No	-0.0938	0.1826*	0.00335	0.0506	-0.1392
	Sí	0.1421	-0.2821	-0.1005	-0.0325	0.267*
Formación en Gestión Educativa	No	-0.3686	-0.4166	-0.5073	-0.1654	-0.3344
	Sí	0.1086	0.0788	0.0728	0.0743	0.1078
Escuela de Directores	No	0.0859	0.0422	0.0832	0.0736	0.0692
	Sí	-0.2621	-0.2664	-0.4439	-0.0798	-0.1821
Especialidad, maestría y doctorado	No	-0.1606	-0.0892	-0.1751	-0.1661	0.0433
	Sí	0.1819	0.071	0.1024	0.1814	0.0265
Maestría y doctorado	No	-0.1101	0.029	-0.1703	-0.16	0.0341
	Sí	0.3068	-0.051	0.2987	0.4157	0.0325

Se presentan las proporciones de respuestas buenas promediadas según las categorías de cada variable. Se señalan con asteriscos aquellos promedios que sean estadísticamente mayores con la siguiente significación: \*\*\*(1%), \*\*(5%), \*(10%), respectivamente.

La prueba de diferencias de medias no logra identificar diferencias significativas para ninguna área de gestión en diversas características de los directores.

### 3.1. Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO)

La sección anterior trató de mostrar e identificar características de los directores relacionadas con los resultados educativos, y determinar fuentes de diferencias entre las áreas de gestión en que los directores se perciben más efectivos. Ambas aproximaciones son un insumo importante para el

establecimiento de controles estadísticos que deben tomarse en cuenta a la hora de tratar de explicar el desempeño de los estudiantes y su relación con el trabajo del director.

Siguiendo a Morales *et al.* (2014) se realiza un análisis de regresión con el Método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO).

Sea  $Y_{ij}$  la proporción de respuestas correctas en la Evaluación Diagnóstica para el estudiante  $i$  de la escuela bajo la gestión del director del  $j$ , y sea  $T$  la tarea o el subconjunto de tareas (colapsadas en el componente principal), se estima la relación entre las tareas y los resultados escolares por medio del siguiente modelo:

$$Y_{ij} = \alpha + \beta T + \delta X_j + \omega S_{ij} + \varepsilon$$

Donde  $X_j$  es un vector de características del director y/o la escuela. El parámetro de interés a estimar es  $\hat{\beta}_{\text{MCO}}$ , y  $S_{ij}$  es un conjunto de características de los estudiantes.

En realidad,  $\beta T$  es igual a  $\sum_{j=1, z=1}^{j=n, z=5} \beta_z T_{jz}$ , donde  $\beta_z$ 's son los coeficientes asociados a los componentes principales de los conjuntos de tareas (tareas organizacionales,  $\beta_1$ ; tareas de administración,  $\beta_2$ ; tareas de instrucción académica,  $\beta_3$ ; tareas de relaciones internas,  $\beta_4$ ; y tareas de relaciones externas,  $\beta_5$ ); y donde  $T_{jz}$  son los componentes principales (tareas organizacionales del director de la escuela  $j$ ,  $T_{j1}$ ; de tareas de administración de la escuela  $j$ ,  $T_{j2}$ ; de tareas de instrucción académica de la escuela  $j$ ,  $T_{j3}$ ; de tareas de relaciones internas de la escuela  $j$ ,  $T_{j4}$ ; y de tareas de relaciones externas de la escuela  $j$ ,  $T_{j5}$ ).

Cuando se toman en cuenta los factores relevantes que hacen diferentes a las escuelas y a los estudiantes, los coeficientes  $\hat{\beta}_{\text{MCO}}$  podrían llegar a ser plausiblemente un estimador insesgado y consistente del impacto de la efectividad de las tareas del director en los resultados escolares, teniendo presente que se tiene una medida de la autopercepción como aproximación de efectividad de gestión.

### 3.1.2 Análisis de estimaciones MCO

En la Tabla 7 se muestran las estimaciones MCO de 11 especificaciones. La primera solo toma en cuenta las siguientes características de los estudiantes: edad, si tienen hijos, si su padre vive en el hogar, si tiene internet en su casa y si está en una escuela privada.

En conjunto, los coeficientes estimados son estadísticamente significativos al 1% y el r-cuadrado es 0.1058, lo que indica que un 10.58% de la variabilidad observada en el promedio de la proporción de respuestas

correctas en todas las pruebas está explicada por estas características de los estudiantes.

**Tabla 7** | Mínimos Cuadrados Ordinarios  
(Variable Dependiente: Promedio de Áreas)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
p-valor F	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***
r-cuadrado	0.1058	0.1059	0.1054	0.1061	0.1125	0.1172	0.1068	0.1159	0.1227	0.1288	0.1379
N. Observaciones	6022	6022	5795	5582	5297	5357	5672	6022	6022	4693	4693
N. de <i>clusters</i> (Escuelas)	173	173	165	161	149	149	164	173	173	131	131
<b>Variables</b>											
Edad estudiante	-0.013*** (0.00)	-0.014*** (0.00)	-0.013*** (0.00)	-0.013*** (0.00)	-0.013*** (0.00)	-0.014*** (0.00)	-0.013*** (0.00)	-0.013*** (0.00)	-0.013*** (0.00)	-0.01*** (0.00)	-0.013*** (0.00)
Hijos estudiantes	0.000 (0.94)	-0.001 (0.90)	-0.001 (0.78)	-0.001 (0.87)	0.001 (0.84)	0.000 (0.97)	-0.002 (0.63)	0.000 (0.96)	0.001 (0.83)	0.00 (0.57)	-0.002 (0.76)
Papá estudiantes en el hogar	0.001 (0.55)	0.001 (0.56)	0.001 (0.77)	0.001 (0.61)	0.001 (0.63)	0.001 (0.72)	0.001 (0.56)	0.002 (0.49)	0.001 (0.53)	0.00 (0.91)	0.000 (0.96)
Internet en el hogar	0.007** (0.02)	0.007** (0.02)	0.007** (0.02)	0.008** (0.01)	0.008** (0.01)	0.008** (0.01)	0.007** (0.03)	0.006** (0.04)	0.005* (0.08)	0.01** (0.01)	0.007** (0.04)
Centro privado	0.04*** (0.00)	0.04*** (0.00)	0.04*** (0.00)	0.04*** (0.00)	0.05*** (0.00)	0.05*** (0.00)	0.04*** (0.00)	0.04*** (0.00)	0.04*** (0.00)	0.04*** (0.00)	0.04*** (0.00)
<b>Características del director</b>											
Sexo director: Mujeres		0.00 (0.74)								0.00 (0.83)	0.00 (0.67)
Concurso de Oposición			0.00 (0.84)							-0.01 (0.36)	-0.01 (0.21)
Formación en Gestión Educativa				0.00 (0.72)						0.00 (0.52)	0.00 (0.50)
Años de experiencia como director					0.00 (0.35)						
Años de experiencia como director en el Centro						0.00 (0.96)				0.00 (0.91)	0.00 (0.58)
Escuela de Directores							0.02* (0.07)			0.01 (0.18)	0.01 (0.17)
Especialidad, maestría y doctorado								0.02*** (0.00)		0.01 (0.01)**	
Maestría y doctorado									0.02*** (0.00)		0.02*** (0.00)

P-valores entre paréntesis. Se presentan los coeficientes estimados asociados a cada variable. Se señalan con asteriscos aquellos coeficientes que sean estadísticamente \*\* (5%), \* (10%), respectivamente. Los errores estándares con los que se realizan las pruebas de significación individual de cada coeficiente se calculan por medio de *clusters* significativos: \*\*\* (1%), a nivel escolar.

El coeficiente estimado asociado a una escuela privada resultó estadísticamente significativo al 1%, lo que sugiere que en promedio, un estudiante de una escuela privada obtiene 4% más de respuestas correctas que uno de una escuela pública. Esta variable se considera como una característica del estudiante en el entendido de que es una aproximación de una característica socioeconómica de la familia. Tener internet en el hogar también es una señal económica de la familia, y aunque la relación entre este factor y la proporción de respuestas correctas es estadísticamente significativa (5%), la magnitud del coeficiente es marginal. En cambio, la edad del estudiante puede constituir una diferencia relativamente importante en el logro de los conocimientos. Cada año de sobre edad está relacionado negativamente con 1.3% menos de respuestas correctas.

De la segunda a la novena regresión se presentan estimaciones sobre la contribución, que pudieran tener diversas características de los directores en la proporción de respuestas correctas. Solo emerge una relación estadística fuerte cuando se toma en cuenta el último grado académico del director. La regresión ocho presenta el coeficiente estimado asociado al grupo de directores que declaran que su última titulación es especialidad, maestría o doctorado. La proporción de respuestas correctas de los estudiantes en el que el centro es gestionado por un director con estos grados académicos es 2% más de respuestas correctas que los estudiantes que están en centros con un grado académico menor. Lo mismo ocurre en la regresión nueve, cuando solo se considera el grupo de directores con maestría y doctorado en relación a los demás.

Las regresiones 10 y 11 exploran si las asociaciones estadísticas encontradas para el grado académico más alto del director se mantienen cuando se toman en cuenta todas las características del director consideradas. La regresión 12 muestra que la proporción de respuestas correctas es 1% mayor en las escuelas donde el grado académico más alto es maestría y doctorado, que en el grupo que incluye a estos y a los que tienen especialidad (regresión 10), lo que parece indicar que el grado académico del director es un factor importante en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La Tabla 8 explora el rol que podría jugar la autopercepción sobre la efectividad del director en ejecutar diversas tareas de gestión en la escuela.

**Tabla 8** | Mínimos Cuadrados Ordinarios  
(Variable Dependiente: Promedio)

	1	2	3	4
p-valor F	(0.07)*	(0.00)***	(0.00)***	(0.00)***
r-cuadrado	0.0186	0.0973	0.1081	0.1127
N. Observaciones	6893	5017	5017	5017
N. de <i>Clusters</i> (Escuelas)	130	126	126	126
Variables: Componentes principales				
Organización	0.003 (0.31)	0.001 (0.57)	0.002 (0.38)	0.001 (0.63)
Administración	0.001 (0.68)	0.003 (0.25)	0.003 (0.22)	0.004 (0.11)
Instrucción Académica	-0.005* (0.06)	-0.004* (0.05)	-0.005** (0.03)	-0.004** (0.01)
Relaciones Internas	0.003 (0.40)	0.002 (0.61)	0.001 (0.81)	0.001 (0.87)
Relaciones Externas	-0.01 (0.15)	-0.01 (0.13)	-0.01 (-0.11)	0.01 (0.14)

P-valores entre paréntesis. Se presentan los coeficientes estimados asociados a cada variable. Se señalan con asteriscos aquellos coeficientes que sean estadísticamente significativos: \*\*\* (1%), \*\* (5%), \* (10%), respectivamente. Los errores estándares con los que se realizan las pruebas de significación individual de cada coeficiente se calculan por medio de *cluster* a nivel escolar. La regresión 1 no controla por ninguna otra característica; la 2 controla por edad del estudiante, si tiene internet en el hogar, si el centro educativo es privado; la 3 usa los mismos controles de la 2 más si el director realizó alguna especialización, maestría o doctorado; y la 4 usa los mismos controles de la 3 pero se sustituye el último control por maestría y doctorado solamente.

Estas estimaciones muestran que en las escuelas donde los directores se autoperciben más efectivos en gestionar asuntos pedagógicos, la proporción de respuestas correctas es menor. Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Grissom, Loeb y Master (2013), pero diferentes a los encontrados por Grissom y Loeb (2011) y Morales *et al.* (2014).

## 4 | ANÁLISIS Y RECOMENDACIONES

Al centrar el análisis en el papel que juega el director y sus características en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, es importante destacar que los resultados de este estudio no son conclusivos y deben servir de base para futuras investigaciones relacionadas.

En los últimos años, la política educativa se ha hecho más transparente. Consecuentemente, los procesos de selección de personal, también; por lo que se han mejorado los procesos de selección. En principio, se esperaría que un concurso de oposición permita tener candidatos con las competencias necesarias para producir mejores resultados en la escuela. En lo que se refiere a la proporción de respuestas correctas, no parece haber diferencias en las escuelas donde el director obtuvo el cargo por concurso que en aquellas en las que se produjo un nombramiento directo. Habría que explorar el año que obtuvo el cargo por concurso, y si hubo diferencias en los criterios de selección para los diversos procesos de concurso.

Este resultado tiene una implicación de políticas de RR. HH., y posibles ideas de investigación a futuro. Si bien RR. HH., del MINERD, está mejorando los procesos de selección, tanto de directores como de docentes, no se conoce si los criterios de selección usados son efectivos para el logro de resultados escolares. Futuras investigaciones podrían relacionar los nuevos criterios de selección de personal del MINERD con los resultados educativos a nivel escolar.

La formación en Gestión Educativa no parece jugar un papel importante en el logro de los resultados de aprendizajes de la escuela. Lamentablemente, la encuesta no pregunta si la formación en gestión fue recibida antes o después del nombramiento como director, si fue un requisito para obtener el cargo, ni la cantidad de formación en gestión, ni siquiera el grado de instrucción. RR. HH., podría hacer un esfuerzo para recopilar datos actualizados de los directores de escuelas y documentar con evidencias qué tipo (cantidad, fecha de obtención, grado académico, universidad) de formación en gestión tienen los directores de escuelas de República Dominicana. De esta manera se podrá establecer si esta formación tiene o no incidencia en los resultados escolares en interacción con otras características de los directores.

Tanto los años de ejercicio como de experiencia como director del centro educativo, parecen no guardar relación con los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, Morales (2014) presenta pruebas de diferencias de medias que muestran que en las escuelas donde los directores son más jóvenes, los estudiantes obtienen 1% más de respuestas correctas que en las escuelas donde los directores son mayores. Estos resultados no son conclusivos, pero ayudan a orientar otras preguntas de investigación sobre la edad y la experiencia de los directores que podrían ser consideraciones de políticas de RR. HH., del MINERD. Por un lado, podría buscarse cómo la experiencia y la edad ayuda o no con los resultados de la escuela. Por otro, si la obtención del cargo de director implica su permanencia hasta la jubilación, quizá habría que revisar las políticas de carrera directiva dentro del MINERD con la política docente, y verificar

su flexibilidad para retornar al aula u otra posición dentro del sistema, si es que se comprueba que ya no es efectivo para gestionar la escuela. Esto tiene diversas implicaciones de supervisión, acompañamiento y evaluación de RR. HH.

En la muestra de directores utilizada para este estudio, el 17.06% declaró haber participado en la Escuela de Directores. La prueba de diferencias de medias logra detectar que en las escuelas donde los directores participaron en este programa, los estudiantes obtienen significativamente 1.58% más de respuestas correctas que los que no participaron en el programa; mientras que el coeficiente estimado asociado a la participación en la Escuela de Directores es estadísticamente significativo (10%) en la regresión 7, y pierde peso cuando se toman en cuenta otras características.

Uno de los problemas asociados a esta estimación es que los directores que han participado en la Escuela de Directores no fueron seleccionados al azar. Por lo tanto, los resultados presentados en este trabajo no pueden tomarse como una evaluación de ese programa de formación. Más aún, tanto la evaluación diagnóstica como el programa fueron implementados en el mismo año, con lo cual no hay un rezago de tiempo apropiado para computar un cambio en los resultados que pueda ser atribuible a ese programa de formación. Pero aunque existiera el rezago, un sesgo de selección de participación de directores en el programa podría ser la explicación de cualquier diferencia que pueda aparecer. Por ejemplo, los directores convocados podrían ser de las mejores escuelas, lo cual explicaría los mejores resultados, y no la incidencia de la Escuela de Directores.

La Escuela de Directores es una iniciativa importante del MINERD. Cumple con un mandato del Plan Decenal 2008-2018 en relación a la formación de los directores de centros escolares. Es importante seguir monitoreando los resultados de esta iniciativa en la que hay un gran campo para la investigación experimental y para el diseño de formatos efectivos de enseñanza de habilidades de liderazgo y gestión de centro educativo. A la fecha, y al mejor entendimiento de los autores de este estudio, no existe ninguna investigación en República Dominicana que haya probado formatos efectivos en tal sentido.

La única característica del director que parece jugar un papel importante para explicar parte de los aprendizajes es su última titulación académica. Ahora bien, no podría atribuirse a un título el logro de los resultados, ya que podrían estar operando otros factores que no se ven reflejados en una titulación. Por ejemplo, los directores con grados académicos más altos, son los que más se esfuerzan, o los que están más motivados, o los que tienen más competencias directivas. Aquí existe un campo amplio de investigación que podría aportar a RR. HH., del MINERD, otros factores

característicos que los guíe en la elaboración de perfiles de directores efectivos. Habría que considerar otras dimensiones en interacción con el grado académico para determinar en qué medida, y a través de cuáles factores, la titulación del director impacta los aprendizajes de los estudiantes.

En lo que se refiere a la gestión de los centros educativos, esta investigación solo consideró la incidencia de la autopercepción sobre la efectividad del director en la ejecución de diversas tareas en el marco de sus funciones. No se logró identificar ninguna relación estadística entre los directores que se consideran más o menos efectivos realizando tareas de gestión organizacional, administrativa, de relaciones internas y relaciones externas. En cambio, sí se estableció una relación negativa entre los directores que se consideran más efectivos en la realización de tareas de gestión pedagógica con los logros de los estudiantes. Estos resultados son desafiantes, pero consistentes con lo encontrado por Grissom, Loeb y Master (2013). Ahora bien, la perspectiva de ellos es sobre el tiempo de dedicación a la gestión pedagógica. De manera particular ellos sostienen que el tiempo dedicado a gestionar la instrucción pedagógica no predice aprendizajes. Tampoco, el tiempo empleado en supervisar al profesor en el aula. En cambio, sí encuentran que el *coaching* y la evaluación a los docentes predicen aprendizajes en los estudiantes.

En contraste, este trabajo pregunta sobre la efectividad al realizar tareas, no sobre el tiempo que dedica a cada una. Investigaciones futuras podrían preguntar por el uso del tiempo en la gestión de diversas tareas de la gestión pedagógica, y tratar de entender por qué los directores que se perciben más efectivos en gestionar la instrucción pedagógica entregan peores resultados en los aprendizajes.

Las posibilidades de investigación en esta área son amplias, y podrían aportar información sobre cómo el trabajo del director, su asignación de tiempo, sus énfasis temáticos, guardan relación con los aprendizajes de los estudiantes.

Una recomendación general que se deriva de estos resultados y comentarios es que RR. HH., del MINERD, desarrolle capacidades analíticas y de investigación, que los lleve a aprovechar prospectivamente los datos contenidos en la Evaluación Diagnóstica y otras iniciativas de investigación local, así como lo que aporta la literatura especializada internacional. Hay una mina de información que puede ser aprovechada para obtener insumos para confirmar, reconducir, o desechar diversas políticas de personal, que no solo estén orientadas al logro de los resultados educativos, de manera que se puedan establecer relaciones de causalidad entre las políticas de Recursos Humanos del MINERD y los aprendizajes de los estudiantes.

Otra recomendación se refiere a los nuevos procesos de certificación y recertificación. Valdría la pena tratar de atar estos procesos a metodologías rigurosas de evaluación y seguimiento, y a una implementación ordenada que además de permitir aprender del proceso, logre hacer rectificaciones oportunas que permitan el logro de los objetivos.

## 5 | CONCLUSIONES

La principal contribución de este trabajo fue presentar insumos para iniciar una discusión y una agenda de investigación sobre liderazgo y gestión educativa, con claras implicaciones de políticas de RR. HH. En este sentido, se trató de identificar relaciones entre características de los directores de centros educativos de República Dominicana y logros en los aprendizajes de los estudiantes, usando la Evaluación Diagnóstica de Educación Media (2013) a una muestra representativa a nivel nacional, estratificada por los sectores público y privado. Se encontró que la titulación académica del director está relacionada con mayores logros en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, en el análisis de los resultados se apuntó que la titulación por sí misma no explicaría la diferencia, ya que podría estar relacionada con mayores motivaciones o con otras cualidades del director. En lo que respecta a características de gestión de centros, en las escuelas en que los directores se perciben más efectivos ejecutando tareas de gestión pedagógica, sus estudiantes logran peores resultados en los aprendizajes.

Ninguno de estos hallazgos es conclusivo y están abiertos tanto a otros tratamientos analíticos, como a futuras iniciativas de investigación que traten de develar el papel del director en el logro de los estudiantes en República Dominicana. Lo que sí se puede concluir de forma cierta es que falta más iniciativa y evidencia para definir tanto el rol del director en los aprendizajes, como los mecanismos efectivos con que cuenta el MINERD para mejorar la efectividad del trabajo de los directores.

Dado que hay mucho por aprender sobre el trabajo de los directores escolares en el contexto dominicano, el MINERD en general y RR. HH., en particular, deben demandar y/o desarrollar competencias analíticas que los lleve a buscar y usar evidencia empírica como la presentada en este trabajo.

## 6 | REFERENCIAS

Ministerio de Educación de República Dominicana (2013). Diseño Teórico-Metodológico. Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media. Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santo Domingo: República Dominicana.

- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- March, J. G. (1978). American public school administration: A short analysis. *The School Review*, 86(2), 217-250.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Morales, D. (2014) Potencialidades de Investigación con la Evaluación del Primer Ciclo de Educación Media. *Revista de evaluación e investigación educativa*, (1), 18-29.
- Morales, D., Martí, C., Bernal, S., Español, A. y Curiel, C. (2014). Una aproximación preliminar a la efectividad de los directores educativos en la República Dominicana: implicaciones para una agenda de investigación y consideraciones de políticas. *Revista de Gestión Educativa*, (1), 2014.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Secretaría de Estado de Educación (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018. Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana.

## ANEXO

### Instrumento de tareas de gestión

Definiciones de las tareas de gestión del instrumento aplicado por el CILGE a los directores de escuela.

**Gerencia organizacional:** tareas relacionadas con la gestión de personas y el funcionamiento de la escuela en el mediano y largo plazo, tales como el cumplimiento del calendario escolar, la limpieza y mantenimiento, etc.

Desarrollar y mantener un ambiente escolar seguro.

Hacer frente a las preocupaciones del personal.

Gestionar soluciones que dependen del Ministerio (Distrito, Regional, Sede), reparaciones mayores, asignación de personal, etc.

Planificar y ejecutar los recursos asignados por la Junta de Centros proveniente del Ministerio u otras fuentes.

Hacer que el personal cumpla con las actividades establecidas en el horario escolar.

Limpieza, mantenimiento y reparaciones menores de la escuela.

Gestión del personal administrativo, de apoyo y soporte.

Generación de redes con otros directores para lograr objetivos comunes.

**Administración:** tareas de rutina (documentación, papeleo, registro), para cumplir con las regulaciones del Ministerio de Educación, tales como actualización de los registros de estudiantes, etc.

Gestionar el cumplimiento del horario escolar (registro, récord, reportes).

Fomentar la disciplina de los estudiantes (registro, récord, reportes).

Cumplir con los requisitos y papeleos que debe realizar periódicamente para el MINERD.

Facilitar los procesos de las pruebas nacionales y otras evaluaciones.

Gestión de servicios estudiantiles (registro, récord, reportes).

Supervisión de los estudiantes en recreos, desayunos y otros tiempos libres.

Gestión de actividades relacionadas a la asistencia y puntualidad de los estudiantes.

**Gestión pedagógica - Instrucción y enseñanza:** actividades que apoyan o mejoran la docencia y la implementación de programas curriculares en el aula, tales como supervisión de contenidos, asesoramiento a maestros, planificación del desarrollo de los maestros de la escuela.

Utilización de datos y estadísticas de los estudiantes para mejorar la docencia.

Supervisión para que las evaluaciones sean coherentes con el programa impartido.

Estudiar los resultados de los exámenes para evaluar el avance.

Evaluar formalmente a los profesores y darles retroalimentación.

Observación y acompañamiento al profesor en el aula.

Utilizar reuniones escolares con los profesores para mejorar los objetivos de la escuela.

Utilizar reuniones escolares con equipo de gestión para mejorar los objetivos de la escuela.

Identificar las necesidades de formación para mejorar la labor docente y su desarrollo.

Gestionar actividades para el desarrollo profesional de los profesores.

Seguimiento del avance y cumplimiento del currículo escolar.

Asesorar a los maestros de manera informal.

Promover actividades extracurriculares.

**Relaciones internas:** acciones relacionadas con el fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro de la escuela, tales como trabajar con el personal administrativo, resolución de conflictos y atención a los padres y estudiantes.

Desarrollo de buenas relaciones con los estudiantes.

Desarrollo de buenas relaciones con padres y tutores.

Aprovechar otras actividades escolares (eventos deportivos, etc.) para relacionarse con padres, estudiantes y profesores.

Asesoramiento a los padres o estudiantes.

Asesoramiento al personal sobre los conflictos con otros empleados de la escuela.

Conversaciones informales con los profesores sobre los estudiantes.

Interactuar socialmente con el personal.

**Relaciones externas:** actividades que implican relaciones con otros actores de la comunidad, tales como búsqueda de donaciones, construcción de relaciones con el distrito, alcaldía, u otras organizaciones comunitarias.

Comunicaciones con el Distrito/Regional/Sede para obtener recursos y solucionar problemas.

Trabajo con los miembros de las comunidades u otras organizaciones.

Utilización de medios informativos para comunicar mejoras de la escuela.

Eventos en la escuela donde participen otros actores de la comunidad.

Relación con los técnicos del distrito.



# ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

## *Educational support strategies for teachers' professional development*

**Bismar Galán, M.A**

Del Instituto Superior de Formación Docente

Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana

galanbismar@yahoo.es

### Resumen

Entre los múltiples retos que se plantean a la educación como herramienta para el logro de una verdadera ciudadanía, uno de los más justificados es la profesionalización de los colectivos pedagógicos. En tal intención, el acompañamiento pedagógico es una herramienta que agrupa múltiples estrategias dirigidas al desarrollo de competencias docentes, a partir del trabajo coordinado y según las necesidades y fortalezas individuales. En el presente artículo, derivado de un estudio que buscaba analizar las estrategias de acompañamiento pedagógico empleadas en dos centros educativos de primaria de Santo Domingo, se intenta invitar a la reflexión sobre el rol que juegan dichas estrategias en el desarrollo profesional docente. Para el estudio se empleó el enfoque cualitativo, ya que la intención era profundizar en casos específicos; la prioridad fue cualificar y describir el fenómeno objeto de estudio a partir de rasgos determinantes. En correspondencia, se optó por la entrevista no estructurada, el grupo focal y el análisis documental. Los resultados revelan pobre participación de los docentes en el proceso, transgresión de momentos del acompañamiento, falta de diversidad y carácter sistemático en las actividades y pobre cohesión en su desarrollo. Se concluyó que esta estrategia de trabajo no se aprovecha en los centros educativos estudiados, como vía para incidir en el desarrollo continuo de competencias básicas del docente en ejercicio.

**Palabras clave:** Acompañamiento pedagógico; Docente; Desarrollo profesional.

### Abstract

Among the multiple challenges that are posed to education as a tool for the achievement of true citizenship, one of the most justified is the professionalization of pedagogical groups. In this matter, the pedagogical follow up is a tool that merges multiple strategies aimed to the development teaching skills based on coordinated work plan and in accordance to individual needs and strengths. In the present article, as a result of a study that sought to analyze the pedagogical accompaniment strategies used in two primary schools of Santo Domingo, it is intended to encourage people to reflect on the role that strategy plays in the professional development of teachers. For the study, the qualitative or non-traditional approach was used, since the intention was to delve into specific cases; the priority was to qualify and describe the phenomenon under study based on determining features. In correspondence, we chose the non-unstructured interview, the focus group and the documentary analysis. The results reveal poor participation of teachers in the process, violation of moments of accompaniment, lack of diversity and system nature in the activities and poor cohesion in their development. It was concluded that this work strategy under-exploited in the studied educational centers, as a way to influence the continuous development of basic skills of the practicing teacher.

**Keywords:** Educational Support; Professional; Development Teachers.

## 1 | INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene como base una investigación realizada en un centro educativo público y un centro educativo privado de Santo Domingo, República Dominicana, con la intención de estudiar la estrategia de acompañamiento pedagógico como vía para el desarrollo profesional de los maestros en ejercicio. Basado en los resultados de la referida investigación y en la experiencia acumulada por más de 25 años de trabajo en el tema, el presente artículo intenta provocar la reflexión sobre el rol que juega el acompañamiento pedagógico en la formación continua del docente. Se hace énfasis en el papel de esta estrategia de trabajo en los centros educativos, como vía para incidir en el desarrollo continuo de competencias básicas de los maestros, para el ejercicio eficiente de su labor pedagógica a favor del aprendizaje de sus estudiantes.

Hablar de acompañamiento pedagógico es hacer referencia a una de las variantes de la formación didáctica que corresponde a la labor científico-técnica en la Educación Primaria dominicana. La coordinación y ejecución de esta estrategia de formación docente están bajo la responsabilidad de los miembros de los equipos de gestión (coordinador y director) de los centros educativos.

La organización del acompañamiento pedagógico se ha de subordinar a la determinación (concepción consciente y objetiva) y planificación del sistema de acciones de desarrollo profesional a ejecutar en el centro educativo. Son vitales dichas determinación y planificación, previo al desarrollo; pero, para comprender el papel que desempeña dicho acompañamiento en la formación permanente del docente, es preciso tomar en cuenta cómo es definido y asumido dicho concepto, y sobre todo, cómo es vista su organización por los diversos actores a nivel de centro educativo.

Algo de vital importancia en la intención de lograr eficiencia en el trabajo integral del centro educativo es la participación de todas las personas involucradas en la organización de las acciones de enriquecimiento personal e institucional. Las actividades dirigidas al logro de la calidad educativa en el Nivel Primario en República Dominicana, de forma directa o indirecta, rozan lo concerniente al desarrollo didáctico de los maestros, aunque no siempre estos sean actores en cada una de las etapas de las acciones. Aun cuando desde las instancias superiores se exige la participación de todos, no siempre es así; por ejemplo, en los Planes de Mejora de los centros educativos que exige el Ministerio de Educación, donde el acompañamiento pedagógico debería ocupar un lugar primordial, se hace referencia a la necesidad de involucrar a todos: «Organizar reuniones para elaborar el Plan de Mejora con la participación de directivos, docentes, familias, estudiantes y la comunidad» (SEE, 2007, p. 8). Sin embargo, en la práctica,

muchos docentes son simples receptores de lo previsto desde los equipos de gestión de los centros educativos y/o instancias superiores.

De ahí que se considere de mucho valor conocer cuál es la percepción de los diferentes actores de centros educativos primarios, acerca de las acciones de desarrollo profesional del docente, y como parte de ellas, la estrategia de acompañamiento pedagógico. De ese modo se accederían elementos a considerar en la toma de decisiones respecto a la concepción, planificación, organización, desarrollo y evaluación de las actividades formativas dirigidas al docente primario en ejercicio.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Como parte del trabajo de investigación realizado para describir la percepción de los actores de centros educativos primarios sobre el acompañamiento pedagógico como herramienta para el desarrollo profesional docente, se consultó una serie de trabajos de especialistas en el tema y en áreas interconectadas con este. Entre otras, acerca de la superación del maestro, fueron tomadas en cuenta, las ideas de Marcelo y Vaillant (2009), Mejía (2005), Almánzar (2008), Reimers y Tiburcio (1994); sobre las vías de superación del maestro se consideraron las aportaciones de Valle y García (2007), Matos Moquete (2013); mientras que sobre el acompañamiento pedagógico se apeló a los criterios de Aguerro y Xifra (2002), Jacobo (2005), MINERD (2010), Mañú y Goyarrola (2011), y Wanda Rodríguez (2013), entre los más destacados.

### 2.1. Acompañamiento pedagógico: concepciones

Para comprender lo concerniente al acompañamiento pedagógico como herramienta para la formación docente, es pertinente partir de las múltiples concepciones que se esgrimen acerca de él. Para Ostro (2006), el acompañamiento pedagógico es una mediación formativa basada en una relación de ayuda en la que se propicia que la persona crezca y madure en consistencia, responsabilidad y libertad. Por su parte, Planela (2009) plantea que el acompañamiento es un proceso que sirve para compartir con otro, o con otros el propósito de llegar a una meta o de conseguirla conjuntamente. Mientras, Soto (2011) asume que se trata de un proceso complejo y sistemático de apoyo, asesoramiento, formación y seguimiento que vincula diferentes equipos conformados en comunidades de aprendizaje comprometidas en mejorar los procesos de los centros educativos.

Jacobo y colaboradores (2005) ven al acompañamiento pedagógico como «la relación entre dos o más personas en procesos de enseñanza

recíproca y de ayuda mutua, que procesan información o que adquieren y desarrollan otro tipo de competencias tanto en el nivel individual como en el colectivo» (p. 9). En tanto que, investigadores del contexto dominicano (Martínez & González, 2010) lo ven como mediación de formación en centro y para la vida, desde donde se recrea la dinámica relacional de la acción educativa y se aporta sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias docentes.

Si se apunta a la necesidad de interacción del sujeto que aprende en colaboración con otros, el acompañamiento, a decir de Maturana (1997), tiene la virtud de la adecuación para dar atención y responder en diferentes direcciones y grados de asistencia según se requiera. Este actúa por demanda y se inserta en una red de relaciones colaborativas caracterizadas por su horizontalidad, retroacción y recursividad y, sobre todo, determinadas por un componente de calidad: la humanización de las relaciones sociales.

Jacobo y colaboradores (2005, p. 9) señala que las personas que participan en las comunidades son acompañantes y acompañados a la vez, y su interacción auténtica requiere de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación, creando un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la comunidad.

A partir de estas definiciones y posiciones teóricas se puede asumir el acompañamiento pedagógico como un proceso dinámico e interactivo de colaboración para el aprendizaje, según las necesidades individuales y las potencialidades del contexto. En un ambiente de respeto, cada individuo aporta desde sus saberes y experiencias, en beneficio de los demás miembros de su comunidad de aprendizaje.

En el acompañamiento cobra valor superior para el participante, la palabra soportada en criterios sólidos y trascendentes, que conduzca al accionar consciente y práctico. Jacobo y colaboradores (2005) describen al docente sensible a la palabra informada y a la acción reflexionada, que puede desarrollar su trabajo de forma sistemática, tiene capacidad de pensar su trabajo, sobre y durante la acción, e innovar.

La actitud que asume el individuo, como acompañado o como acompañante, define en gran medida la efectividad de desarrollo del trabajo de formación del docente en su propia actividad profesional. Como afirmara Vygotsky (1978), la conducta del hombre, en su forma general, en su particularidad, en primer lugar, está condicionada por el hecho de que el hombre interviene, activamente, en sus relaciones y, a través del medio. Él mismo modifica su conducta, someténdola a su poder. Dicha conducta definirá el grado en que el docente asume el rol que le compete en el acompañamiento pedagógico, lo que definirá si se cumple o no el objetivo previsto.

En su esencia, el acompañamiento pedagógico es un proceso de mediaciones que interconectan a los participantes. Como precisa Labarrere Sarduy (2008), cuando se habla de mediación pedagógica, se tiene en cuenta principalmente cierto género de acciones y actividades ejecutadas para obtener mejoras en las personas; estas acciones que pueden ser más o menos formales, están asociadas de alguna manera y en algún momento con la intencionalidad y la conciencia de los sujetos. De modo que quienes participan en el acompañamiento, en un proceso de aprendizaje compartido, van ganando conciencia de sus aportaciones y de sus asunciones en el proceso de formación profesional, individual y colectiva.

Dentro del acompañamiento cobra valor superior el diálogo reflexivo en la práctica; es decir, el diálogo crítico, apoyado en la experiencia y el desarrollo personal íntegro. En este son de gran valor la escucha atenta, la coherencia y precisión en la expresión, el tono de voz con las inflexiones que requiere el discurso, la capacidad de reflexión, el respeto al otro, así como la tolerancia y empatía.

Por su parte, la indagación dialógica como elemento distintivo del acompañamiento pedagógico, presupone un conjunto de preguntas interconectadas que permiten profundizar en el debate a partir de las respuestas que van surgiendo. Mediante la indagación (Rodríguez, 2015) se busca la colaboración, la construcción del conocimiento en una comunidad profesional de aprendizaje colectivo, dentro de un ambiente de respeto mutuo. En ella se toma en cuenta tanto la experiencia personal y el contexto, junto con la afectividad que conlleva.

Como variantes del acompañamiento se pueden emplear el modelaje pedagógico y la tutoría. Este modelaje consiste en que un docente prepara y desarrolla una clase que es observada, analizada y debatida por el colectivo. Dicha actividad debe constituir un verdadero modelo a seguir por el resto de los docentes y, por tanto, debe ser rigurosamente preparada. Por su parte, y de acuerdo con Maya-Betancourt (1993), la tutoría se considera como un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico con el fin de que los (acompañados) orientados y motivados desarrollen autónomamente su propio proceso.

Lo cierto es que, ya sean estas u otras las variantes de acompañamiento pedagógico que se escojan, se debe lograr la necesaria organización de las acciones que le son propias y que al final, definen las aportaciones del acompañamiento a la formación del docente y con ella, al proceso de aprendizaje de los estudiantes. De ahí que se requiera, como precisa la UNESCO (1979), una política global para lograr que la educación del personal docente quede reorganizada como un proceso coordinado

permanente, que empiece con la preparación previa al ejercicio de la profesión y que prosiga a todo lo largo de la vida profesional de los maestros y profesores. Esto significa que el acompañamiento pedagógico debe ser planificado en armonía total con el Plan de Superación y con el resto de planes y programas del centro educativo.

El documento principal de todo el accionar docente-administrativo del centro educativo en la Enseñanza Primaria dominicana es el Proyecto Educativo de Centro (Plan de acciones contenido de un sistema de acciones técnico-administrativas coherentes con las necesidades y características específicas de cada institución educativa de este nivel de enseñanza). Dicho documento, que debe tener como soporte esencial la realidad de cada centro educativo, definida con el diagnóstico acertado de las fortalezas, oportunidades, debilidades y necesidades de la institución, debe incluir todo lo que en el orden de la formación didáctica debe realizar el centro educativo con la finalidad de alcanzar la necesaria eficiencia del desempeño de los docentes. En ese Proyecto de Centro, en cuya concepción debe tomar parte toda la comunidad escolar (estudiantes, docentes, técnicos, administrativos, familia...), el acompañamiento pedagógico debe constituir una de las partes medulares dado el valor que tiene el desarrollo didáctico permanente, sistemático y puntual de las personas involucradas en el trabajo directo con los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico es fundamental en el ámbito de la didáctica, como sistema de actividades que de forma permanente se ejecutan con y por los docentes, para garantizar las transformaciones dirigidas al desarrollo eficiente del proceso docente educativo y, en combinación con las diferentes formas de superación profesional, permite alcanzar la idoneidad del docente.

Ese sistema de acciones didáctico-metodológicas no es responsabilidad exclusiva del equipo de gestión de la escuela, sino que corresponde a todas aquellas personas que de uno u otro modo influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es responsabilidad de los técnicos y especialistas de todos los niveles e instancias; pero de forma directa y especialmente, de los equipos de docentes de cada materia, grado, ciclo, área...

Las actividades de formación didáctica conducentes al desarrollo profesional del docente se deberían materializar en acciones concretas, donde el acompañamiento a la labor docente en el aula es fundamental; pero comprende, además: visitas y análisis de todas las actividades docentes y extradocentes, talleres y reuniones metodológicas, monitoreo de la preparación de la asignatura, clases metodológicas, clases demostrativas y clases abiertas, entre otras.

Estas tres últimas acciones son de las menos comunes en las escuelas primarias dominicanas y podrían ser objeto de un análisis por separado.

En este, la pretensión es hacer referencia a la implementación eficiente de una de estas modalidades de formación didáctica, el acompañamiento pedagógico, en atención a que es la más común e integradora de todas, y transversal a las demás.

En la escuela primaria dominicana se proyecta el perfeccionamiento continuo de los acompañamientos. Asimismo, hay acciones y aportaciones teórico-prácticas de gran importancia, aunque sea desde afuera de la escuela. Una de ellas es el Diplomado en Acompañamiento Pedagógico que aporta el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y otras instituciones de educación superior del país.

Como parte de ese interés por esta estrategia formativa del docente en el país, Castro y Ozoria (2007) aportan la tesis *Aplicación de las técnicas y estrategias de acompañamiento para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la Escuela Divina Providencia*. El documento tuvo como objetivo principal analizar las técnicas y estrategias de la supervisión en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en esa escuela básica del municipio Consuelo. Los análisis realizados indican que la escuela cuenta con un equipo de gestión que acompaña a los docentes y les ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la investigación, la escuela Divina Providencia realiza el trabajo de acompañamiento de forma satisfactoria. El estudio recomienda supervisar, mediante un plan estratégico, la mejoría constante de la calidad de la enseñanza en los centros educativos. A los directores de los centros educativos, sugiere usar técnicas y estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje de calidad.

El trabajo de acompañamiento encuentra fundamentación teórica en estudios de diversos intelectuales del área educativa. El maestro brasileño Paulo Freire (2010) hace referencia a la importancia de la formación permanente de los maestros. En tal sentido afirma que «...el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica» (p. 34); es decir, durante el ejercicio de su labor y en el intercambio con el resto del colectivo pedagógico.

Marcelo y Vaillant (2009) consideran que algunas de las características inherentes a los docentes:

(...) se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para transmitir a los estudiantes, a los que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación, y la reflexión acerca de sus propias prácticas. (p. 9).

Esto demanda que el maestro sea acompañado en la consecución de su labor pedagógica, siempre mediante acciones que estén en consonancia con las características, preparación y necesidades que le son propias. Así, es imprescindible que el acompañante evalúe cuáles características están presentes en cada docente de su radio de acción y que individualice su acción de acompañamiento.

El trabajo en colectivo, el apoyo mutuo, la cooperación, que en su esencia son sinónimos del acompañamiento, ayudan a la materialización de un desempeño eficiente de la labor del maestro en su aula. Al respecto, Fullan y Hargreaves (2006) expresan que:

En las escuelas eficaces, como observa Rosenholtz, el trabajo en equipo se asocia a normas y oportunidades que dan sustento a la mejora sostenida y al aprendizaje permanente (en toda la carrera): «El supuesto es que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora» (p. 82).

Cuando la ayuda que se brinda al docente es una farsa, una simple estrategia para aparentar la labor metodológica que corresponde, o cuando esa ayuda es arrojada por el papeleo y la burocracia, nunca se obtendrán resultados reales. Freinet, citado por Bixio (2005) afirma que:

...el peor error de la escuela tradicional es el de desanimar al personal docente, desviando y reprimiendo las iniciativas renovadoras en aras a una serie de fundamentos y premisas que no pasan de ser meros criterios burocráticos (p. 119).

El trabajo de acompañamiento pedagógico, con todo lo que él incluye, no es un término de nuestros días ni de un sistema de educación específico; es un concepto de necesaria recurrencia en los diferentes ámbitos educativos que apuestan por la eficiencia en la formación de las nuevas generaciones de educadores. En tal sentido, acerca del desarrollo profesional de los docentes en el ámbito dominicano, es pertinente mencionar las aportaciones de Eugenio María de Hostos.

Almánzar (2008) afirma que:

Hostos estructuró la Escuela Normal en dos secciones: una práctica y otra teórica. La primera servía de preparación para la segunda y abarca la enseñanza primaria; la segunda estaba destinada a los estudios formativos que debían cursar los futuros Maestros Normales; quienes también debían realizar prácticas pedagógicas, como un medio eficaz para adquirir las destrezas necesarias para transmitir con eficiencia y capacidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 55).

Por supuesto que, la referida práctica pedagógica tiene como componente fundamental el acompañamiento del docente; es decir, la demostración, el diálogo, el intercambio y el aprendizaje compartido.

A propósito de la labor de Hostos, en nuestros días, el MINERD (2010), señala:

La realización de toda actividad metodológica está encaminada a que los cuadros, funcionarios y el personal docente graduado y en formación, se prepare (...) y domine los contenidos, la metodología del trabajo educativo, la didáctica de las asignaturas, especialidades o áreas de desarrollo que imparten con un enfoque científico y sobre la base de satisfacer las exigencias siguientes: (a) Elevar la calidad del proceso educativo mediante el perfeccionamiento constante de su labor profesional. (b) Lograr la preparación en la práctica, de manera sistémica y sistemática, de todos los dirigentes (...) docentes graduados y en formación, así como de los técnicos. (c) Perfeccionar el desempeño profesional científico y creativo sobre la base de actuaciones éticas en correspondencia con la tradición pedagógica (p. 47).

Al ser el acompañamiento pedagógico una variante para la formación didáctica del docente, hay que tomar en cuenta estas exigencias cada vez que se realice una acción de acompañamiento. Si no se cumple con ellas, quedará un vacío, una falta de coherencia entre la acción y los resultados que se procuran.

Desde diferentes estudios y escenarios, con frecuencia se revela hacia dónde debe enfilarse la formación didáctica en la escuela primaria dominicana. El Ministerio de Educación (MINERD) y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) de forma sistemática declaran aquellas áreas donde hay que hacer mayor énfasis en los acompañamientos y demás acciones metodológicas. El MESCyT (2012) asegura que:

«...los docentes no manejan adecuadamente la cuestión curricular y que en sus prácticas pedagógicas en el aula muestran un pobre desempeño, por lo que existe la necesidad de que se promueva el reforzamiento de las competencias para «comunicar, manejar la incertidumbre y la inseguridad generada por un mundo donde el conocimiento se renueva permanentemente». (p. 57).

El citado estudio, liderado por el MESCyT, el cual tenía la intención de establecer un programa de Reformulación de la formación docente (p. 22), da cuenta de que no se desenvuelve al ritmo deseado y que tampoco se alcanzan los resultados previstos en materia de formación. Incluso, se precisa que existe una necesidad impostergable de establecer estándares que funcionen como requerimientos a ser cumplidos por las instituciones

formadoras de docentes (p. 23). Por esto, en el año 2014 dichos estándares fueron establecidos (MINERD, 2014).

Asimismo, el Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos (SEE, 2004) establece, entre otros, el llamado «Principio de la participación», el cual declara que «La participación de todos los miembros de la comunidad educativa es la mejor garantía para el desarrollo de los compromisos y asegurar la continuidad de los procesos de transformación» (p. 25).

### 3 | MÉTODO

La investigación que sirvió de base al presente artículo tuvo la intención de determinar la percepción de los docentes acerca de la organización del acompañamiento pedagógico en dos centros educativos de Santo Domingo, Distrito Nacional. Para lograrlo, se procedió a constatar la opinión de los docentes acerca de la organización del acompañamiento a nivel de centro. Se buscaba defender la idea de que la organización del acompañamiento pedagógico a nivel de centro, no responde a las necesidades de desarrollo profesional específicas de los docentes.

El estudio se realizó en un centro educativo público (escuela) y un centro educativo privado del Distrito Escolar 15-03. Ambos, centros urbanos, de amplia trayectoria por sus años de servicio y con cuerpos docentes calificados, de vasta experiencia y prestigio social. Los estudiantes del centro educativo proceden de familias de clases media y alta; mientras, los estudiantes de la escuela proceden, esencialmente, de familias de clase baja. La selección de la muestra se hizo por cuotas ya que se requería una representación de ambos ciclos (1° a 3er grados y 4° a 6° grados, respectivamente) del Nivel Primario. De cada uno de los centros se seleccionaron 10 maestros, un coordinador y un director.

La investigación asumió un enfoque cualitativo ya que la definición de preguntas se realizó en el mismo proceso de recolección de datos; es decir, de manera dinámica entre los hechos y su interpretación. Fue una investigación descriptiva, ya que se detalla un fenómeno social en una circunstancia temporal y geográfica determinada. Así, se empleó el método cualitativo o no tradicional, según clasificación de Bonilla y Rodríguez (Bernal, 2010). Fue seleccionado este ya que la intención era profundizar en casos específicos, no generalizar; la prioridad fue cualificar y describir el fenómeno objeto de estudio a partir de rasgos determinantes, según fueran percibidos por los sujetos que están dentro de la situación estudiada. Fue empleado el proceso inductivo-deductivo por tener su base en la lógica y ser útil en el estudio de hechos particulares.

En correspondencia con el método elegido, se optó por diferentes técnicas de obtención de información: entrevista no estructurada, grupo focal y análisis documental. Como el problema estudiado es subjetivo (la percepción de los docentes), fue de gran utilidad el desarrollo de este tipo de entrevista dada su flexibilidad: el entrevistador definió la profundidad del contenido, la cantidad y el orden de las preguntas y cuestiones a tratar con el entrevistado, con la marcada intención de acceder a una información específica. Las entrevistas a directivos y técnicos de ambos centros educativos siguieron el mismo protocolo y cuestionario. Estas entrevistas fueron desarrolladas en dos grupos específicos de sujetos: los maestros del Nivel Primario y el formado por los directivos y técnicos de la escuela, sin variación en los tópicos empleados. En ambos casos se emplearon preguntas generales que, a partir de una guía de contenido, sin categorías preestablecidas, permitieron la expresión libre de experiencias personales, sin ningún tipo de influencia por parte del entrevistador.

El grupo focal permitió conocer cómo los participantes se forman una perspectiva acerca del problema estudiado, a través de la interacción. Las sesiones de trabajo se desarrollaron con dos grupos focales donde los participantes expresaron libremente su opinión sobre los aspectos relacionados con el acompañamiento pedagógico dentro de la organización de la formación docente continua a nivel de centro.

La grabación que se empleó, tanto de las entrevistas como de las sesiones de grupos focales fue total, lo cual permitió el estudio detallado de cada respuesta y comentario de los participantes. Esto facilitó la contrastación de respuestas para buscar coherencias y contradicciones entre las mismas.

Mientras, el análisis documental sirvió para la recopilación y estudio de documentos de los centros unidades de estudio relacionados con el acompañamiento y la formación continua de los docentes. La revisión y análisis de documentos permitieron verificar las acciones que la escuela prevé, específicamente en el área de desarrollo profesional de los docentes, y su coincidencia con las necesidades formativas de su colectivo pedagógico. La citada revisión permitió, asimismo, observar la sistematicidad de esas acciones.

La triangulación metodológica de los resultados encontrados con cada técnica permitió obtener resultados más fiables para la explicación del problema de investigación. Esta triangulación metodológica hizo énfasis, más que en lo conceptual, en la percepción de los docentes acerca de la organización de las acciones de desarrollo profesional que realiza la escuela.

El análisis de los datos, basado en diagramas y mapas conceptuales, se realizó a partir de la interpretación y valoración de los hechos y las informaciones obtenidas en el estudio, expresadas mediante la narración.

## 4 | RESULTADOS

La búsqueda, mediante la aplicación de las técnicas y los instrumentos previstos para cada una, permitió descubrir que los directivos y técnicos en ambos centros educativos consideran que los maestros participan en la organización de los procesos de acompañamiento del centro educativo. Estos afirman que las necesidades docente-metodológicas de los maestros definen qué acciones deben realizarse. A la vez, ven como propias del acompañamiento en la escuela, las actividades que realizan otras instituciones. Es decir, no conciben el trabajo de acompañamiento como centro de la labor de la escuela y su equipo de gestión, sino como aquellas acciones que coordinan con especialistas de otras instituciones. Desde su perspectiva, la escuela cumple con la encomienda que tiene en el proceso de desarrollo profesional de los docentes y las actividades que ejecutan tienen la calidad que requiere ese tipo de tarea.

Fue posible constatar cómo se realiza la organización de las acciones de formación docente en la escuela, mediante la observación del documento Proyecto Educativo de Centro (PEC) de cada una de las unidades de estudio, las entrevistas y grupos focales, como se muestra a continuación.

**Tabla 1** | Matriz: Organización de la formación docente.

Indicadores	Observación	Entrevistas	Grupo focal
Organización de las acciones de desarrollo profesional docente.	Las acciones previstas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) son mínimas en cantidad. No se precisa cada una de las etapas y acciones concretas. El trabajo no es sistemático ni responde a las necesidades particulares de los maestros. Son planificadas como acciones propias de la escuela, los talleres en un tema determinado y que ejecutan especialistas e instituciones externas.	Los directivos expresan que, al organizar las acciones formativas en el PEC, toman en cuenta las necesidades de su colectivo, a partir de un diagnóstico que se realiza a inicios de curso. Los maestros desconocen dónde, cuándo y cómo son definidas y planificadas las acciones formativas de su escuela. Ellos las definen como «talleres y seminarios».	Los participantes aseguran que «son los directivos quienes definen lo que se hace. Desconocen a partir de qué criterios se realiza la organización y planificación de las acciones de superación en que participan. Coinciden en que durante el curso se planifican alrededor de tres a cuatro actividades de superación.

Indicadores	Observación	Entrevistas	Grupo focal
Percepción de los docentes acerca de la organización de las acciones de formación docente.	No aplica.	Los directivos y técnicos de ambas unidades de estudio dicen que los maestros participan en la organización de las acciones de desarrollo profesional docente. Afirman que las necesidades de los maestros definen qué acciones de «capacitación» deben realizarse. Ven como propias de la escuela las actividades que realizan otras instituciones en las que participan sus maestros. Los docentes revelan que la planificación es vertical: las autoridades deciden qué acciones metodológicas deben ser desarrolladas en cada etapa del año escolar.	Los maestros precisan que no participan en la organización de las acciones formativas que realiza la escuela. Sus principales necesidades de formación no son determinantes a la hora de planificar las acciones formativas en la escuela. Ven como parte de estas el apoyo económico que reciben los interesados en participar en diplomados, maestrías, eventos... Expresan que las actividades formativas de la escuela no se corresponden con sus necesidades.

Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación (Galán, 2014).

Es significativo que más del 90% de los maestros entrevistados y los participantes en los grupos focales aseguran que no toman parte en la organización de las acciones metodológicas que realiza la escuela. Asimismo, el 70% señaló que sus principales necesidades para el desempeño de su labor docente no son determinantes a la hora de planificar las acciones de superación en la escuela. Ven como parte del acompañamiento el apoyo económico que reciben los interesados en hacer diplomados, maestrías o participar en eventos. Cinco de los 10 entrevistados expresaron que las actividades que la escuela emprende no siempre se corresponden con sus necesidades personales.

Entre la opinión de los maestros entrevistados y la de los que participan en los grupos focales hay significativas coincidencias en cuanto a su nivel de participación en la organización del acompañamiento a nivel de escuela. Así, la percepción que tienen los equipos de gestión institucional al respecto es opuesta a la de los maestros: para los primeros, lo que hace la institución es lo correcto, aun cuando sus propios miembros reconocen la pobre cantidad de tareas concretas y la falta de diversidad en las mismas; y cuando revelan que los maestros no participan en la definición de cuáles actividades, y cuándo y cómo se realizan. Los docentes hacen referencia a cuál es su rol en esas tareas: receptores de información y asistentes pasivos a talleres y seminarios. Además, es un proceso, según los propios entrevistados, que tiene poca descentralización y sí un palpable verticalismo: desde las instancias superiores no existen orientaciones y acciones precisas conducentes a que el centro

educativo ejecute un trabajo que parta de una organización precisa en la que participen todos los miembros de la comunidad educativa y en la que se prevea el empleo de una diversidad de acciones que faciliten la atención a la diversidad y a las necesidades particulares de los docentes.

El acompañamiento en las unidades de estudio fue descalificado por el 80% de los maestros que participaron en el estudio ya que, además de limitar su participación en la organización, no cumple con su etapa básica: el diagnóstico. En los centros educativos estudiados, se revela que el diagnóstico se limita a consideraciones y evidencias superfluas que no aportan los elementos necesarios para determinar qué acciones son las pertinentes. Sin embargo, este debería ser profundo e individual, un estudio del colectivo docente para determinar la ayuda concreta, la tarea precisa a acometer en correspondencia con las necesidades individuales.

Es palpable que no se asume el acompañamiento pedagógico como la estrategia de la escuela para propiciar la creatividad individual y colectiva, y el desarrollo profesional de los maestros. Asimismo, los actores expresan que desde la escuela no se otorga el valor que tiene la participación de todos los docentes en la organización de las acciones de desarrollo profesional, como vía de preparación para la conducción del aprendizaje. Dichas acciones se limitan a la ejecución de talleres, seminarios y escasas visitas a las tareas docentes dentro y fuera del aula. Mientras los miembros de los equipos de gestión defienden la calidad y cantidad de actividades de superación que se realizan en la escuela, los maestros las consideran insuficientes y no observan mayores beneficios en las mismas.

En las diferentes sesiones de trabajo con uno de los grupos focales, en cada uno de los cuales toman parte seis maestros, estos comparten los mismos criterios en cuanto al concepto Acciones de desarrollo profesional. Para ellos, estas no son más que los talleres que realizan determinadas instituciones en coordinación con los centros educativos. Una de las participantes asegura que: «...no es más que el seguimiento que se le da al maestro desde su área, que da el refuerzo que le hace falta, el apoyo, estrategias, cambios...». En el otro grupo focal, los maestros ven estas como la labor que el equipo de dirección y técnico realiza, durante el inicio y después del primer semestre del curso, con la intención de desarrollar temas de interés general que deberán ser tomados en cuenta en su labor docente. Otros asistentes a un grupo focal aseguran que son los miembros de los equipos de gestión quienes determinan qué se hará en un encuentro formativo y cómo.

En la planificación que hacen las escuelas, sobre todo en el Plan Educativo de Centro (PEC), no hay una definición conceptual ni organizativa de las actividades que corresponden al acompañamiento pedagógico y a la formación docente continua. La realización de las escasas acciones

que se incluyen en los documentos, no es prevista desde las posibilidades objetivas del centro educativo, sino desde las propias de instituciones y personas externas que les colaboran.

Los directores y coordinadores entrevistados aseguran que los docentes toman parte en la organización de la formación de los docentes. Precisan que una muestra es que «se toman en cuenta las necesidades de los maestros», «se parte de un diagnóstico de los docentes para definir las actividades de superación a realizar». Los directivos entrevistados señalan como acciones de carácter didáctico aquellas que se realizan en la escuela por parte de instituciones y especialistas externos. Los talleres y seminarios son las modalidades que se exponen como esencias del trabajo de desarrollo profesional.

Cuatro de los maestros entrevistados afirman, categóricamente, que ellos no toman parte en esa organización, sino que es función de la dirección de la escuela determinar qué actividades se realizan.

Las actividades de acompañamiento desde la escuela no son vistas por los maestros como algo específicamente formativo. Uno de los entrevistados lo ejemplifica de este modo: «En seis años que llevo aquí, me han visitado entre 3 y 4 veces, pero después no hay un seguimiento».

Ninguno de los maestros expresa tener conocimiento de las acciones previstas en la escuela para la formación docente durante el curso escolar, ni de si están o no plasmadas en las planificaciones del centro educativo.

Entre la opinión de los maestros entrevistados y la de los que participan en los grupos focales hay significativas coincidencias en cuanto a su nivel de participación en la organización de las acciones formativas a nivel de escuela. En las sesiones de grupo focal organizadas, los participantes aseguran que «no toman parte en la organización de la superación». Aseguran que «son los directivos quienes definen qué acciones docente-metodológicas se realizan y quiénes deben tomar parte en ellas».

## 5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de las técnicas (observación de documentos, entrevistas y grupo focal) empleadas para buscar respuesta al problema definido en esta investigación, se ha llegado a elementos de gran importancia en la organización de las acciones de desarrollo profesional del docente de Primaria. Un análisis detallado de los resultados obtenidos revela que no hay coherencia entre las formas de organización del trabajo de formación didáctica en las unidades de estudio y lo que realmente debería acontecer en la escuela. Si se sigue un orden lógico para dicho análisis, la acción que debe marcar

el inicio de ese trabajo es un diagnóstico profundo e individual, un estudio de las necesidades formativas del colectivo docente para determinar la ayuda concreta, la tarea de desarrollo profesional precisa a acometer. En las unidades de estudio de la investigación base de este texto, el diagnóstico se limita a consideraciones y evidencias superfluas que no aportan los elementos necesarios como para determinar qué acciones formativas son las adecuadas.

Los resultados obtenidos permiten asegurar que el docente no participa en la definición y organización de las acciones de desarrollo profesional que se conciben en el centro educativo. Mientras, la cohesión que debe existir en este trabajo se ve afectada al no tomar en cuenta la unidad interna de los componentes que deberían definirlo: personal, organizativo y funcional. A la vez, es palpable que no hay diversidad de actividades de formación en las unidades de estudio ni van dirigidas a la formación didáctica concreta, específica y práctica.

Aun cuando es conocido que las acciones de formación continua deben ser previstas en el Plan Educativo de Centro, en los centros educativos objeto del estudio, este recurso de organización del trabajo, no refleja una clara definición de tareas didácticas dirigidas a la formación de sus maestros y a proyectarlos hacia un desempeño eficiente de su labor. En resumen, es perceptible la necesidad de un trabajo de formación didáctica integradora, sistemática y continua.

La práctica educativa en la institución escolar está condicionada por el nivel de organización que se logre en todas las tareas concernientes a la labor pedagógica. Casi siempre están en equilibrio los niveles de eficiencia de la práctica educativa con la eficiencia lograda en la planificación de todas las acciones técnico-metodológicas del centro educativo, esencialmente el acompañamiento. Cuando no se conciben, planifican y realizan las labores que demanda el colectivo pedagógico, habrán sido desaprovechados el tiempo, los esfuerzos y los recursos.

Como la calidad de la práctica educativa depende de la eficiencia de la planificación, esta última debe ser vista como núcleo de la gestión en cada centro docente. En una verdadera planificación hay cuatro momentos de un ciclo que se repiten de manera periódica y coherente: fijación de metas y objetivos, diagnóstico, programación, evaluación (Barone, 2007, p. 53).

Ese ciclo propio de la planificación para todo el proceso de gestión de un centro escolar es aplicable a la planificación de las acciones formativas en el orden didáctico y dentro de ellas el acompañamiento pedagógico. Todas las tareas que se definan en función del desarrollo profesional de los docentes deben cumplir con estas etapas y en cada una de ellas el propio docente debe ser un real protagonista.

## 5.1 Metas y objetivos

La determinación de los objetivos a lograr en el acompañamiento no es una responsabilidad exclusiva del equipo de gestión del centro educativo; tampoco es una responsabilidad de los docentes acompañantes, los técnicos y demás especialistas externos que influyen en el centro educativo. El equipo de gestión tiene la responsabilidad de conducir la participación activa de todos los miembros del colectivo pedagógico en la precisión de qué hacer y con qué propósito; es decir, no cabe improvisación ni decisión unilateral: todos son corresponsables de qué acciones de desarrollo realizar y cómo.

Al precisar los objetivos de los acompañamientos sería acertado tener en cuenta a qué docentes van dirigidos y cuáles son las particularidades de su formación y desempeño. Es oportuno considerar los criterios de Imbernón (1994), quien analiza el desarrollo profesional del profesorado en dos etapas:

1. El desarrollo profesional de los profesores noveles (La etapa de inducción o socialización a la profesión).
2. El desarrollo del profesorado experimentado, destacando, además, tres grandes líneas en la formación permanente de profesores: La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella; El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa; y El desarrollo profesional, en y para el centro, mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación (p. 86).

No existe manera más precisa de lograr el mencionado trabajo colaborativo que con un verdadero proceso de acompañamiento continuo, puntual y creciente en dinámicas, herramientas y recursos que respondan a necesidades e intereses.

Este mismo autor propone cinco modelos para la formación permanente del profesorado:

- El modelo de formación orientada individualmente.
- El modelo de observación/evaluación.
- Modelo de desarrollo y mejora.
- Modelo de entrenamiento o institucional.
- Modelo de investigación o indagativo. (pp. 12-17).

Todos estos modelos son de gran valor en el acompañamiento pedagógico, mediante el cual se procura la formación, el seguimiento, el

desarrollo, así como el entrenamiento y la participación en acciones de carácter científico-investigativo.

## 5.2 Diagnóstico

Las acciones de acompañamiento pedagógico, por su carácter de sistema, deben partir del diagnóstico preciso e individual. Esta evaluación de entrada permite definir hacia dónde deben dirigirse las actividades y las acciones que le son propias, y cerrar con el control para repetir un nuevo ciclo en el que se convierten en medulares la preparación, la observación, la orientación y la demostración; pero sobre todo el intercambio, mediante la indagación dialógica.

El diagnóstico no es un momento específico de la práctica educativa ni un apéndice de su planificación. El diagnóstico debe estar presente en todas y cada una de las acciones; pero, además, debe estar dirigido a las personas que participan, a las acciones que se ejecutan y a los resultados que se alcanzan en cada etapa. Otro tanto debe suceder con las acciones de evaluación de las actividades: sistemáticas, individuales, coherentes con los objetivos a lograr... Dicha evaluación, en la propia dinámica del diagnóstico, debe ser continua, sistemática e individual.

## 5.3 Programación

El diseño de un programa para el trabajo de desarrollo profesional del docente es una tarea obligatoria y deberá estar articulada al Plan de Formación, donde el docente asume tareas de desarrollo personal como parte de su autoformación. Esto equivale a decir que los acompañamientos pedagógicos no deben ser improvisados; deben ser previstos con antelación e incluir actividades en correspondencia con las necesidades individuales del docente, las cuales deben ser resultado del diagnóstico inicial y continuo. En correspondencia con diversos factores se determina la ejecución de una u otra acción de acompañamiento y, como es lógico a su programación, podrían formularse preguntas como las siguientes:

- ¿A quién acompañar?
- ¿Quiénes más participarán en el acompañamiento?
- ¿Por qué acompañar a determinado docente, grupo escolar, materia...?
- ¿Cuándo hacer el acompañamiento (etapa del año escolar, día, hora)?
- ¿Qué recursos son necesarios para la ejecución del acompañamiento?

Estas y otras interrogantes ofrecerán las razones previas para la acertada planificación y el desarrollo eficiente del acompañamiento. Entre ellas debe ocupar el centro la intención de mejorar los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes.

## 5.4 Evaluación

La evaluación del acompañamiento cierra un ciclo que debe repetirse de forma sistemática. A partir de la valoración y los resultados concretos que se alcanzan en una actividad, se prevén las demás acciones de acompañamiento a implementar. En dicha evaluación deben tomar parte todos los participantes. No se debe perder de vista que el acompañamiento tiene como finalidad que el personal docente desarrolle con eficiencia su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, cada acompañamiento tendrá como centro el desarrollo profesional de los docentes para el logro de la eficiencia en su labor, para la enseñanza de las materias que atiende, el trabajo práctico y de laboratorios, el estudio de la metodología a emplear en la formación integral y el conocimiento de las particularidades de los estudiantes.

Por eso el acompañamiento pedagógico en la Enseñanza Primaria debe ser sistemático, profundo y coherente; debe tener como atributos el debate y la atención a la individualidad. Asimismo, debe estar encaminado a elevar el nivel científico-teórico y pedagógico-didáctico del colectivo escolar, como factor indispensable para el desarrollo integral del docente. A propósito, podrían establecerse determinadas etapas del acompañamiento pedagógico, todas ellas con la necesaria flexibilidad, coherencia y posible adaptación a la realidad de los actores, sus intereses, motivaciones y competencias.

## 5.5 Etapas del acompañamiento pedagógico

Los momentos del ciclo definido por Barone (2007) son coherentes con cuatro etapas básicas del acompañamiento pedagógico. Para que este constituya un método efectivo en la elevación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso definir una secuencia lógica y a la vez flexible, que se pueda acomodar a la realidad de cada centro educativo. En ese proceso continuo de preparación metodológica del docente, se debería procurar el cumplimiento de estas etapas:

Primera etapa: Preparación para el acompañamiento.

Segunda etapa: Desarrollo del acompañamiento.

Tercera etapa: Análisis de la actividad del docente.

Cuarta etapa: Análisis del acompañamiento.

### 5.5.1 Primera etapa: Preparación del acompañamiento

Esta etapa tiene como punto de partida el diagnóstico preciso del escenario en que se ejecutará la actividad. Incluye la coordinación de fecha y

espacio, la determinación por el docente acompañante del docente y la actividad a compartir. El docente acompañante realiza una exploración acerca de la preparación de la actividad, la realidad del grupo y las competencias del docente para la tarea a desarrollar. Este es el momento para un diálogo con él y con los demás actores a incluir, como es el equipo de gestión de la escuela, para acceder al conocimiento que tiene acerca de las características del grupo y de cada estudiante, así como se debate entre los miembros del equipo de gestión acerca del docente y su labor. El acompañante deberá evaluar la calidad de la actividad prevista, los recursos necesarios, las acciones evaluativas a realizar, etc. De ese modo, podrá darle sugerencias, ayudarlo a concebir actividades y recursos, sugerirle formas de organización del grupo. Desde esta etapa del acompañamiento deben participar, además del acompañante, sobre todo el coordinador, el subdirector y otros docentes que pueden sumarse y aportar sugerencias y recomendaciones que hagan más rica la actividad. La preparación del acompañamiento se realiza antes de la participación en la actividad acordada con el docente; lo ideal es que se haga con suficiente tiempo de antelación, por ejemplo, una semana antes de su ejecución.

Para que lo anterior sea una realidad, el trabajo debe contener ciertos atributos que se pueden resumir en:

- Hay precisión en su planificación, ejecución y evaluación.
- Es una vía de diagnóstico y seguimiento de las competencias de desempeño del colectivo pedagógico.
- Es esencialmente una actividad colectiva, donde participan los miembros del colectivo en todas sus etapas.
- Constituye una herramienta de preparación tanto individual como colectiva.
- Es un sistema de acciones coherentes donde prima la demostración.
- Define espacios concretos para el desarrollo de la acción científica.
- Es un espacio abierto a la participación de toda la comunidad escolar.
- Debe ser una actividad evaluable tanto en su proceso como por los resultados.

### **5.5.2 Segunda etapa: Desarrollo del acompañamiento**

Este es el momento en que se participa en el desarrollo de la actividad y se privilegia la indagación dialógica. El docente acompañante se mantiene atento a la labor del docente y de los estudiantes, hace las anotaciones pertinentes para luego emplearlas en el análisis. El visitante no interrumpe la actividad ni hace intervenciones que pongan en duda, frente a los estudiantes, las competencias del docente si este se equivoca en una actividad,

al final se hacen las correcciones pertinentes. El acompañante estará atento al desempeño de cada estudiante y a la atención individualizada que presta el docente. Es importante tener en cuenta el uso racional del tiempo (anotar el tiempo que se dedica a cada parte de la actividad); de valor superior resulta la atención que presta a los estudiantes de acuerdo a la actividad que ejecutan. Aun cuando la actividad sea excelente, el acompañante debe buscar ese elemento en el cual vale aportar sugerencias para el perfeccionamiento del trabajo y el desarrollo de actividades similares.

### **5.5.3 Tercera etapa: Análisis de la actividad del docente**

Después de realizada la visita de acompañamiento, los participantes realizan el análisis de la actividad y los resultados alcanzados en ella. Se realiza un diálogo reflexivo acerca de las fortalezas y debilidades observadas. En el análisis pueden participar otros docentes que serán beneficiados con las valoraciones y conclusiones a que se arribe. El punto centro del debate debe ser el objetivo previsto para la actividad. Lo fundamental es determinar hasta qué nivel los estudiantes (todos y cada uno) han llegado al logro del propósito. De aquí, ha de partir el análisis de cuáles fueron los factores que influyeron positiva y negativamente en que la actividad cumpliera o no lo previsto; por ejemplo, si el objetivo era escribir oraciones y resultó que la mayoría de los estudiantes no lo logró, esto indica que no se cumplió el objetivo y que determinados factores lo provocaron. La conclusión se desprende del diálogo basado en interrogantes como estas: ¿La actividad se desarrolló como fue prevista? ¿Los recursos se emplearon con la eficiencia que demandaba la actividad? ¿Fue atendida la diversidad de estudiantes? ¿Se aprovechó el tiempo racionalmente?, por solo citar algunos.

Para tener elementos más convincentes en el análisis, es importante apelar a la actividad que hicieron los estudiantes, sobre todo a la producción escrita en su cuaderno, y su corrección, si es el caso, o a las competencias que mostraron en su práctica de aprendizaje. De este análisis se derivan las recomendaciones y se precisan los acuerdos, vías de cumplimiento, recursos a emplear y fechas de control de los referidos acuerdos. Son importantes las modelaciones en dependencia de las necesidades del docente y la actividad acompañados.

### **5.5.4 Cuarta etapa: Análisis del acompañamiento**

Durante esta etapa se realiza la retroalimentación del proceso de acompañamiento. El acompañado expone su opinión, los beneficios que ha obtenido de la actividad, los elementos que considera deben tenerse en

cuenta para próximas actividades similares; sugiere en qué otra u otras actividades le gustaría ser acompañado. Los demás asistentes exponen sus puntos de vista, sus críticas a la actividad y sus propuestas de mejoras. Es el momento para que el docente acompañante reflexione críticamente acerca de los aciertos y fallas en la actividad y para replantear acciones futuras similares. Este proceso deberá ocurrir en un dinámico intercambio en el que todos sean protagonistas y donde se manifieste un ambiente de camaradería, respeto y ayuda mutua.

Como cierre, es necesario subrayar el valor que tienen la creación de un ambiente adecuado de trabajo en todo el proceso de acompañamiento pedagógico, la coordinación entre los miembros de los equipos de gestión de los centros educativos, el tomar en cuenta los intereses, recursos, disposición y la preparación para esta actividad. Singular importancia tiene también el conocimiento de la situación real y específica de cada contexto, centro, equipo de gestión, docente, grupo, área y estudiante. Es medular el seguimiento a los acuerdos anteriores, a las situaciones detectadas con antelación. De ahí que sea necesario el control y seguimiento sistemático del trabajo.

Es tarea de cada miembro del equipo de gestión, la determinación de estrategias de trabajo dirigido a la formación didáctica, que no se limiten al acompañamiento pedagógico, sino que lo complementen, que tengan como esencia la implementación de actividades, fundamentadas científica y didácticamente, y de utilidad para los actores y espacios. Entre dichas estrategias se pueden privilegiar las clases abiertas, metodológicas y demostrativas; la preparación de las actividades concretas de la asignatura y el área, con las más flexibles variantes para su organización, ejecución y control.

Estos resultados obtenidos en el estudio, junto con la experiencia personal desarrollada en varios años de labor como formador y acompañante de docentes, nos permiten afirmar que existe la necesidad de acciones científico-metodológicas que estimulen la participación activa de los miembros de las comunidades educativas. Dicha participación debería servir desde su organización en el centro educativo como vía a favorecer un desempeño profesional eficaz del docente y del resto de los involucrados en la búsqueda de la calidad de la educación. Ninguna otra estrategia permite dichas acciones como el acompañamiento pedagógico, pero solo si su organización es coherente con la realidad del contexto y de cada uno de los actores.

Es pertinente el desarrollo de encuentros de seguimiento, retroalimentación y debate científico acerca del proceso de organización y desarrollo del acompañamiento pedagógico, y de otras variantes de preparación del docente que se revelen como un verdadero sistema de formación continua.

## 6 | REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. ¿Cómo piensan las escuelas que innovan?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, Inés; Lugo, M. T.; Rossi, M.; Pogré, P. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro II. ¿Cómo planifican las escuelas que innovan?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I.; Lugo, M. T.; Rossi, M. & Tedei, P. (2002). *La escuela del futuro III. ¿Qué hacen las escuelas que innovan?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Almánzar García, J. N. (2008). *Trayectoria de la formación del docente dominicano. Desde 1880 hasta el año 2000*. Santo Domingo: SEE.
- Bigge, Morris I. (1979). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Editorial Trillas.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jacobo García, H. M. (coord.) (2005). *Acompañamiento sistémico: lo que los educadores podemos hacer en contexto. Cuadernos de investigación: educación de migrantes*. México: Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno de Sinaloa.
- Mañú, J.M. & Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Martínez Diloné, H. A., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*, 35(3).
- Maturana, R. H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida? Primera reimpresión*. Nueva Ciencia. España: Anthropos/ UI/ITESO.
- Matos Moquete, M. (2013). La hora de la formación de los maestros. *Diario Libre*, jueves 3 de enero de 2013. Sección Opinión. p. 17
- Maya, A. (1993). *Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial*. San José Costa Rica: Oficina Subregional de Educación de la Unesco para Centroamérica y Panamá. Recuperado de <https://bit.ly/1iWJ1>
- Mejía, R. (coord.), Castillo, G.; González, S.; Ayala, J. y Ferrand, M. L. (2005). *La formación de profesores*. Santo Domingo: Editora Búho.
- MESCyT (2012). *Programa reformulación de la formación docente*. Santo Domingo: MESCyT.
- MINERD (2014). *Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente*. Santo Domingo: MINERD.
- Osto, E. (2006). *Proyecto Formativo*. México: Ediciones S.T.J.
- Planela, J. (2009). *Ser Educador. Entre la pedagogía y el nomadismo*. España: Editorial U. O. C.
- Pogré, P. & Krichesky, G. (2005). *Formar docentes una alternativa multidisciplinaria*. Argentina: Papers Editores.
- Reimers, F. & Tiburcio, L. (1994). *Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio*. (Documento de debate de la UNESCO). UNESCO
- Rodríguez, W., (2013). Perfiles y perspectivas del acompañamiento: mirada crítica y claves para el desarrollo del modelo histórico-cultural. Diplomado en Acompañamiento Pedagógico, INTEC.

- Santos, M. A. (2006). *Enseñar o el oficio de aprender*. Santa Fe: HomoSapiens.
- Sarduy, A. F. L. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *Summa psicológica UST*, 5(2), 87-96.
- Secretaría de Estado de Educación. (2004). Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos. Gestión Educativa 2004-2008. Santo Domingo: SEE.
- Segovia, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Escuela Española.
- Soto, M. (2011). Acompañamiento pedagógico en Fe y Alegría. Un camino para la formación y transformación. Colección Procesos Educativos. Núm. 28. Maracaibo: Editorial Fe y Alegría.
- Tamayo Guzmán, D. M. (1998). Capacidad de desempeño del personal directivo en la gestión de centros educativos del nivel básico del Distrito Educativo 11-02 de Puerto Plata. PUCMM. Recinto Santiago de los Caballeros.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1979). En Resolución número 69 de la Conferencia Internacional de Educación de 1975.
- Valle Lima, A. D. & García Batista, G. A. (comp.) (2007). *Dirección, organización e higiene escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vásquez Valerio, F. J. (2006). *Modernas estrategias para la enseñanza*. México: Euroméxico.
- Vigostsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

# PERCEPCIONES DEL USO DEL MÓVIL EN ESTUDIANTES EN FORMACIÓN PROFESIONAL

## *Perceptions of the use of the mobile students in vocational training*

Begoña E. Sampedro-Requena  
Universidad de Córdoba, España  
bsampedro@uco.es

Juan Carlos Dobado-Castañeda  
Universidad de Córdoba, España  
laboral\_cor@hotmail.com

### Resumen

Los dispositivos móviles proliferan de manera acuciante en el quehacer diario de todos los sujetos, su versatilidad para comunicarnos, relacionarnos e informarnos constituye una herramienta poderosa que ha aterrizado en los entornos educativos, por lo que es necesario estudiar el uso que los jóvenes realizan de los mismos en su ciclo vital. El objeto fundamental de este artículo es conocer la valoración de 220 estudiantes de formación profesional, pertenecientes a dos instituciones escolares del Distrito Sur de la ciudad de Córdoba (España) sobre el uso que realizan del móvil; para lo cual, se utilizará una metodología cuantitativa mediante un diseño *ex post facto*. Los principales resultados de este estudio indican que existen diferencias estadísticamente significativas del uso del móvil en función del sexo; la tipología de centros en los que están matriculados; el grado y la rama profesional del ciclo formativo; el dispositivo que emplean habitualmente para conectarse a Internet; y, las horas al día en las que se conectan. La principal desigualdad encontrada pone de manifiesto que los jóvenes, cada vez, son más asiduos a emplear el móvil en todas las actividades diarias y, que no son conscientes de un uso inadecuado del mismo.

**Palabras clave:** Teléfono móvil; adolescente; formación profesional; percepción.

### Abstract

Mobile devices proliferate more acute in the daily work of all subjects, his versatility to communicate, relate and inform us is a powerful tool, that has landed in educational environments, so it is necessary to study the use that young people make of them in their life cycle. The fundamental objective of this article is to know the evaluation of 220 vocational training students, belonging to two schools in the Southern District of the city of Córdoba (Spain), about the use they make of the mobile; for which a quantitative methodology will be used through an *ex post facto* design. The main results of this study indicate that there is statistically significant differences in the use of mobile phones by sex; the type of centers that are enrolled; the degree and vocational training cycle branch; the device they usually use to connect to the Internet; and, the hours a day in which they connect. The main inequality found shows that young people, each time, they are more likely to use the mobile phone in all daily activities and, who are not aware of improper use of it.

**Keywords:** Mobile phones; teenagers; vocational training; perception.

## 1 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las Tecnologías de la Información y Comunicación son una parte muy importante de nuestra sociedad, su uso ha cambiado nuestra vida cotidiana y mediatiza nuestras formas de relacionarnos con el entorno y con los demás. Este hecho fue uno de los que dio lugar a la denominada «Sociedad de la Información y el Conocimiento», adoptándose esta expresión, y su variante «sociedad del saber», dentro de las políticas institucionales de todos los países (UNESCO, 2008). Una rápida aproximación a este concepto hace referencia a la selección que el ciudadano hace de esta información, el cual ya «sabe» qué quiere y qué necesita saber en cada caso, y por ende sabe de qué pueden y deben prescindir. Estas transformaciones han supuesto una adaptación, donde los ciudadanos han ido familiarizándose con un entorno cada vez más digital y tecnológico y, a su vez, nuevos sujetos que han ido creciendo junto a ellas, de manera comunicativa, relacional e informacional (Cabero & Marín, 2017); en otros términos, los adolescentes «desde que tienen uso de razón les han rodeado instrumentos electrónicos que han configurado su visión de la vida y del mundo» (Feixa, 2006, p. 13).

Esta adaptación empieza con la necesidad de desarrollar la competencia digital, «un conjunto de herramientas, conocimientos y actitudes en los ámbitos tecnológico, comunicativo, mediático e informacional que configuran una alfabetización compleja y múltiple» (Gisbert, González & Esteve, 2011 p. 76), la cual, se está viendo cada vez más imprescindible, debido a la proliferación de los dispositivos móviles. La utilización de este tipo de dispositivo en el campo educativo aumenta año tras año, debido al progreso del denominado aprendizaje móvil, más dinámico y compatible con las características del estudiante del siglo XXI (Castaño & Cabero, 2013).

La observación diaria de cualquier escenario vital muestra que la sociedad le dedica un determinado número de horas a la utilización de dispositivos móviles y a conectarse a Internet. Este hecho, puede estar convirtiéndose en un arma de doble filo para el desarrollo conductual de nuestros jóvenes. Según los datos recogidos en el Informe *Ditrendia Mobile* en España y en el Mundo (Ditrendia, 2017), los jóvenes son los más activos a la hora de leer su correo electrónico en el móvil, así como el empleo del mismo para afrontar cualquier actividad habitual, sustituyendo al ordenador por el *smartphone*: «La telefonía móvil se ha convertido en el medio de interacción social más potente» (Fombona y Roza, 2016, p. 160); por lo que se hace necesario conocer el uso que se realiza de estos dispositivos móviles, más si cabe en las edades más problemáticas, ya que como señala Lozano (2014) entre los 14 y 30 años (siendo su fase más complicada entre los 15-18 años) es donde se encuentra el mayor número de personas que requieren de algún tratamiento en relación al mal uso o «adicción» del

móvil o dispositivos tecnológicos conectados en red, y es precisamente en esta franja de edad donde se sitúan la mayoría de alumnos de ciclos formativos.

## 2 | MÉTODO

La incorporación de la tecnología a todas las actividades diarias, en la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento, ha supuesto un cambio en los comportamientos, las conductas y necesidades de todas las personas. Estos cambios han traído multitud de beneficios en muchos ámbitos, especialmente en la educación; no obstante, y debido a la necesidad de adquirir una serie de conocimientos y competencias para el uso de las mismas, la carencia de una formación previa o el desconocimiento del empleo de las mismas puede originar la aparición de serios inconvenientes. Nuestra investigación se centrará en esa inadecuada relación de los jóvenes con las tecnologías, al considerarlo un tema de gran repercusión no solo social, sino también educativa.

A tenor de este escenario, el objetivo general que nos planteamos con esta investigación es averiguar la percepción que manifiestan los estudiantes en formación profesional sobre el uso del teléfono móvil y, si la misma se ve condicionada por factores como el sexo, tipo del centro del que provienen, la titulación, la familia profesional a la que pertenecen, el tipo de dispositivo que emplean y el número de horas al día que los utilizan.

En este sentido, las hipótesis propuestas, quedan condicionadas por el método de investigación empleado, siendo estas:

- ¿Existe relación entre el uso que realizan del móvil y el sexo de los encuestados?
- ¿Hay diferencias con relación al uso del móvil dependiendo del tipo de centro del que proceden los participantes?
- ¿Existen diferencias significativas relacionadas con el tipo de titulación en los ciclos formativos, medio o superior, de los estudiantes y el uso del móvil?
- ¿Las valoraciones que el alumnado tiene en relación al uso del móvil varían según la familia profesional de la que provienen?
- ¿Aparecen diferencias relacionadas con el uso del móvil dependiendo del tipo de dispositivo empleado por el alumnado?
- ¿Será un condicionante que aporte valores significativos la frecuencia de uso del móvil dependiendo del número de horas al día que emplean los estudiantes de Ciclos Formativos?

El paradigma positivista en el que se sustenta este estudio supone emplear procedimientos de carácter hipotéticos-deductivos surgiendo de teorías y, no de la realidad educativa (Rodríguez y Valldeoriola, 2012); gozando de una naturaleza cuantitativa, siendo el diseño de investigación de tipología *ex post facto* (Mateo, 2012).

El instrumento empleado para la recopilación de los datos es un cuestionario cuya precisión revela un alto grado de consistencia interna, al obtener un valor de 0.905 en el procedimiento  $\alpha$  Alfa de Cronbach; asimismo, la vinculación del ítem con la escala refleja un alto grado de confiabilidad, como muestra la siguiente tabla:

**Tabla 1** | Resultados de la vinculación ítem-test

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Coefficiente de homogeneidad corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Todos mis amigos tienen móvil	60.19	336.492	-.270	.909
2. He usado el móvil para hablar con otros cuando me sentía solo/a o aislado/a	61.64	316.559	.279	.906
3. Si no tuviera móvil, a mis amigos les costaría ponerse en contacto conmigo	61.88	319.837	.213	.907
4. El tiempo que paso con el móvil ha aumentado en el último año	61.89	313.429	.364	.904
5. El uso del móvil me ha quitado horas de sueño	62.59	300.899	.528	.901
6. Empleo mi tiempo con el móvil, cuando debería estar haciendo otras cosas y esto me causa problemas	62.34	299.242	.646	.898
7. Me cuesta apagar el móvil	62.26	300.519	.535	.900
8. Cuando estoy al teléfono y estoy haciendo algo más, me dejo llevar por la conversación y no presto atención a lo que hago	62.30	300.653	.613	.899
9. Me veo enganchado/a al móvil más tiempo del que me gustaría	62.44	298.730	.667	.898
10. A mis amigos/as no les gusta que tenga el móvil apagado	62.65	308.474	.405	.903
11. Si no estoy localizable me preocupó con la idea de perderme alguna llamada	62.64	306.263	.451	.902
12. Me noto nervioso/a si paso tiempo sin consultar mis mensajes o si no he conectado el móvil	62.73	299.829	.636	.898
13. Me siento perdido/a sin el móvil	62.57	299.242	.635	.898

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Coefficiente de homogeneidad corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
14. Me han dicho que paso demasiado tiempo con el móvil	62.31	297.988	.612	.899
15. Cuando me he sentido mal he utilizado el móvil para sentirme mejor	62.50	302.508	.555	.900
16. Mis amigos y familia se quejan porque uso mucho el móvil	62.62	296.882	.684	.897
17. He intentado pasar menos tiempo con el móvil, pero soy incapaz	63.07	301.201	.702	.897
18. Más de una vez me he visto en un apuro porque mi móvil ha empezado a sonar en una clase, cine o teatro	62.91	310.500	.401	.903
19. Nunca tengo tiempo suficiente para el móvil	63.10	322.406	.203	.906
20. Mi rendimiento ha disminuido a consecuencia del tiempo que paso con el móvil	63.13	305.394	.616	.899
21. He gastado más de lo que debía o podía pagar	63.42	312.163	.478	.902
22. A veces preferiría usar el móvil que tratar otros temas más urgentes	63.34	314.122	.413	.903
23. Tengo molestias que se asocian al uso del móvil	63.50	314.231	.476	.902
24. Suelo llegar tarde cuando quedo porque estoy enganchado/a al móvil cuando no debería	63.52	308.620	.572	.900
25. Me pongo de mal humor si tengo que apagar el móvil en clase, comidas o en el cine	63.60	311.102	.555	.901
26. He intentado ocultar a los demás el tiempo que dedico al hablar con el móvil	63.67	312.631	.569	.901
27. Suelo soñar con el móvil	63.98	325.210	.299	.904

Fuente: Elaboración propia

Inicialmente, este instrumento goza de validez; los análisis efectuados, medida KMO de 0.973 y la prueba de esfericidad de Barlett ( $X^2(351)=2268.213$  y  $p=0.000$ ), evidencian la potencialidad de realizar un AFE, han revelado un factor mediante la extracción de componentes principales, atendiendo a los autovalores mayores que 1, a través de un método de rotación ortogonal varimax. Estos datos son similares a los obtenidos en el estudio de López-Fernández, Honrubia-Serrano y Freixa-Blanxart (2012), que emplean «La escala de uso problemático de teléfono móvil»,

en la que se basa este estudio; siendo el mismo la adaptación española del «*Mobile Phone Problem Use Scale*» (MPPUS) de Bianchi y Phillips (2005).

La muestra fue seleccionada mediante el muestreo causal o accidental, ya que suele ser el más habitual en los estudios del ámbito de las ciencias sociales y educativas, basándose en la facilidad de acceso a los individuos objeto de estudio (Sabariego, 2012). La misma, está determinada por 220 participantes, procedentes de ciclos formativos de la zona sur de la ciudad de Córdoba, siendo el 48.6% de títulos de grado medio y el 50.9% de grado superior; el 73.2% están matriculados en el CES Ramón y Cajal (centro concertado de secundaria) y, el 26.8% del IES Averroes (centro de carácter público). El 74.1% son mujeres y el 25.9% son hombres; la edad media de los estudiantes es 23.72 años, siendo 16 el mínimo y 56 el máximo.

El 5.9% pertenece a la familia profesional de Administración y Gestión; el 11.8% a Comercio y Marketing; el 45.5% a Sanidad y el 36.8% a Servicios Socioculturales y a la comunidad.

En relación al dispositivo que emplean habitualmente para el acceso a Internet, la muestra se configura con un 3.6% solo PC; el 37.7% solo móvil o *smartphone*; el 48.2% PC y móvil; el 2.7% *tablet* y móvil; y, el 7.7% PC, *tablet* y móvil. Asimismo, el 50.5% de la muestra accede más de 5 horas al día a Internet; el 30.0% entre 3 o 4 horas; y, el 19.5% entre 1 o 2 horas al día.

Finalmente, el análisis de los datos será de carácter cuantitativo, descriptivo e inferencial atendiendo a diversos criterios de clasificación.

### 3 | RESULTADOS

Los resultados extraídos del análisis descriptivo e inferencial realizado a los datos recopilados del estudio son los siguientes:

**Tabla 2** | Estudio descriptivo de las variables para el uso del móvil

Uso del móvil	1		2		3		4		5		N	M	DS
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Ítem 1	5	2.3					4	1.8	211	95,9	220	4,89	0,610
Ítem 2	24	10.9	27	12.3	54	24.5	44	20.0	70	31,8	219	3,50	1,342
Ítem 3	30	13.6	34	15.5	54	24.5	52	23.6	50	22,7	220	3,26	1,336
Ítem 4	32	14.5	29	13.2	61	27.7	50	22.7	42	19,1	214	3,19	1,313
Ítem 5	82	37.3	40	18.2	28	12.7	24	10.9	40	18,2	214	2,53	1,540
Ítem 6	55	25.0	50	22.7	45	20.5	37	16.8	32	14,5	219	2,73	1,387

Uso del móvil	1		2		3		4		5		N	M	DS
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Ítem 7	69	31.4	35	15.9	35	15.9	29	13.2	51	23,2	219	2,81	1,568
Ítem 8	51	23.2	44	20.0	56	25.5	34	15.5	32	14,5	217	2,78	1,360
Ítem 9	54	24.5	56	25.5	47	21.4	31	14.1	31	14,1	219	2,68	1,361
Ítem 10	88	40.0	37	16.8	32	14.5	28	12.7	31	14,1	216	2,43	1,480
Ítem 11	83	37.7	32	14.5	41	18.6	28	12.7	34	15,5	218	2,53	1,488
Ítem 12	82	37.3	40	18.2	48	21.8	28	12.7	21	9,5	219	2,39	1,351
Ítem 13	69	31.4	45	20.5	42	19.1	35	15.9	26	11,8	217	2,56	1,390
Ítem 14	61	27.7	42	19.1	45	20.5	29	13.2	42	19,1	219	2,77	1,470
Ítem 15	63	28.6	47	21.4	48	21.8	25	11.4	34	15,5	217	2,63	1,412
Ítem 16	76	34.5	41	18.6	48	21.8	29	13.2	24	10,9	218	2,47	1,372
Ítem 17	100	45.5	52	23.6	39	17.7	19	8.6	10	4,5	220	2,03	1,180
Ítem 18	96	43.6	45	20.5	38	17.3	17	7.7	23	10,5	219	2,21	1,354
Ítem 19	99	45.0	46	20.9	53	24.1	16	7.3	6	2,7	220	2,02	1,110
Ítem 20	102	46.4	52	23.6	39	17.7	15	6.8	12	5,5	220	2,01	1,188
Ítem 21	135	61.4	42	19.1	24	10.9	10	4.5	8	3,6	219	1,69	1,072
Ítem 22	125	56.8	43	19.5	30	13.6	11	5.0	10	4,5	219	1,80	1,134
Ítem 23	141	64.1	44	20.0	23	10.5	6	2.7	6	2,7	220	1,60	0,972
Ítem 24	153	69.5	33	15.0	15	6.8	6	2.7	13	5,9	220	1,60	1,120
Ítem 25	161	73.2	27	12.3	17	7.7	7	3.2	8	3,6	220	1,52	1,018
Ítem 26	162	73.6	30	13.6	15	6.8	4	1.8	8	3,6	219	1,47	0,969
Ítem 27	202	91.8	10	4.5	3	1.4			5	2,3	220	1,16	0,662

Nota: Frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidas en el estudio de la dimensión uso del móvil. La escala de intervalos propuestas corresponde a 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Indiferente, ni uno ni otro, 4=De acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo. Fuente: Elaboración propia

Del alumnado participante en relación al ítem 1 «todos mis amigos tienen móvil», el 95.9% ha respondido que está totalmente de acuerdo, y para el ítem 27 «suelo soñar con el móvil», el 91.8% ha indicado estar totalmente en desacuerdo, obteniéndose el mayor número de participantes para ambas variables. Además, en el ítem 1 para el intervalo 2 y 3, no ha sido seleccionado por ningún participante, al igual que para el ítem 27, donde nadie ha escogido la respuesta del intervalo 4 del cuestionario.

En la tabla anterior, se observa que, en la mayoría de los casos, el porcentaje más elevado coincide dentro del intervalo 1 en sus respuestas, las cuales coinciden con los valores de un uso adecuado del móvil, mientras que el menor porcentaje de los participantes se sitúan entre el intervalo 4 y 5, cuyos valores se engloban dentro de un uso más problemático.

Por otro lado, existen algunas variables que no se encuadran dentro de lo indicado anteriormente, como es el caso del ítem 2 «he usado el móvil para

hablar con otros cuando me sentía solo/a o aislado/a», donde el 31.8% de los participantes han indicado estar totalmente de acuerdo, mientras que el 10.9% afirma estar totalmente en desacuerdo. Por último, para el ítem 3 «si no tuviera móvil, a mis amigos les costaría ponerse en contacto conmigo» con un 24.5%; el ítem 4 «el tiempo que paso con el móvil ha aumentado en el último año» con 27.7%, y el ítem 8 «cuando estoy al teléfono y estoy haciendo algo más, me dejo llevar por la conversación y no presto atención a lo que hago» con un 25.5%, han indicado serle indiferente.

Procediendo a establecer diferencias estadísticamente significativas, se realiza la prueba de T de *Student* ( $n.s.=0.05$ ); tomando como variable de agrupación el sexo del alumnado cuyos resultados obtenidos reflejan datos significativos para algunas de las variables, siendo:

**Tabla 3** | RT de *Student* del uso del móvil en función del sexo de los participantes

Uso del móvil	Sexo	N	M	s	T y p
Ítem 1	Hombre	57	4.98	.132	T=2.142 y p=0.033 favorable a los hombres
	Mujer	163	4.86	.702	
Ítem 2	Hombre	56	3.34	1.418	T=-1.024 y p=0.307 no significativa
	Mujer	163	3.55	1.315	
Ítem 3	Hombre	57	3.46	1.283	T=1.266 y p=0.207 no significativa
	Mujer	163	3.20	1.351	
Ítem 4	Hombre	56	3.07	1.263	T=-0.796 y p=0.427 no significativa
	Mujer	158	3.23	1.331	
Ítem 5	Hombre	22	2.49	1.538	T=-0.233 y p=0.816 no significativa
	Mujer	159	2.55	1.546	
Ítem 6	Hombre	57	2.82	1.377	T=0.594 y p=0.553 no significativa
	Mujer	162	2.70	1.392	
Ítem 7	Hombre	57	2.54	1.571	T=-1.484 y p=0.139 no significativa
	Mujer	162	2.90	1.561	
Ítem 8	Hombre	56	2.52	1.206	T=-1.674 y p=0.096 no significativa
	Mujer	161	2.87	1.401	
Ítem 9	Hombre	56	2.45	1.174	T=-1.604 y p=0.111 no significativa
	Mujer	163	2.75	1.415	
Ítem 10	Hombre	56	2.39	1.410	T=-0.221 y p=0.825 no significativa
	Mujer	160	2.44	1.508	
Ítem 11	Hombre	56	2.59	1.511	T=0.333 y p=0.740 no significativa
	Mujer	162	2.51	1.484	

Uso del móvil	Sexo	N	M	s	T y p
Ítem 12	Hombre	57	2.04	1.149	T=-2.543 y p=0.012 favorable a las mujeres
	Mujer	162	2.51	1.398	
Ítem 13	Hombre	55	2.33	1.362	T=-1.425 y p=0.156 no significativa
	Mujer	162	2.64	1.395	
Ítem 14	Hombre	57	2.61	1.292	T=-0.990 y p=0.324 no significativa
	Mujer	162	2.82	1.528	
Ítem 15	Hombre	57	2.56	1.282	T=-0.435 y p=0.664 no significativa
	Mujer	160	2.66	1.458	
Ítem 16	Hombre	57	2.40	1.252	T=-0.436 y p=0.663 no significativa
	Mujer	161	2.49	1.415	
Ítem 17	Hombre	57	1.79	.959	T=-2.046 y p=0.043 favorable a las mujeres
	Mujer	163	2.12	1.239	
Ítem 18	Hombre	57	1.98	1.188	T=-1.570 y p=0.119 no significativa
	Mujer	162	2.28	1.403	
Ítem 19	Hombre	57	1.77	.907	T=-2.205 y p=0.029 favorable a las mujeres
	Mujer	163	2.10	1.163	
Ítem 20	Hombre	57	2.14	1.302	T=0.935 y p=0.351 no significativa
	Mujer	163	1.97	1.146	
Ítem 21	Hombre	57	1.63	.938	T=-0.511 y p=0.610 no significativa
	Mujer	162	1.72	1.117	
Ítem 22	Hombre	57	2.14	1.420	T=2.235 y p=0.028 favorable a los hombres
	Mujer	162	1.69	.994	
Ítem 23	Hombre	57	1.51	.735	T=-0.969 y p=0.334 no significativa
	Mujer	163	1.63	1.042	
Ítem 24	Hombre	57	1.63	1.112	T=0.211 y p=0.833 no significativa
	Mujer	163	1.60	1.126	
Ítem 25	Hombre	57	1.44	.945	T=-0.685 y p=0.494 no significativa
	Mujer	163	1.55	1.044	
Ítem 26	Hombre	57	1.49	.947	T=0.148 y p=0.883 no significativa
	Mujer	162	1.47	.979	
Ítem 27	Hombre	57	1.12	.600	T=-0.540 y p=0.590 no significativa
	Mujer	163	1.18	.684	

Fuente: Elaboración propia.

Los hombres de este estudio están más de acuerdo en que «todos sus amigos tienen móvil» ( $t=2.142$  y  $p=0.033$ ,  $M=4.98$ ) y que «a veces preferiría usar el móvil que tratar otros temas más urgentes» ( $t=2.235$  y  $p=0.028$ ,  $M=2.14$ ). En cambio, las mujeres participantes, coinciden en que «me noto nervioso/a si paso tiempo sin consultar mis mensajes o si no he conectado el móvil» ( $t=-2.543$  y  $p=0.012$ ,  $M=2.51$ ); «he intentado pasar menos tiempo con el móvil, pero soy incapaz» ( $t=-2.046$  y  $p=0.043$ ,  $M=2.12$ ) y por último, «nunca tengo tiempo suficiente para el móvil» ( $t=-2.205$  y  $p=0.029$ ,  $M=2.10$ ). Mientras que, los restantes ítems relativos al uso del móvil no muestran significatividad.

Por otro lado, tomamos como variable el centro de estudios, cuyos resultados obtenidos, reflejan datos significativos para algunas de las variables. En relación a los alumnos y alumnas pertenecientes al centro IES Averroes, están a favor que «todos mis amigos tienen móvil» ( $t=-2.668$  y  $p=0.008$ ,  $M=5.00$ ); en cambio para el alumnado del centro CES Ramón y Cajal coinciden en que «he intentado ocultar a los demás el tiempo que dedico al hablar con el móvil» ( $t=2.240$  y  $p=0.026$ ,  $M=1.54$ ) y «suelo soñar con el móvil» ( $t=1.824$  y  $p=0.070$ ,  $M=1.20$ ). Las restantes comparaciones en los diversos ítems no muestran significatividad.

Asimismo, llevamos a cabo el análisis referente al tipo de titulación de los participantes, obteniendo solo un único valor significativo, el alumnado que está matriculado en la titulación de Grado Superior, está más de acuerdo en que «todos mis amigos tienen móvil» ( $t=-2.469$  y  $p=0.015$ ,  $M=4.99$ ).

Por otro lado, debido a la adscripción de este grupo de estudiantes en diferentes familias profesionales, hemos realizado un Análisis de Varianza (Anova, por sus siglas en inglés) ( $n.s.=0.05$ ) obteniendo valores representativos, aplicando la prueba de Bonferroni para controlar la tasa de error en las comparaciones y con este procedimiento *post hoc*, se constatan los resultados obtenidos en la aplicación del Anova.

- Existe un efecto estadísticamente significativo del hecho de estar de acuerdo en «Si no tuviera móvil, a mis amigos les costaría ponerse en contacto conmigo» y las familias de los ciclos en los que están matriculados los participantes  $F(3,216)=3.458$ ,  $p=0.017$ ,  $\eta^2=0.05$ . Las comparaciones múltiples indican que existe diferencias significativas en la opinión «si no tuviera móvil, a mis amigos les costaría ponerse en contacto conmigo» entre el grupo de los estudiantes de Administración y Gestión y los de Sanidad  $t(216)=3.052$  y  $p=0.016$ . En cambio, no existen diferencias en dicha variable entre las restantes combinaciones de grupos.

- Seguidamente, para esta variable también se comprueba que hay significación con el hecho de que «me han dicho que paso demasiado tiempo con el móvil»  $F(3,215)=3.740$ ,  $p=0.012$ ,  $\eta^2=0.05$ . Cuando comprobamos las comparaciones múltiples, se observa como para esta variable entre el alumnado de Comercio y *Marketing*, y el de Servicios Socioculturales y a la Comunidad  $t(215)=3.018$  y  $p=0.017$ , sin que existan diferencias entre el resto de familias profesionales.

Considerando en esta ocasión el dispositivo que emplea habitualmente la muestra participante, hemos efectuado un Anova ( $n.s.=0.05$ ), obteniendo los siguientes datos distintivos:

- Los participantes que utilizan habitualmente móvil para conectarse señalan estar más de acuerdo con la idea de que «mis amigos y familia se quejan porque uso mucho el móvil»,  $F(4,213)=2.649$ ,  $p=0.034$ ,  $\eta^2=0.05$ , que los que usan habitualmente *tablet* y móvil,  $t(213)=2.926$  y  $p=0.038$ . Mientras que no existen datos significativos con las restantes comparaciones.
- Además, en relación al dispositivo utilizado, también comprobamos que existen un efecto estadísticamente significativo para «suelo soñar con el móvil» con los estudiantes que usan *tablet* y móvil  $F(4,215)=5.808$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.09$ . Al realizar comparaciones múltiples, observamos que existe diferencias significativas en la opinión «suelo soñar con el móvil» entre los participantes que usan *tablet* y móvil y el resto de dispositivos, es decir, para los que usan Pc  $t(215)=3.886$  y  $p=0.001$ ; móvil  $t(215)=4.330$  y  $p=0.000$ ; los que usan Pc y móvil  $t(215)=4.674$  y  $p=0.000$  y, por último para los que utilizan todos los dispositivos  $t(215)=3.429$  y  $p=0.007$ .

Como último punto de nuestro análisis de las variables del uso del móvil, en lo que se refiere al establecimiento de diferencias estadísticamente significativas en función de las horas al día de conexión, hemos ejecutado un Anova ( $n.s.=0.05$ ) cuyos resultados aparecen en la siguiente tabla:

**Tabla 4** | Anova del uso del móvil en función de las horas al día que se conectan los participantes

Ítem	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Ítem 1	1 o 2 horas	43	4.79	.861	F= 0.726 y p=0.485 no significativa
	Entre 3 o 4 horas	66	4.91	.518	
	Más de 5 horas	111	4.92	.542	
Ítem 2	1 o 2 horas	43	3.09	1.461	F= 3.543 y p=0.031 Más de 5 horas > 1 o 2 horas
	Entre 3 o 4 horas	66	3.41	1.289	
	Más de 5 horas	110	3.71	1.295	
Ítem 3	1 o 2 horas	43	3.28	1.260	F=0.258 y p=0.773 no significativa
	Entre 3 o 4 horas	66	3.17	1.308	
	Más de 5 horas	111	3.32	1.388	
Ítem 4	1 o 2 horas	43	2.56	1.240	F= 8.562 y p=0.000 Más de 5 horas > 1 o 2 horas
	Entre 3 o 4 horas	64	3.11	1.210	
	Más de 5 horas	107	3.50	1.313	
Ítem 5	1 o 2 horas	41	2.20	1.346	F=3.901 y p=0.022 no significativo en pruebas <i>post hoc</i>
	Entre 3 o 4 horas	64	2.27	1.360	
	Más de 5 horas	109	2.82	1.662	
Ítem 6	1 o 2 horas	43	2.19	1.277	F= 10.670 y p=0.000 Más de 5 horas > 1 o 2 horas Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	66	2.41	1.289	
	Más de 5 horas	110	3.14	1.371	
Ítem 7	1 o 2 horas	42	2.07	1.332	F= 11.795 y p=0.000 Más de 5 horas > 1 o 2 horas Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	66	2.50	1.449	
	Más de 5 horas	111	3.27	1.578	
Ítem 8	1 o 2 horas	43	2.42	1.159	F= 6.190 y p=0.002 Más de 5 horas > 1 o 2 horas Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	64	2.48	1.333	
	Más de 5 horas	110	3.09	1.385	
Ítem 9	1 o 2 horas	42	1.88	.993	F= 15.433 y p=0.000 Más de 5 horas > 1 o 2 horas Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	66	2.45	1.243	
	Más de 5 horas	111	3.11	1.391	
Ítem 10	1 o 2 horas	41	2.61	1.498	F=1.514 y p=0.222 no significativa
	Entre 3 o 4 horas	65	2.17	1.269	
	Más de 5 horas	110	2.52	1.578	
Ítem 11	1 o 2 horas	43	2.63	1.512	F=1.280 y p=0.280 no significativa
	Entre 3 o 4 horas	66	2.29	1.345	
	Más de 5 horas	109	2.64	1.555	
Ítem 12	1 o 2 horas	43	1.86	1.082	F= 8.328 y p=0.000 Más de 5 horas > 1 o 2 horas Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	65	2.15	1.149	
	Más de 5 horas	111	2.73	1.464	
Ítem 13	1 o 2 horas	43	1.98	1.185	F= 11.857 y p=0.000 Más de 5 horas > 1 o 2 horas Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
	Entre 3 o 4 horas	64	2.22	1.175	
	Más de 5 horas	110	2.98	1.453	

Ítem	Acceso por horas al día	N	Media	s	F y p de los grupos favorables
Ítem 14	1 o 2 horas	43	1.93	1.078	F= 26.784 y p=0.000
	Entre 3 o 4 horas	66	2.24	1.302	Más de 5 horas > 1 o 2 horas
	Más de 5 horas	110	3.41	1.416	Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
Ítem 15	1 o 2 horas	41	2.32	1.368	F= 7.742 y p=0.001
	Entre 3 o 4 horas	66	2.23	1.078	Más de 5 horas > 1 o 2 horas
	Más de 5 horas	110	2.99	1.517	Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
Ítem 16	1 o 2 horas	43	1.84	.998	F= 21.327 y p=0.000
	Entre 3 o 4 horas	65	1.95	1.165	Más de 5 horas > 1 o 2 horas
	Más de 5 horas	110	3.02	1.394	Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
Ítem 17	1 o 2 horas	43	1.65	.948	F= 8.399 y p=0.000
	Entre 3 o 4 horas	66	1.76	.962	Más de 5 horas > 1 o 2 horas
	Más de 5 horas	111	2.34	1.297	Más de 5 horas > Entre 3 o 4 horas
Ítem 18	1 o 2 horas	43	2.16	1.233	F=0.990 y p=0.373
	Entre 3 o 4 horas	65	2.03	1.224	no significativa
	Más de 5 horas	111	2.32	1.466	
Ítem 19	1 o 2 horas	43	2.00	1.175	F=0.715 y p=0.490
	Entre 3 o 4 horas	66	2.15	1.070	no significativa
	Más de 5 horas	111	1.95	1.111	
Ítem 20	1 o 2 horas	43	1.81	1.052	F=3.647 y p=0.028
	Entre 3 o 4 horas	66	1.79	1.015	no significativo en pruebas <i>post hoc</i>
	Más de 5 horas	111	2.23	1.298	
Ítem 21	1 o 2 horas	43	1.72	1.120	F=0.943 y p=0.391
	Entre 3 o 4 horas	66	1.55	.964	no significativa
	Más de 5 horas	110	1.77	1.114	
Ítem 22	1 o 2 horas	43	1.81	1.220	F=0.035 y p=0.966
	Entre 3 o 4 horas	66	1.77	1.148	no significativa
	Más de 5 horas	110	1.82	1.102	
Ítem 23	1 o 2 horas	43	1.67	.892	F=1.061 y p=0.348
	Entre 3 o 4 horas	66	1.45	.915	no significativa
	Más de 5 horas	111	1.66	1.031	
Ítem 24	1 o 2 horas	43	1.23	.527	F=5.276 y p=0.006
	Entre 3 o 4 horas	66	1.47	.827	Más de 5 horas > 1 o 2 horas
	Más de 5 horas	111	1.83	1.368	
Ítem 25	1 o 2 horas	43	1.37	.874	F=0.789 y p=0.455
	Entre 3 o 4 horas	66	1.48	.932	no significativa
	Más de 5 horas	111	1.59	1.115	
Ítem 26	1 o 2 horas	43	1.40	.791	F=0.745 y p=0.476
	Entre 3 o 4 horas	66	1.39	.802	no significativa
	Más de 5 horas	110	1.55	1.114	
Ítem 27	1 o 2 horas	43	1.12	.391	F=0.483 y p=0.618
	Entre 3 o 4 horas	66	1.12	.541	no significativa
	Más de 5 horas	111	1.21	.799	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para el alumnado que emplea más de 5 horas de su tiempo en el uso del móvil, se comprueba que existe un efecto estadísticamente significativo en distintas variables, entre ellas, la variable relacionada con «he usado el móvil para hablar con otros cuando me sentía solo/a o aislado/a»,  $F(2,216)=3.543$ ,  $p=0.031$ ,  $\eta^2=0.03$ , que los que dedican entre 1 o 2 horas para estar conectados,  $t(216)=2.577$  y  $p=0.031$ ; estar más de acuerdo con la idea de que «el tiempo que paso con el móvil ha aumentado en el último año»,  $F(2,211)=8.562$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.07$ , que los que emplean entre 1 o 2 horas de conexión,  $t(211)=4.091$  y  $p=0.000$ ; con la afirmación de «empleo mi tiempo con el móvil, cuando debería estar haciendo otras cosas y esto me causa problemas»,  $F(2,216)=10.670$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.09$ , que los que dedican entre 1 o 2 horas,  $t(216)=3.974$  y  $p=0.000$ , y finalmente, la variable «suelo llegar tarde cuando quedo porque estoy enganchado/a al móvil cuando no debería»,  $F(2,217)=5.276$ ,  $p=0.006$ ,  $\eta^2=0.05$ , que los que lo utilizan entre 1 o 2 horas,  $t(217)=3.025$  y  $p=0.008$ . Para estas variables, no se refleja relevancia entre el resto de comparaciones.

En cambio, comprobamos que aparecen variables en las que sí existen datos significativos con todas las comparaciones y que podemos detallar a continuación:

- «Me cuesta apagar el móvil»,  $F(2,216)=10.670$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.09$ , donde al realizar comparaciones múltiples, observamos que existen diferencias significativas en la opinión de los que dedican entre 1 o 2 horas,  $t(216)=4.424$  y  $p=0.000$  y los que emplean entre 3 o 4 horas  $t(216)=3.318$  y  $p=0.003$ .
- «Cuando estoy al teléfono y estoy haciendo algo más, me dejo llevar por la conversación y no presto atención a lo que hago»,  $F(2,214)=6.190$ ,  $p=0.002$ ,  $\eta^2=0.05$ , en relación a los que emplean entre 1 o 2 horas de uso,  $t(214)=2.811$  y  $p=0.016$  y los que se conectan entre 3 o 4 horas  $t(214)=2.904$  y  $p=0.012$ .
- «Me veo enganchado/a al móvil más tiempo del que me gustaría»,  $F(2,216)=15.433$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.12$ , a diferencia de los alumnos que lo usan entre 1 o 2 horas  $t(216)=5.288$  y  $p=0.000$  y los de entre 3 o 4 horas  $t(216)=3.286$  y  $p=0.004$ .
- «Me noto nervioso/a si paso tiempo sin consultar mis mensajes o si no he conectado el móvil»,  $F(2,216)=8.328$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.07$ , y los que emplean entre 1 o 2 horas  $t(216)=3.697$  y  $p=0.001$  y entre 3 o 4 horas  $t(216)=2.823$  y  $p=0.016$ .
- «Me siento perdido/a sin el móvil»,  $F(2,214)=11.857$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.09$ , que los participantes que emplean entre 1 o 2 horas  $t(214)=4.222$  y  $p=0.000$  y 3 o 4 horas  $t(214)=3.668$  y  $p=0.001$ .

- «Me han dicho que paso demasiado tiempo con el móvil»,  $F(2,216)=26.784$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.19$ , a diferencia de los de 1 o 2 horas  $t(216)=6.214$  y  $p=0.000$  y los de 3 o 4 horas  $t(216)=5.665$  y  $p=0.000$ .
- «Cuando me he sentido mal he utilizado el móvil para sentirme mejor»,  $F(2,214)=7.742$ ,  $p=0.001$ ,  $\eta^2=0.67$ , en relación a los que emplean entre 1 o 2 horas de conexión  $t(214)=2.685$  y  $p=0.023$  y los que se conectan entre 3 o 4 horas  $t(214)=3.586$  y  $p=0.001$ .
- «Mis amigos y familia se quejan porque uso mucho el móvil»,  $F(2,215)=21.327$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.16$ , mientras que los que dedican entre 1 o 2 horas  $t(215)=5.225$  y  $p=0.000$  y los que emplean entre 3 o 4 horas  $t(215)=5.401$  y  $p=0.000$ .

En relación a la variable «he intentado pasar menos tiempo con el móvil, pero soy incapaz»,  $F(2,217)=8.399$ ,  $p=0.000$ ,  $\eta^2=0.06$ , los estudiantes que emplean entre 1 o 2 horas  $t(217)=3.370$  y  $p=0.003$  y los que lo usan entre 3 o 4 horas  $t(217)=3.305$  y  $p=0.003$ .

Por último, «el uso del móvil me ha quitado horas de sueño»,  $F(2,211)=3.901$ ,  $p=0.022$ ,  $\eta^2=0.03$  y «mi rendimiento ha disminuido a consecuencia del tiempo que paso con el móvil»,  $F(2,217)=3.647$  y  $p=0.028$ ,  $\eta^2=0.03$ , aunque significativas, las pruebas *post hoc* aplicadas no reflejan dicho aspecto en las comparaciones.

## 4 | CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio vienen determinadas por las aportaciones de los 220 estudiantes de formación profesional de varios centros del distrito sur de la ciudad de Córdoba, en relación a la percepción que poseen en relación al uso propio del teléfono móvil (*smartphone*).

La primera cuestión que nos planteábamos con las hipótesis de este estudio, hacía referencia a si existía relación entre el uso del móvil y el sexo de los participantes, cuyos resultados obtenidos en el análisis muestran que existe diferencia en cuanto el sexo. El estudio refleja, que en la relación de uso del móvil sí aparecen diferencias significativas en la opinión de las mujeres. Los resultados de nuestro trabajo se asemejan a los trabajos sintetizados por Carbonell *et al.* (2012), en el que se concluye que existen ciertas diferencias en función al sexo, donde los hombres tienen más relación de uso con el Internet y las mujeres con el móvil.

La segunda hipótesis se refería a comprobar si existían diferencias de uso del móvil dependiendo del tipo de centro del que proceden los estudiantes. Encontramos que existen diferencias, concretamente para el CES Ramón

y Cajal en variables que se relacionan con un uso inadecuado, como es el «ocultar el tiempo que dedican los estudiantes para hablar por el móvil» y la posibilidad de «soñar con el móvil». Las razones que pueden llevar a estas diferencias pueden deberse a distintos factores como es la formación en competencias tecnológicas de los docentes, las instalaciones con las que cuenta cada centro, plan de estudios relacionado a las tecnologías, etc. Una de las diferencias con la que contamos y que podemos justificar en parte estos resultados, puede deberse a que el centro público IES Averroes, a diferencia del otro centro, no solo posee varios proyectos de índole tecnológica y el uso de plataformas virtuales de enseñanza, sino que también ha sido centro pionero en tecnologías educativas en Andalucía, el cual ha sido evaluado y analizado por diferentes investigaciones como Boza, Toscano y Méndez (2009) y Paredes (2010).

Con respecto al tercer interrogante, nos preguntábamos si existen diferencias relacionadas con el tipo de titulación de los participantes. Se comprueba que sí concurren para el alumnado de Grado Medio con relación al uso del móvil. La razón principal de estas diferencias recae en el factor edad del alumnado que se encuentra habitualmente dentro de este nivel de estudios. Además, esta afirmación está vinculada con nuestra cuarta hipótesis, la cual se refiere a que sí se aprecian diferencias en relación a la familia profesional y efectivamente aparecen para los participantes que estudian la rama de Comercio y *Marketing*, que además pertenecen a la titulación de Grado Medio. Tal y como afirma Labrador y Villadangos (2010) la edad correlaciona positivamente con la percepción de problemas, con una mayor frecuencia de uso se perciben o se han experimentado más problemas o bien que conforme aumenta la edad, se van identificando mejor los efectos negativos. Además, Estévez, Herrero, Sarabia y Jáuregui (2014) confirman que existe una reducción en el porcentaje de adolescentes con uso problemático del móvil (Sánchez *et al.*, 2008) conforme avanza la edad.

La quinta hipótesis que nos planteamos se refiere al tipo de dispositivo empleado por los estudiantes. En nuestros resultados se comprueba que sí existen diferencias con relación al uso del móvil y en los que evidentemente se obtienen datos más favorables al móvil como dispositivo empleado. Es un hecho indiscutible que los dispositivos móviles se han incorporado a la sociedad con un consumo y crecimiento exponencial en el tiempo y es normal observar, cada vez con más asiduidad, a jóvenes y adultos con los denominados *smartphone*. El Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016) publica una encuesta en relación al equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares, en la que expone que el 96.7% de los hogares en España disponen de teléfono móvil y que el

dispositivo más utilizado para conectarse desde cualquier sitio a Internet es el teléfono móvil (93.3% de la población).

Por último, el sexto interrogante planteado hace referencia al número de horas al día que el alumnado de formación profesional emplea en el móvil. Esta variable revela una información importante con relación al estudio, ya que con los resultados obtenidos se comprueba que el número de horas es un factor condicionante que aporta valores significativos. A primera vista, nuestros resultados muestran una baja prevalencia de uso problemático del teléfono móvil, puesto que como ya dijimos anteriormente, la mayoría de las respuestas dadas se encontraban en valores de 1 y 2. A pesar de esto, el 50.5% de los estudiantes han indicado que acceden a Internet o usan el móvil más de 5 horas al día, seguido de un 30% que afirma estar entre 3 o 4 horas al día. Si comprobamos los resultados significativos relacionados con el número de horas al día, se observa que están asociadas con variables que según Echeburúa y De Corral (2010) pueden considerarse señales de alarma ante una posible necesidad o adicción a las tecnologías, como son el «descuidar otras actividades, relaciones o estudios», «recibir quejas en relación al uso por parte de personas cercanas», «pensar, bloquear o necesitar el móvil o Internet», «intentar limitar el tiempo de conexión sin conseguirlo», etc.

## 5 | REFERENCIAS

- Bianchi, A. y Phillips, J. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyberpsychology y Behavior*, 8, 39-51. doi: 10.1089/cpb.20 05.8.39
- Boza, A., Toscano, M. y Méndez, J. M. (2009). El impacto de los proyectos tics en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 263-28. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94401>
- Cabero, J. y Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital-los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44, 29-42. doi: 10.4025/notandum.44.4
- Carbonell, X., Chamarro, A., Beranuy, M., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R. y Talarn, A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28(3), 789-796. doi:10.6018/analesps.28.3.156061
- Castaño, C. y Cabero, J. (2013). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Ditrendia. (2017). *Informe Ditrendia Mobile en España y en el Mundo 2017*. Recuperado de [http://www.amic.media/media/files/file\\_352\\_1289.pdf](http://www.amic.media/media/files/file_352_1289.pdf)
- Echeburúa, E. y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95. Recuperado de <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/196/186>
- Estévez, A., Herrero, D., Sarabia, I. y Jáuregui, P. (2014). El papel mediador de la regulación emocional entre el juego patológico, uso abusivo de Internet y videojuegos y la

- sintomatología disfuncional en jóvenes y adolescentes. *Adicciones*, 26(4), 282-290. doi: 10.20882/adicciones.26
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18. Recuperado de <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/394>
- Fombona, J. y Roza, P. (2016). Uso de los dispositivos móviles en educación infantil. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 158-181. doi: 10.21071/edmetic.v5i2.5781
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 74-83. doi: 10.6018/riite/2016/257631
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2016). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares (TIC-H)*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np991.pdf>
- Labrador, F. J. y Villadangos, S. M. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3713>
- López-Fernández, O., Honrubia-Serrano, M. y Freixa-Blanxart, M. (2012). Adaptación española del «Mobile Phone Problem Use Scale» para población adolescente. *Adicciones*, 24(2), 123-130. doi:10.20882/adicciones.104
- Lozano, J. M. (2004). *Los móviles y los adolescentes*. Análisis crítico. [en línea]. Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/182-los-moviles-y-los-adolescentes-analisis-critico>
- Mateo, J. (2012). La investigación *ex post facto*. En R. Bisquerra. (coord.). (3ª. ed.). *Metodología de la investigación educativa*, pp. 195-229. Madrid: La Muralla.
- Paredes, J. (2010). Innovadores en espacios reinstrumentalizados. Aproximaciones etnográficas y narrativas a los centros innovadores con TIC en educación primaria y secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 45-62. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art4.pdf>
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de [http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/axiologicas/Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion.pdf](http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf)
- Sabariego, M. (2012). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (coord.). (3ª. ed.). *Metodología de la investigación educativa*, pp. 127-163. Madrid: La Muralla.
- Sánchez, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149-160. doi: 10.20882/adicciones.279
- UNESCO. (2008). *Etapas hacia las Sociedades del Conocimiento*. Montevideo: UNESCO.

# EL USO DEL INTERNET Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO: LAS PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

*The use of the Internet and gender violence: The perception of the student of secondary education*

Dra. Sandra Martínez Pérez

Universidad de Barcelona, España, smartinezperez@ub.edu

## Resumen

El Internet avanza a una gran velocidad y ofrece un amplio abanico de recursos. El uso que hagamos de las herramientas y de las redes sociales marcará nuestras acciones para comunicarnos y relacionarnos. Adolescentes y jóvenes son quienes más navegan, transitan y residen en la red dejando impregnada una huella digital, generando un mundo paralelo, donde las reglas del juego cambian, se reinventan continuamente, sin existir, aparentemente, límites. Se genera un espacio virtual en el cual las personas quedan expuestas, un entorno que en ocasiones es tomado para potenciar una violencia *online* adoptando diferentes formas de manifestarse. El presente artículo pretende recoger una breve aproximación teórica sobre la importancia y el impacto del Internet, y qué papel juegan las TIC en temas de violencia de género, a través de la investigación realizada y financiada por la Fundación BBVA, sobre la percepción que tiene el alumnado de 3º y 4º de la ESO, en la manera de ejercer la violencia de género en entornos virtuales. Para ello se han utilizado instrumentos y técnicas de recogida de la información, como una encuesta *online* aplicada a 4,536 estudiantes de: Andalucía, Cataluña, Aragón Galicia, Islas Baleares y Canarias, se han realizado grupos de discusión y se han elaborado narrativas digitales. Los resultados manifiestan la necesidad de realizar acciones educativas para sensibilizar, concienciar, actuar y prevenir sobre la violencia en Internet.

**Palabras clave:** Internet; violencia; seguridad; alumnado; cuestionario y narrativas digitales.

## Abstract

Internet advances at a great speed and offers a wide range of resources. The use we make of the tools and social networks will mark our actions to communicate and relate. Teenagers and young people are the ones who surf the most, transit and reside in the network, leaving a fingerprint impregnated, generating a parallel world, where the rules of the game change, they reinvent themselves continuously, without existing, apparently, limits. It generates a virtual space in which people are exposed, an environment that is sometimes taken to promote online violence by adopting different forms of expression. The present article aims to collect a brief theoretical approach on the importance and impact of the Internet and what role ICTs play in gender violence issues. The following is the research carried out and financed by the BBVA Foundation on the perception of 3 or 4 Secondary Education (ESO) students in the way of exercising gender violence in virtual environments. For them, instruments and techniques for collecting information have been used, such as an online survey applied to 4536 students from: Andalucía, Cataluña, Aragón Galicia, Balearic and Canary Islands, discussion groups have been held and digital narratives have been developed. The results show the need to carry out educational actions to sensitize, raise awareness, act and prevent violence on the Internet.

**Keywords:** Internet; violence; security; students; questionnaire and digital narratives.

## 1 | INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los avances en Internet son vertiginosos, y con ellos, se ha incrementado la violencia en la red, donde el ciberacoso, visible e invisible, ha ido ganando terreno en los espacios virtuales, difundiendo amenazas, hostigamientos, difamaciones y promoviendo el miedo y los silencios en las víctimas. En diferentes estudios (UIT, 2013; AIMC, 2013) se oscila que un elevado porcentaje de la población mundial (80%) utiliza Internet, siendo la juventud (14-25 años) quien representa más de un 30% su presencia en la red. En España casi un 85% de su población es considerada nativa digital.

El proyecto BBVA titulado «Violencias de Género 2.0 (VG\_2.0)» se ha desarrollado en diferentes Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña, Galicia e Islas Baleares; y presenta como objetivos: a) analizar las experiencias que ha tenido la juventud en cuanto a formas de violencia de género 2.0; b) identificar perfiles de vulnerabilidad ante dichas violencias; c) analizar las percepciones de la juventud sobre Internet y telefonía móvil; d) analizar la voz de las y los jóvenes ante las violencias de género 2.0 en las diversas manifestaciones producidas, detectando algunas necesidades expresadas relativas a las violencias de género 2.0 por parte de las y los jóvenes en un entorno virtual, e identificando los elementos intrínsecos del fenómeno y; e) elaborar pautas educativas de sensibilización, prevención y actuación ante las violencias de género 2.0, para jóvenes, familias, agentes educativos, y organizaciones gubernamentales.

Se trata de una investigación que no puede obviar la importancia de las tecnologías en nuestra sociedad, el progreso de las mismas, el uso y los riesgos de estas, y el papel que juegan los y las adolescentes y jóvenes. Ya que a través de Internet, y sus nuevas herramientas digitales y virtuales, surgen diferentes maneras de relacionarse y socializarse con las personas.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. El papel de Internet: los espacios virtuales, un lugar recóndito para la violencia

La forma más directa para percibir los cambios es mirar a nuestro alrededor. Si no encontramos lo mismo que antes, o si detectamos cosas nuevas, podemos estar seguros de que el mundo, aunque sea el nuestro, ha cambiado un poco» (Capurro, 2014, p. 162).

Internet juega un papel muy importante en la sociedad, siendo una alternativa a las comunicaciones tradicionales, y promueve nuevas formas de interacción y de relacionarse *online*. La red social es vista como «una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común» (Verdejo 2015, p. 10). «Uno de los aspectos más controvertidos es la circulación descontrolada por la Red de información sensible o inadecuada para determinados sectores de la población que no disponen de la formación necesaria para descodificarla y gestionarla» (Soengas, 2013, p. 149). Pero también puede significar un medio para el empoderamiento de aquellas personas que presentan ciertas dificultades, son vulnerables, con diversidad funcional, o sufren algún tipo de «discriminación»; ya que por este medio pueden transmitir sus opiniones y generar mecanismos y estrategias para la toma de decisiones.

Si bien Internet se creó como un medio para ofrecer oportunidades de la igualdad y otras ventajas, no podemos obviar que el espacio virtual no es neutro. Existe una huella digital, donde los datos quedan recogidos y las evidencias son muestras de nuestro paso por ella. En ocasiones, ese espacio se convierte en un lugar en el que las personas pueden padecer daños psicológicos, agresiones, violencias que repercuten en su vida diaria y en la cotidianidad de las acciones. La Comisión Europea, en su lucha contra los contenidos ilegales y perjudiciales de Internet, la violencia y la conciencia hacia la igualdad y bienestar de las personas, diseña programas orientados al uso y la seguridad de la red con la finalidad de proteger a los sujetos contra aquellos contenidos no deseados y de acciones que puedan atentar su integridad.

Si centramos la mirada en las TIC y la violencia, el ciberacoso, *cyberstalking* o ciberagresión han ido ganando, desafortunadamente, terreno en los últimos años, hemos pasado del 1.7% al 35.7%, (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010) generando así nuevas maneras de acosar, conductas repetitivas, no deseadas en espacios virtuales, poniendo en juego el bienestar y la seguridad de las personas (D'Ovidio y Doyle, 2003; Fisher, Cullen, y Turner, 2000).

Como ya sabemos, el *cyberbullying* hace referencia, normalmente, al acoso que sufren adolescentes y jóvenes en línea (Li, 2007), estos hechos de agresión no solo se dan y afectan a la vida privada, sino que también se trasladan al ámbito público (Gani, 2002; Sullivan 2002). Estas nuevas maneras de «hacer»: excluir a los compañeros de un grupo (p. ej.: *WhatsApp*), rumores y bulos, controlar la comunicación, los correos, los mensajes de la persona, suplantar una identidad, dificultar la comunicación mediante virus, la colocación o uso de *webcams* sin el consentimiento de la otra persona, manipular fotografías, etc. (Finn y Banach, 2000; Southworth, Finn, Dawson, Fraser, y Tucker, 2007; Spitzberg y Hobbler, 2002; Kazetari,

2013); invitan a reflexionar sobre las transformaciones, las invisibilidades y las relaciones que se están estableciendo en los entornos virtuales; ya que las TIC también proporcionan un amplio abanico de técnicas de control y abuso para ejercer la violencia sobre el otro. Y, sobre todo, sobre el tipo de identidad o identidades que estamos creando en la red.

La construcción de esa identidad digital en las redes sociales, no se construye como sujeto única y exclusivamente, sino a través de las interpretaciones y percepciones que tienen las otras personas navegantes, construyendo de este modo una identidad paralela *online*. García entiende esa identidad como «la forma estética en la que un sujeto organiza sus particularidades para mostrárselas a un público, pero además un público elegido por él mismo un «Otro», al que elige para dar testimonio mediante su perfil de un alguien» (2012, p. 2).

Hasta el momento, cuando se ha abordado la violencia de género en la red, se ha hecho desde las relaciones afectivas, «el ciberacoso tiene como objetivo la dominación, la discriminación y, en definitiva, el abuso de la posición de poder, donde el hombre acosador tiene o ha tenido alguna relación afectiva o de pareja con la mujer acosada» (Torres, 2013, p. 27). Como ya señalaban Rogers *et al.* (2006), la violencia de género se centra en controlar, crear dependencia, aislar e inhabilitar la capacidad de autonomía de las personas, tal y como manifiestan Estébanez y Vázquez (2013), especialmente cuando son chicas, ya que son vistas como «elementos» de riesgo, en el que los hombres se dan la libertad de solicitar fotografías, invadir perfiles, enviar mensajes, etc. Por otro lado, Arisó y Mérida (2010) ponen el énfasis en las relaciones asimétricas de poder, donde se perpetúan las relaciones de desigualdad. Así pues, desde Internet, agresores y acosadores adoptan nuevos campos de actuaciones con otras potencialidades y habilidades.

De este modo, se podría decir que la violencia virtual asume unas dimensiones y formas invasivas de expresión, reproducen nuevos sistemas, donde el cuerpo no está de una manera explícita, pero sí el género; siendo este un género heteronormativo, en el que los sujetos que conviven en un mundo patriarcal son «objetos» de vulnerabilidad y de agresividad. La necesidad de adoptar un enfoque de género para poder detectar las agresiones en la red, requiere establecer unos espacios sociales y unas conductas para los géneros, romper con los patrones establecidos, con las asimetrías y el androcentrismo existente.

Así pues, la necesidad de conocer y saber utilizar Internet, según Verdejo es:

Una condición primordial en la sociedad actual, por lo que la protección, en todos sus términos, no debe privar a los menores de esta herra-

mienta. La prohibición y el control no representan el camino hacia una navegación segura y responsable de los menores. Es importante enseñarles a utilizar esta herramienta con criterio, haciendo un buen uso de los muchos beneficios que aporta, pero también es necesario darles a conocer la manera de afrontar determinadas situaciones. (2015, p. 108).

De esta manera, se vislumbra la necesidad de no pensar que las TIC y la red por sí solas son un problema; sino más bien repensar el uso que se hace de ella, donde hay que concienciar y prevenir en relación a los malos usos y los riesgos que comportan las mismas, generando entornos seguros y unas normas de seguridad.

### 3 | MÉTODO

#### 3.1 Internet y violencia de género en los centros educativos: aproximación desde la realidad

El estudio realizado pretendía una doble finalidad: a) un análisis diagnóstico y, b) una evaluación de necesidades en torno a las violencias de género 2.0. El diagnóstico ha pretendido recoger las percepciones y las experiencias del estudiantado de seis Comunidades Autónomas de 3º y 4º de la ESO en relación con Internet y la violencia.

La investigación combinó métodos cuantitativos y cualitativos, en un diseño metodológico mixto integrado por un estudio diagnóstico, mediante la técnica de encuesta, la realización de un cuestionario sobre las violencias de género 2.0 y el análisis de narrativas digitales (Witkin y Altschuld, 1996; Pozo y Salmerón, 1999; Tejedor, 2000).

Con el fin de conocer las percepciones y experiencias del estudiantado adolescente sobre la violencia basada en el género, a través de entornos virtuales, se partieron de las siguientes dimensiones y objetivos (Tabla 1):

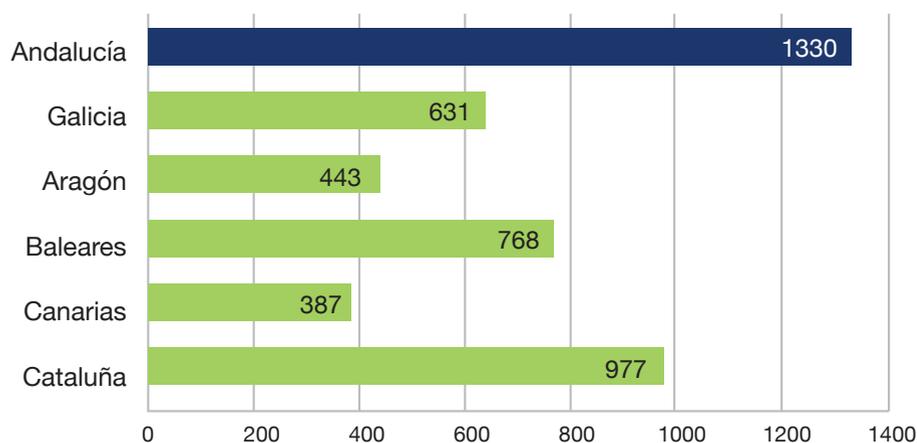
**Tabla 1** | Dimensiones y objetivos de la investigación

DIMENSIONES	OBJETIVOS	
<b>Percepciones sobre la violencia 2.0</b>	Analizar las percepciones de la juventud sobre Internet y telefonía móvil ante la violencia 2.0, en diferentes regiones españolas.	Identificar las percepciones de la juventud sobre los riesgos presentes en las redes. Analizar la percepción de la juventud sobre la violencia presente en Internet y redes sociales.
<b>Experiencias en violencias de género 2.0</b>	Analizar las experiencias que ha tenido la juventud en cuanto a formas de violencia de género 2.0, en diferentes regiones españolas.	Identificar la incidencia y comportamientos de ciberacoso desde la perspectiva de las víctimas. Identificar el ciberacoso desde la perspectiva de los agresores. Analizar las respuestas de adolescentes y jóvenes en sus experiencias en violencias de género 2.0.
<b>Perfiles de vulnerabilidad ante las violencias de género 2.0</b>	Identificar perfiles de vulnerabilidad ante las violencias de género 2.0, en diferentes regiones españolas.	Identificar las variables que pueden favorecer esta vulnerabilidad. Analizar si existe relación entre perfiles de violencia en general y perfiles de violencias de género 2.0. Analizar la relación entre el perfil tecnológico y la vulnerabilidad.
<b>La voz de las y los jóvenes ante las violencias de género 2.0</b>	Analizar la voz de las y los jóvenes ante las violencias de género 2.0 en las diversas manifestaciones producidas, detectando algunas necesidades expresadas relativas a las violencias de género 2.0, por parte de las y los jóvenes en un entorno virtual, e identificando los elementos intrínsecos del fenómeno.	Desarrollar un entorno virtual donde las y los jóvenes puedan expresar sus opiniones y vivencias ante las violencias de género 2.0, dinamizado desde el proyecto. Facilitar diversos canales, recursos y lenguajes de expresión en el entorno virtual (memes, tiras cómicas, gifs, videos, lípdubs, causas, etc.), de manera que los y las jóvenes puedan ser prosumidores (productores y usuarios) de la plataforma de violencias de género 2.0. Analizar las narrativas digitales y otras expresiones de las y los jóvenes sobre violencias de género 2.0.
<b>Sensibilización, prevención y actuación ante las violencias de género 2.0</b>	Elaborar pautas educativas de sensibilización, prevención y actuación ante las violencias de género 2.0, para jóvenes, familias, agentes educativos, y organizaciones gubernamentales.	Difundir los resultados obtenidos para sensibilizar a la población sobre la problemática. Elaborar pautas preventivas específicas de violencias de género 2.0. Elaborar pautas de intervención ante casos de violencia de género 2.0

Fuente: elaboración propia.

La muestra de dicha investigación ha estado compuesta por adolescentes de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, de las Comunidades Autónomas: Cataluña, Aragón, Galicia, Andalucía, Islas Baleares y Canarias. Para ello, se realizó un muestreo de dos fases. Una primera fase contó con la colaboración de 40 institutos públicos; y una segunda fase, con la participación de 4,536 adolescentes (Figura 1). En esta segunda fase, la muestra quedó representada de la siguiente manera: en Andalucía colaboraron 1,330 estudiantes (29.3%), Cataluña 977 (21.5%), Baleares 768 (16.9%), Galicia 631 (13.9%), Aragón 443 (9.8%) y Canarias 387 (8.5%); en las que 52.2% fueron chicas y el 48.8% chicos.

Figura 1 | Participación del estudiantado



Fuente: elaboración propia.



Con el propósito de conocer la violencia que los y las adolescentes viven, directa o indirectamente, a través de los entornos virtuales, y así dar respuesta a los tres primeros objetivos; se diseñó el cuestionario de *Violencia de género 2.0*<sup>1</sup> (Tabla 2) en torno a 3 grandes ejes: el primer eje relacionado con el dominio y uso tecnológico, el segundo más orientado a la percepción de los entornos virtuales como entornos violentos, y el tercer eje, el *ciberbullying*.

<sup>1</sup> Vilà, R; Donoso, T; Rubio, M.J.; Prado, N; Velasco, A; Arrazola, J; Aneas, A; Escofet, A y Martínez, S. (2015). Cuestionario de Violencias de Género 2.0. Universitat de Barcelona: Dipòsit Digital.[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/68860/1/CUESTIONARIO%20DE%20VIOLENCIAS%20DE%20G%C3%89NERO%202\\_0.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/68860/1/CUESTIONARIO%20DE%20VIOLENCIAS%20DE%20G%C3%89NERO%202_0.pdf)

**Tabla 2** | Cuestionario de Violencia de Género 2.0 (Vilà *et al.*, 2015).

### 1. Dominio y uso tecnológico

- 1.1. ¿Qué recursos utilizas con más frecuencia?
- 1.2. ¿En qué recursos crees que hay más riesgo de sufrir violencia?
- 1.3. Responde a las siguientes preguntas:
  - 1.3.1. ¿Sabes bloquear a la gente que te molesta en entornos virtuales?
  - 1.3.2. ¿Sabes modificar las condiciones de privacidad de las redes sociales que utilizas?
  - 1.3.3. ¿Sabes desactivar la geolocalización de tu móvil para que no te puedan controlar dónde estás?
  - 1.3.4. ¿Sabes denunciar las fotografías que se suben a la red indebidamente?
  - 1.3.5. ¿Abres correos electrónicos de dudosa procedencia?
  - 1.3.6. ¿Tienes algún antivirus en el ordenador que te avisa o bloquea las páginas peligrosas?

### 2. Percepción de los entornos virtuales como entornos violentos

- 2.1. ¿Las personas son más violentas en entorno *online* o cara a cara?
- 2.2. Cuando alguien hace alguna cosa negativa o ilegal en entornos *online*, ¿crees que generalmente se le castiga?
- 2.3. Cuando alguien hace alguna cosa negativa o ilegal en entornos *online*, ¿quién crees que debería intervenir?

### 3. Cyberbullying

- 3.1. ¿Te han acosado alguna vez por Internet o móvil?

A continuación se proponen una serie de situaciones, en las que la persona encuestada tiene que responder, no se trata de decir si las han realizado, sino si las identifican como acciones violentas. Para ello las situaciones se dividen en 4 bloques:

#### A) Grado de percepción de la violencia de género 2.0. A modo de ejemplo:

- Meterse con personas homosexuales o transexuales en Internet.
- Difundir por Internet la orientación sexual de alguien sin su permiso.
- Obligar a la pareja a borrar amigos/as de Facebook o de otra red social.
- ...

#### B) Percepción del riesgo de violencia en los entornos virtuales. A modo de ejemplo:

- Tener un perfil abierto en las redes sociales.
- Chatear repetidas veces con una persona de la cual no tienes indicios de quién es.
- ...

#### C) Experiencias en violencia de género 2.0. A modo de ejemplo:

- ¿Con qué frecuencia lo has hecho a otras personas?
  - Criticar a través de Internet a una chica porque ha tenido varias parejas.
  - Difundir en Internet la orientación sexual de alguien sin su permiso.
  - ...
- Cuando te ha pasado a ti alguna de las anteriores situaciones, ¿cómo has actuado en la mayoría de las ocasiones?
- ...

#### D) Datos de presentación.

Fuente: elaboración propia.

Luego de pasar el cuestionario, se procedió a analizar los datos mediante los programas SPSS y NVivo, con el fin de obtener datos descriptivos habituales y una aproximación cualitativa de los mismos.

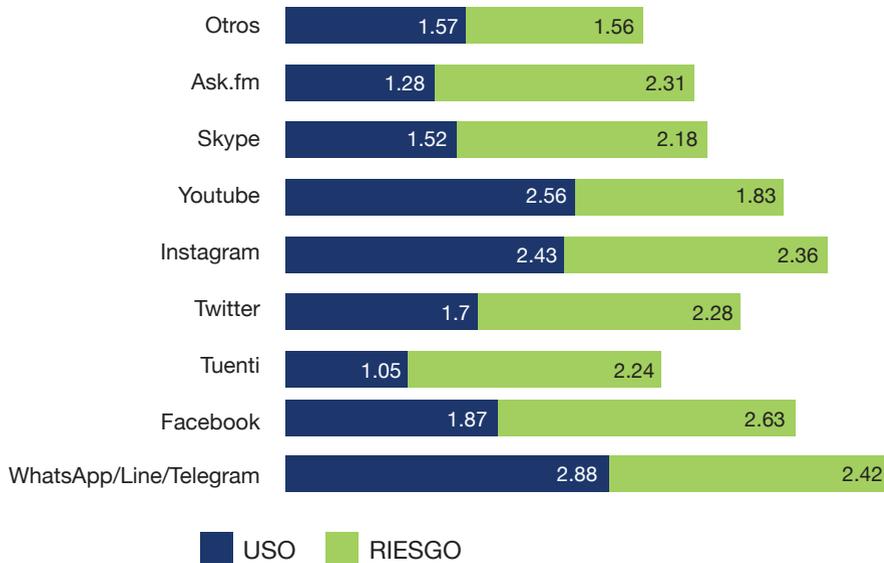
Una vez obtenido los primeros resultados, y con la finalidad de dar respuesta al cuarto objetivo, se recogió las voces del estudiantado de 3º y 4º de la ESO, bajo la perspectiva metodológica del uso de la narrativa (Bolívar 2002; Van Manen 2003), y así aproximarnos a los relatos de los y las adolescentes participantes. Para ello, hubo dos etapas, una primera etapa en la que se realizaron grupos de discusión sobre: a) las sensaciones en relación a la cumplimentación del cuestionario y, b) las propias creencias y vivencias sobre la temática. En la segunda etapa, se crearon materiales propios sobre violencia de género generados en la escuela, a partir de relatos y narrativas digitales (*Digital Storytelling* -tiras cómicas, memes, imágenes *gifs*, *storyboard*, LIP DUB, etc.). El propósito de llevarlo a cabo mediante esta «técnica» fue para que el estudiantado explique digitalmente, de manera vivencial, emocional y evocadora, así como en poco tiempo, aquellos sucesos sobre la violencia de género 2.0, relatos donde se interrelacionaban diferentes recursos y/o lenguajes: audio, imágenes, vídeos, textos (Lambert, 2009; Lundby, 2008; Ohler, 2008; Rodríguez y Londoño, 2010).

## 4 | RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados y valoraciones extraídos de los cuestionarios y de las narrativas digitales.

En relación al cuestionario, el alumnado respondió que se ejerce menos «violencia» *offline* que *online* (90%), donde piensan que existe un vacío legal y no se penalizan aquellas acciones «ilegales» e inapropiadas. Los tres recursos digitales más utilizados por el estudiantado han sido: el *Whats.App-Telegram-Line*, el *Instagram* y el *Youtube*. Y aquellos que percibieron como herramientas que potencian el riesgo de sufrir violencia destacan: el *Facebook*, el *Whats.App-Telegram-Line*, el *Ask.fm* y el *Instagram* (Figura 2). Sin embargo, llama la atención cómo el *Youtube* no es visto como una herramienta de mayor riesgo.

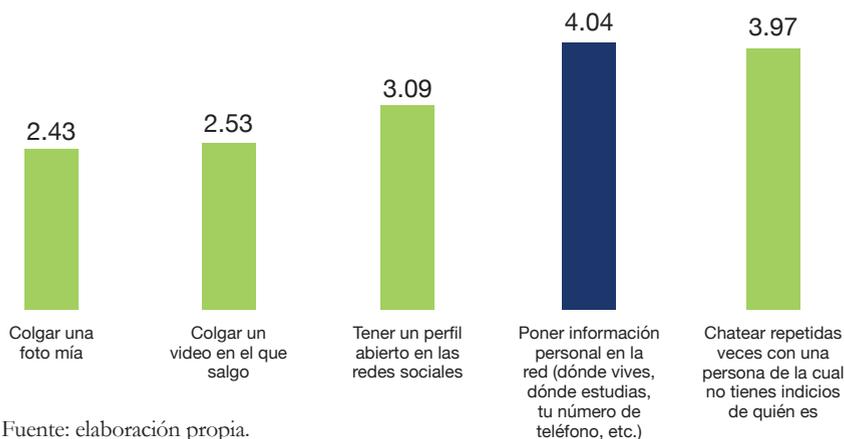
**Figura 2** | Usos y riesgos de las herramientas digitales



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las conductas que se realizan sobre el uso y el riesgo de dichas herramientas (Figura 3), destacan mayoritariamente dos: información personal (lugar de residencia, número de teléfono, etc.) y chatear con aquellas personas, las cuales, no se conoce su identidad. Estas dos conductas están seguidas de una tercera acción que es la de tener el perfil abierto, sin mecanismos de privacidad y seguridad. El hecho de colgar un vídeo y/o fotos no han sido vistas como acciones de gran riesgo, aunque también han sido mencionadas y manifestadas por el alumnado.

**Figura 3** | Conductas del uso y riesgo en Internet

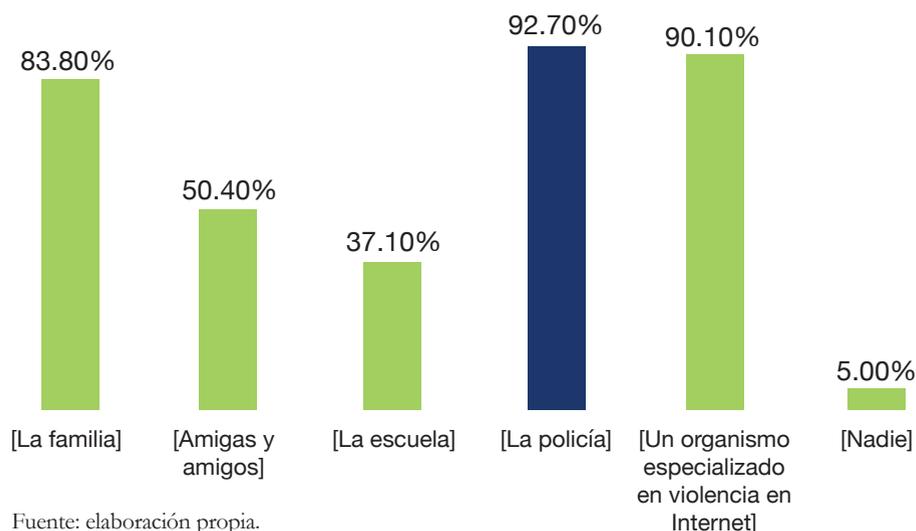


Fuente: elaboración propia.

Ante estas conductas, surgen dos preguntas: ¿a quién o quiénes le podemos contar lo que está sucediendo?, y ¿quién o quiénes tienen potestad para intervenir ante acciones en riesgos que potencian la violencia en entornos digitales? Los y las adolescentes consideran que la primera figura que tendría que actuar sería la policía o administración competente, pero con formación y sensibilización en violencia en Internet (90%), seguida de la familia (83.8%), y por último, las amistades (50.4%). Si observamos el gráfico, podemos apreciar cómo un 62.9% percibe y opina que la escuela no tendría que intervenir en estos casos (Figura 4). También, se aprecia cómo un porcentaje reducido de alumnado cree que nadie tendría que intervenir.

En los grupos de discusión algunos sujetos apuntaron que posiblemente sería una vivencia dolorosa, que no sabrían cómo transmitirlo, pues la culpabilidad es el eje central, y por ello piensan que es mejor callarlo, aunque no sea la mejor actitud. Otro elemento que emerge en los grupos de discusión es que la escuela no es vista como un espacio neutral; sino más bien, como un lugar que siempre se posiciona, o como una institución que no posee las herramientas necesarias para ofrecer soluciones y dar respuestas a dichas situaciones complejas.

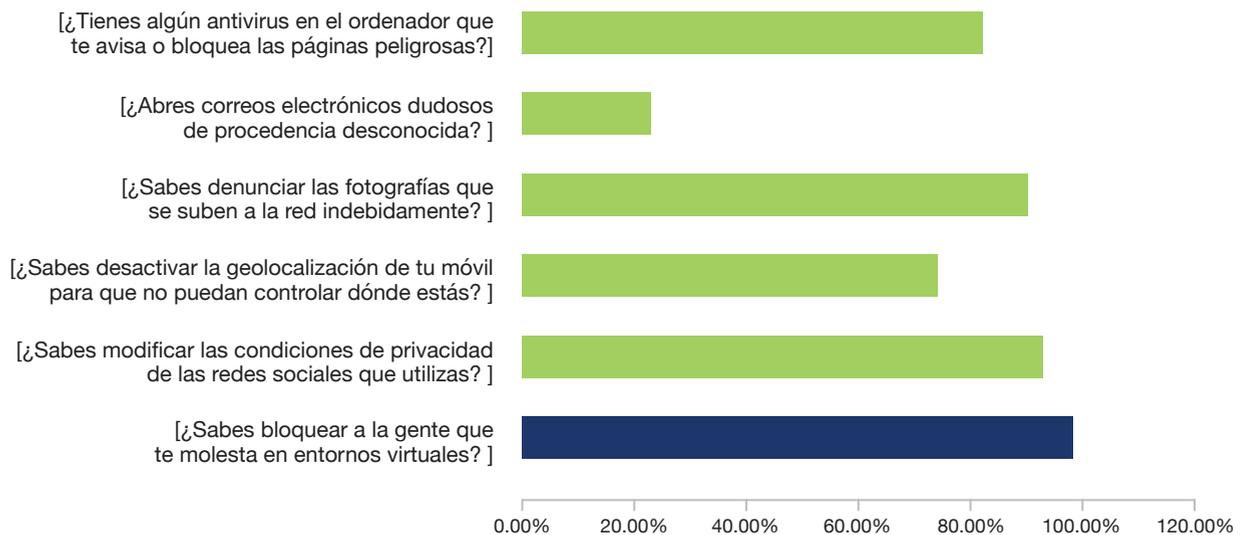
**Figura 4** | Personas y/o instituciones que tendrían que intervenir



Respecto al tema de las competencias de seguridad, según los datos obtenidos, el alumnado de 4º de la ESO presenta más competencias digitales. Las comunidades que más destacan son Aragón, Canarias y Galicia, siendo Cataluña, Andalucía e Islas Baleares las que presentan menos competen-

cias. Junto a estos resultados, se observa que el estudiantado señala como las más importantes: saber bloquear al alumnado con un 98%, con un 93% manejar la configuración de la privacidad en las redes sociales, y con un 74%, hacer referencia a la desactivación de la geolocalización del móvil.

**Figura 5** | Competencias en términos de seguridad



Fuente: elaboración propia.

En relación a las narrativas digitales (relatos de historias mediante imágenes, sonido y vídeo, cuyos elementos esenciales son la propia experiencia y la vinculación afectiva y emotiva de lo narrado), se creó un campus virtual, donde los institutos y personas participantes podían consultar las indicaciones para la realización del mismo, tener una serie de recursos para el diseño y producción de materiales, a la vez que disponían de un espacio para subir sus elaboraciones y compartirlas con toda la comunidad. Así pues, los objetivos de la creación de las narrativas digitales fueron: a) Contar una historia corta con medios audiovisuales y, b) Incorporar las vivencias del alumnado a la narración audiovisual.

El alumnado de 3º y 4º de la ESO pudo participar en un certamen<sup>2</sup>, cuya finalidad fue contribuir, desde la creación de diferentes producciones en distintas modalidades y formatos digitales (relatos digitales, memes,

<sup>2</sup> Certamen sobre *violencia de género 2.0*: <http://www.ub.edu/vvg-online/acceso-a-certamen/> A modo de ejemplo de la producción y premio: <https://www.youtube.com/watch?v=IAs2DwCZU9c&feature=youtu.be>

animaciones, cómics...), a la prevención y sensibilización contra las violencias de género 2.0. Los premios se contemplaron según las siguientes categorías: al centro educativo con mejor producción del alumnado, a la mejor producción grupal, a la mejor producción otorgado por el alumnado, mención especial a la producción más creativa, mención especial a la producción de mayor rigor conceptual sobre las violencias de género 2.0, y mención especial a la producción de mayor desarrollo tecnológico.

## 5 | CONCLUSIONES

La investigación pone de manifiesto cómo el estudiantado adolescente accede a Internet frecuentemente, donde deja huella digital en los entornos y redes virtuales, sin percatarse de las consecuencias que pueden tener sus acciones. Como se ha podido observar, el uso del *WhatsApp*, *Youtube* e *Instagram* son las herramientas más utilizadas; siendo el *Facebook*, el *WhatsApp*, *Ask.fm* e *Instagram*, los entornos más utilizados para ejercer violencia. Este colectivo de la sociedad no llega a ser consciente de los riesgos que representa el «mal» uso de estas herramientas. En relación al tema que nos compete, las chicas visibilizan y son más conscientes sobre el significado de «violencia de género» que los chicos.

Tras los resultados obtenidos, se observa la necesidad de realizar acciones educativas para sensibilizar, concienciar, actuar y prevenir sobre *ciberbullying*, la heteronormatividad, la cibervictimización, y todo lo relacionado con la violencia en Internet. Para ello, los centros educativos juegan un papel fundamental, junto a otros agentes e instituciones (la policía, la familia, las amistades...), y son piezas claves para facilitarles a su alumnado los mecanismos esenciales para detectar y denunciar aquellos casos, *offline* y *online*, sobre violencia.

Así pues, como acciones para la concientización sobre el tema, se ha procedido a diseñar una serie de talleres y elaborar una guía. Con respecto a los talleres, se podría destacar que tratan la problemática de aquella violencia que se ejerce sobre las mujeres y otros grupos de personas (homosexuales, transexuales...) a causa de la desigualdad de géneros estipulada desde el sistema patriarcal (Vilà y Prados, 2015)<sup>3</sup>. Los objetivos de los mismos son: 1) generar espíritu crítico del grupo contra la violencia de género; 2) poner de manifiesto las diferencias y similitudes entre la violencia de género *offline* y *online*; 3) sensibilizar sobre los diferentes tipos de violencia de género que tienen lugar en espacios virtuales; 4) Informar sobre los posibles riesgos

---

<sup>3</sup> Talleres sobre Violencia de Género 2.0. Diseño (2015). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67493>

que la juventud puede encontrarse en entornos *online*; 5) fomentar buenos hábitos de uso de las redes sociales, aplicaciones y entornos virtuales; 6) sensibilizar sobre la importancia de utilizar una *netiqueta* desde la perspectiva de género con el fin de mejorar la utilización de espacios *online*; 7) ofrecer recomendaciones para mejorar la navegación de una forma más segura y; 8) promover recursos e iniciativas *online* que luchan contra la violencia de género.

En relación a la guía<sup>4</sup>, esta presenta una doble finalidad: a) Una aproximación conceptual sobre la violencia de género, las tecnologías y la violencia de género en relación con los espacios y entornos virtuales y; b) La elaboración de una serie de propuestas orientadas a: profesorado, centro educativo, alumnado, familias y contexto-administraciones, con la ejemplificación de un posible taller a desarrollar en relación con las temáticas: red, violencia de género, estereotipos, redes sociales...; cuyo propósito es sensibilizar y actuar ante posibles situaciones de violencias de género 2.0.

Aunque se hayan realizado acciones de este tipo, aún queda camino para recorrer. Un camino en el que toda la sociedad tiene que repensarse y actuar sobre los nuevos retos que juega la Educación en cuanto a los riesgos y amenazas del uso de las TIC en la red.

## 6 | REFERENCIAS

- Arisó, O y Mérida, R. (2010). *Los géneros de la violencia Una reflexión queer sobre la violencia de género*. Barcelona: Egales.
- Arrazola, J., Martínez, S. y Prado, N. (2016). *Guía de sensibilización, prevención y actuación ante las violencias de género 2.0*. Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/105262>
- Asociación para la investigación de medios de comunicación (2013). *Resumen general de resultados. Febrero a noviembre de 2013*. Recuperado de <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(4), 40-65.
- Calvete, E.; Orue, I.; Estévez, A.; Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Capurro, P. (2014). Sin nadie en el medio. El papel de Internet como intermediario en las industrias culturales y en la educación. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 49, 189-207.

---

<sup>4</sup> Guía de sensibilización, prevención y actuación ante las violencias de género 2.0 (2016). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/105262>

- D'Ovidio, R., y Doyle, J. (2003). A study on cyberstalking: Understanding investigative hurdles. *The FBI Law Enforcement Bulletin*, 72(3), 10-17. Recuperado de <http://www.thefreelibrary.com/A+study+on+cyberstalking%3A+understanding+investigative+hurdles.-a099696472>
- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Finn, J., y Banach, M. (2000). Victimization online: The downside of seeking services for women on the Internet. *Cyberpsychology and Behavior*, 3, 776-785.
- Fisher, B.S., Cullen, F.T., y Turner, M.G. (2000). *The Sexual Victimization of College Women*. Washington, DC: U.S. Department of Justice. National Institute of Justice. Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/182369.pdf>
- Gani, M. (2002). Stalking and cyberspace: Crimes against privacy? *Legal date*, 14(3), 7-8.
- García, T. N. (2012). *E-women. Informe sobre la Violencia de Género en Internet*. Recuperado de <http://www.docudesk.com>
- Kazetari, M. (2013, 10 de diciembre). *Terror sexual*. Diagonal blogs. [Web log post] Recuperado de <https://www.diagonalperiodico.net/blogs/june/terror-sexual-20.html>
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley, C.A.: Digital Diner Press.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: a research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Lundbym K. (Ed.) (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*. California: Corwin Press.
- Pozo, M.T. y Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 349-357.
- Prado, N. y Vilà, R. (2015). Taller sobre Violencias de Género 2.0. Diseño. Universitat de Barcelona: Dipòsit digital. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67493>
- Rodríguez, J. L. y Londoño, G. M. (2010). Explicar històries... digitalment. *Perspectiva Escolar*, 344, 47-51.
- Soenga, X (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. *Comunicar*, 41, 147-155.
- Southworth, C.; Finn, J.; Dawson S.; Fraser, C. y Tucker, S. (2007). Intimate partner violence, technology, and stalking. *Violence Against Women*, 3(8), 842-56.
- Spitzberg, B., y Hoobler, G. (2002). Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorism. *New Media Society*, 4(1), 71-92.
- Sullivan, D. (2002). A critical analysis of Queensland's cyberstalking legislation. *New SouthWales Society for Computers and the Law Journal*, 48. Recuperado de <http://www.nswscl.org.au/journal/48/Sullivan1.html>
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
- Torres, C. (director) (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento* (Investigación promovida por la

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género). Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones.

Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2013). *Medición de la Sociedad de la Información. Resumen ejecutivo*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones. Recuperado de [http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013-exec-sum\\_S.pdf](http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013-exec-sum_S.pdf)

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Verdejo, M. A. (2015). *Ciberacoso y violencia de género en las redes sociales*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Vilà, R; Donoso, T.; Rubio, M.J.; Prado, N; Velasco, A; Arrazola, J; Aneas, A; Escofet, A. y Martínez, S. (2015). Cuestionario de Violencias de Género 2.0. Universitat de Barcelona: Dipòsit Digital. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/68860/1/CUESTIONARIO%20DE%20VIOLENCIAS%20DE%20G%3%89NERO%20\\_0.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/68860/1/CUESTIONARIO%20DE%20VIOLENCIAS%20DE%20G%3%89NERO%20_0.pdf)

Witkin, B.R y Altschuld, J.W. (1996). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California: SAGE Publications.

# COMENTARIO DE *APRENDER E INSTRUIR EN LOS ANDES SIGLOS XV Y XVI*

DE ENRIQUE GONZÁLEZ CARRÉ Y FERMÍN DEL PINO-DÍAZ, TOMO I. COLECCIÓN PENSAMIENTO EDUCATIVO PERUANO, VOL. 3. LIMA: DERRAMA MAGISTERIAL, 2013

María Filomena González Canalda  
mariafilomenagonzalezcanalda@gmail.com

Este es el primer volumen de la colección Pensamiento Educativo Peruano<sup>1</sup> de la Editora Derrama Magisterial. Al igual que los otros volúmenes incluye uno o varios estudios sobre el pensamiento educativo del período que trata y una selección de textos y documentos.

Este volumen contiene el trabajo «Aprender en el Tawantinsuyo», de Enrique González Carré, y «Propuesta Educativa para el Perú del padre Joseph de Acosta» por Fermín del Pino-Díaz.

Lo primero que notamos en estos volúmenes es el cuidado de la edición, lo didáctico de los trabajos presentados y lo pertinente de la selección de textos y documentos. Además de las ilustraciones apropiadas en el ensayo «Aprender en el Tawantinsuyo».

El trabajo de Enrique González Carré comienza por definir la relación entre cultura y educación señalando que esta última es un «proceso permanente de socialización y endoculturación mediante el cual el individuo conoce, aprende y hace uso de su cultura en todos los aspectos de su vida»<sup>2</sup> tanto en la educación escolarizada como la no escolarizada. Enfatiza que es el «proceso de socialización o endoculturación el más importante en la transmisión y difusión de la cultura en el Perú»<sup>3</sup> y agregaría que en todas las culturas, pero que no es reconocido como tal.

Explica las características del área cultural andina, dentro de la cual se encuentra el Perú actual, y donde los seres humanos se establecieron desde

<sup>1</sup> Esta colección consta de 15 tomos y abarca el pensamiento educativo del Perú desde la época pre-hispánica hasta nuestros días.

<sup>2</sup> «Aprender e Instruir en los Andes Siglos XV y XVI», de Enrique González Carré y Fermín del Pino-Díaz. Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 1. Derrama Magisterial. S/F. P. 3.

<sup>3</sup> Ibidem.

hace 12 mil años creando y recreando cultura. Hace una breve introducción a la socialización preincaica, pero se detiene en la educación en el Tawantinsuyo señalando las fuentes que se tienen a mano en la actualidad para investigar el período.

La educación en el Tawantinsuyo la divide en dos partes: la educación general y popular donde explica las características de cada uno de los ritos de pasaje: Rutuchicuy (de los 6 a los 12 años), Quicochicuy (adolescencia de las jóvenes), del Warachicuy (para los varones cerca de los 18 años), del matrimonio, y la muerte; y, la educación estatal de la nobleza en el Yachaywasio casa del saber para hombres y el Acllawasio casa de las escogidas para mujeres.

La educación general y popular se impartía en todos los grupos y duraba toda la vida. Era responsabilidad de la familia y el ayllu. Se definía por la maduración fisiológica y social, y mediante la cual se transmitían «ideas, conocimientos, habilidades, dominio de técnicas... y ...la práctica de una conducta social según la edad de la persona y con arreglos a los principios y valores de la sociedad inca».<sup>4</sup> Dependiendo del grupo al que pertenecían se entrenaba a las personas en las labores propias de este.

En la educación para la nobleza, una educación institucionalizada, explica las características del Yachaywasio, casa del saber para varones y el Acllawasio, casa de las escogidas para mujeres. Según el sexo se determinaba el tipo de educación a recibir: educación para gobernar o educación para atender a la nobleza, el culto religioso, la producción de tejidos y ser esposas o concubinas de nobles funcionarios.

Había solamente un Yachaywasi en el Tawantinsuyo ubicado en el Cusco donde los jóvenes nobles de todo el imperio acudían. La educación en el Yachaywasi duraba más de 4 años y a él asistían como ya dije todos los nobles regionales, no solamente los del linaje del inca. Estaba dirigido por un maestro o amauta, verdadero sabio del conocimiento acumulado por la sociedad inca.

El Acllawasi o casa de las escogidas estaba dirigida a todas las jóvenes consideradas bellas aun no fueran de la nobleza. Estas casas, a diferencia del Yachaywasi, estaban repartidas en todo el territorio del Tawantinsuyo. El autor recalca que el Acllawasi no era únicamente el lugar para las «vírgenes del sol» sino que las mujeres allí cumplían una función económica importante como el caso de las tejedoras, a pesar de la situación de dominio y sumisión a la cual estaban sometidas las mujeres durante el período inca.

---

<sup>4</sup> Ibidem, p. 14.

Por último, el autor destaca el gran desarrollo del conocimiento en la sociedad inca que incluía técnicas quirúrgicas, conocimientos botánicos anatómicos, fisiológicos; además, de las técnicas constructivas que implicaban conocimientos de topografía, geología, geometría y física<sup>5</sup>. Sin olvidar la enseñanza del lenguaje de los quipus, la música y la literatura lo que supuso, según sus propias palabras, que para su pleno dominio había que educar a las personas.

En el segundo trabajo presentado en este primer volumen, «Propuesta Educativa para el Perú del padre Joseph de Acosta», su autor Fermín del Pino-Díaz, inicia este ensayo analizando las características del humanismo europeo y su relación con los jesuitas. Destaca el papel del padre De Acosta, entre 1571 y su salida para México en 1582, en la fundación de colegios tanto para españoles como para criollos y mestizos, fiel a la tarea pedagógica de los jesuitas.

El padre Joseph de Acosta enseñó en el colegio jesuita de San Pablo en Lima y en la Universidad de San Marcos y colaboró en los centros misionales de Juli, Cercado y Cusco y en el colegio de San Martín, dedicado a instruir criollos.

El padre Joseph fue, además, autor de la *Historia Natural y Moral de las Indias* (1590) donde según Del Pino-Díaz, destaca el «método misional apostólico basado en la tolerancia cultural».<sup>6</sup> Fermín del Pino-Díaz polemiza con otros investigadores sobre la intención «imperialista» de la obra del padre Joseph de Acosta. Sostiene que De Acosta tenía una actitud tolerante a favor de mestizos e indios ya que apoyaba la inclusión de mestizos como sacerdotes y la admisión de estos e indios nobles a los colegios jesuitas, la traducción del catecismo a lenguas vernáculas, el gobierno indirecto de las doctrinas. Método que luego se conocería como «autonomista» en las misiones del Paraguay. De Acosta sostenía que el método misional adecuado era el de tolerar e incorporar «ritos» de las culturas donde se hacía el trabajo evangelizador que no estuvieran en conflicto con las católicas. Es importante destacar que en ese momento de sometimiento colonial de los pueblos americanos, De Acosta sostiene, contrario al pensamiento de la época, que las creencias de los pueblos autóctonos eran su religión no idolatrías. Este es quizá el pensamiento más avanzado de la época con relación a las culturas del nuevo continente.

Del Pino-Díaz sostiene que el padre Joseph de Acosta provenía de una familia de «cristianos nuevos» posiblemente por parte de su madre<sup>7</sup>. Considera que por esa razón asumió la defensa de indios y mestizos ya que,

---

<sup>5</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 140.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 125.

en palabras de Del Pino-Díaz, «Es normal que estos miembros selectos de minorías culturales, cuestionadas internamente, asuman intelectualmente la defensa de las minorías culturales externas».<sup>8</sup>

Para Del Pino-Díaz lo más importante de la labor del padre fue la utilización de una metodología educativa que él considera la mejor para la juventud. Esta se basaba en la libre competencia de los jóvenes donde estos aprendían «enseñando a otros y desarrollando en esta praxis interactiva la propia capacidad especial de cada uno».<sup>9</sup> Este método se oponía al de «coro y retiro» de otras órdenes religiosas como la de los dominicos, franciscanos, agustinos y mercedarios. Entendiendo «coro» como repetición colectiva de lecturas.

Sostiene Del Pino-Díaz que una parte de esta práctica pedagógica utilizada por el padre Acosta en Perú fue rescatada a finales del siglo XIX por la «Institución Libre de Enseñanza» creada en 1876 en España. Afirmo que las ideas renovadoras en el campo de la educación «...fueron concebidas en el Perú por el padre Acosta al tratar de entender su compleja naturaleza climática y territorial».<sup>10</sup>

Por último, enfatiza que la labor del padre Acosta debe ser objeto de una investigación más profunda que permita la valoración de todos sus aportes no solamente en la educación sino en otros campos como la historia, la antropología y la política.

---

<sup>8</sup> Ibidem, p. 125.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 151.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 152.

## 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 la 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 en este campo.

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.
5. Favorecer enfoques multidisciplinarios que den respuestas novedosas a la forma en que las personas aprenden.

### 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 make their field work known.

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.

6. Difundir artículos relacionados con la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las humanidades, las ciencias con enfoque multi y transdisciplinario, así como con 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.

### Ética de la publicación

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 pertinencia o relevancia de la información científica presentada y su adecuación a los propósitos de esta revista.

6. Disseminate articles related to innovation in the teaching and learning of the humanities, sciences with multi and transdisciplinary approach, as well as with 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.

### Ethics of the publication

The 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. Los autores recibirán una comunicación en torno a pre-evaluación 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.

#### 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 leer, descargar, almacenar, imprimir, buscar, indexar y crear enlaces a los textos completos, siempre que esto se lleve a cabo sin fines comerciales y sean citados la fuente original y la persona a cargo de su autoría y siempre que use una licencia igual a la empleada por esta revista.



Esta obra está bajo la licencia de *Creative Commons* Atribución-Nocomercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

2. The authors will receive a communication regarding the pre-evaluation of the 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.

#### 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 journal.



This work is licensed under the *Creative Commons Reconocimiento-Nocomercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional*.

## **Responsabilidades éticas**

### **Política de privacidad**

La identidad del autor/es y su contribución serán preservadas por el Consejo Editorial y el Comité Científico, en caso de que el artículo sea 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.

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:

- Actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.
- 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.
- Cumplirán el plazo establecido para la revisión de los trabajos.
- Revisarán artículos siempre que sean competentes en la materia y que no existan conflictos de intereses.

## **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.

### **Ethics policy for evaluators**

The evaluators of each number:

- Will act under the criteria of competence, confidentiality, impartiality and honesty, diligence, respect and courtesy.
- They undertake to carry out a critical, honest, constructive and objective review of both the scientific quality and the literary quality of the work.
- They will meet the deadline established for the review of the works.
- Will review articles provided they are competent in the subject and that there are no conflicts of interest.

- 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 RECIE.

Para lograr una práctica de transparencia, la Revista se propone publicar en el segundo número, la lista de los evaluadores. Esto lo hará de modo sistemático y programático.

#### 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, *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

- 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 RECIE.

In order to achieve a practice of transparency, the Journal intends to publish in the second issue, the list of evaluators. This will be done in a systematic and programmatic way.

#### 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.

The 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/>

#### 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

de manera explícita. Si el incumplimiento de esta norma se detectase durante el proceso de preevaluación 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 programa informático de prevención de plagio académico *Turnitin*, que es capaz de reconocer documentos no originales, indicando su grado de similitud de la fuente. El equipo editorial someterá los artículos a este programa, durante el proceso de preevaluación.

#### **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 *Revista Caribeña 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 *pre-print*, ni en la versión impresa mientras que no haya cumplido los requisitos señalados en el párrafo anterior.

during the pre-evaluation or revision process, the possibility of publishing the article will be automatically rejected and the author will be informed through to the formal means.

The 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 by the writer of 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, 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 tres tipos de colaboraciones:

- **Artículos de investigación:** informes de investigaciones originales. 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 y conclusiones, referencias.
- **Artículos de revisión teórica:** análisis de la literatura de investigación existente para promover avances en la teoría. La estructura interna de estos artículos puede variar según su contenido.
- **Recensiones:** comentarios críticos sobre un evento académico (seminario, congreso, conferencia, etc.) o libro o film que, por su planteamiento y alcance, sean de interés para la comunidad educativa.

Todos los artículos deberán tener una extensión entre 4,000 a 8,000 palabras (incluyendo tablas, figuras y referencias). En el caso de las recensiones sobre libros publicados que sean de interés para la comunidad científica del área, tendrán una extensión máxima de 2,000 palabras.

Los trabajos enviados a RECIE deberán tratar temas acordes 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 deberán aparecer como autores. No se aceptarán artículos con más de cuatro autores.

Las contribuciones se enviarán a través del *Open Journal System* (OJS) disponible en el siguiente enlace: <https://revistas.isfodosu.edu.do/>.

The Caribbean Educational Research Journal (RECIE-Revista Caribeña de Investigación Educativa) publishes three types of articles:

- **Research articles:** Original research papers. It includes secondary analyses that test new findings' hypotheses. Its textual structure must contain the following elements: Introduction, literature review, methods, results, discussion and conclusions, and references.
- **Theoretical review articles:** Analysis of current research literature to promote theoretical knowledge advancement.
- **Reviews:** Critical commentaries or reviews based on an academic event (seminary, congress, conference, etc.), book, or film that due to their approach and breadth are of interest to the educational community.

All articles must contain 4,000 to 8,000 words (including tables, figures, and references). Published book reviews that are of particular interest to the scientific community of the subject area will be allotted a maximum of 2,000 words.

Contributions will be submitted through the Open Journal System (OJS) at the following link: <http://revistas.isfodosu.edu.do/recie>. All authors must register on the OJS platform beforehand.

All written work sent to the Caribbean Educational Research Journal must be within the scope of the magazine's publishing house.

Works must be unedited, and must never be sent simultaneously to other magazines, or be in the process of evaluation at another magazine and/or editorial or publishing houses, being the authors responsible for complying with such mandates.

All authors being published must have participated in the elaboration and/or research process. Similarly, everyone who contributed to the elaboration and/or research process must appear as authors. Articles with more than four authors will not be accepted.

## Presentación artículos

El artículo enviado a la plataforma de la Revista estará desprovisto de los nombres de los autores 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 de todas las publicaciones. Se sugiere que sea nombre y apellido o el uso de los dos apellidos, si así lo decidió en su primera publicación.

El autor responsable del envío leerá y aceptará la **Declaración de originalidad, conflicto de intereses y cesión de derechos de autor** disponible en la plataforma.

El autor presentará el artículo acorde con las siguientes plantillas:

- Artículos de investigación:

<https://revistas.isfodosu.edu.do/recie/public/documentosautor/Plantilla-RECIE-Articulo-Investigacion.docx>

- Artículos revisión teórica:

<https://revistas.isfodosu.edu.do/recie/public/documentosautor/Plantilla-RECIE-Simplificada.docx>

## Estructura del artículo

**Título en español y en inglés:** El título debe ser descriptivo, claro, breve y conciso. Se recomienda que contenga entre 8 y 15 palabras y que incluya palabras clave.

**Resumen:** debe contener entre 150 a 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*).

## Article presentation

The article sent to the platform of the Journal will be devoid of the names of the authors and institutional affiliation, including in the properties of the Word document. All the information of the 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 signature prototype of all publications. It is suggested that it be first and last name or the use of both surnames, if so decided in its first publication.

The author responsible for the shipment will read and accept the Intellectual authorization in relation to the interests of conflicts and copyright concession available on the platform.

The author will present the article according to the following templates:

- Template for research articles:

<https://revistas.isfodosu.edu.do/public/documentosautor/FORM-RECIE-Research-Article.docx>

- Template for theoretical review articles:

<https://revistas.isfodosu.edu.do/public/documentosautor/FORM-RECIE-Theoretical-review-articles.docx>

## Article Structure

**Title in English and Spanish.** The title must be descriptive, precise, short and concise. It's recommended that it contains anywhere from 8 to 15 words as well as include keywords.

**Abstract:** must contain from 150 to 250 words. The summary must be structured in: Introduction (the problem and its justification), Objectives, Methods (how the problem was solved), Results and Conclusions (the meaning of the obtained data). This abstract must not be stated as "summary" since this would be a direct Spanish translation and wouldn't be applicable. The word abstract must be used instead of summary.

**Palabras clave:** en español e inglés (4 a 7 palabras). Separadas por punto y coma. Se sugiere consultar el Tesoro de la UNESCO para seleccionar palabras clave del artículo (<https://bit.ly/2e5jV1v>) y el Tesoro de ERIC (*Education Resources Information Center*) <https://bit.ly/2JlgGAZ>

**Introducción:** es la presentación general del artículo, allí se justificará la importancia del problema de investigación abordado y el propósito de la investigación.

**Revisión de la literatura:** deberá recoger revisión de los trabajos más relevantes que han abordado el problema de investigación, indicando qué han estudiado específicamente, cómo lo han hecho y qué resultados han encontrado. (Evite hacer recuento histórico exhaustivo si no lo amerita).

**Método:** se describirá de manera detallada 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. Los resultados se expondrán en figuras y/o tablas, y evitarán 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. No deben repetirse los datos u otro material ya comentado en otros apartados. Se harán inferencias de los hallazgos y sus limitaciones. Enlazar 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.

**Keywords:** In both Spanish and English (4 – 7 words). Separated by semicolon. The use of UNESCO's thesaurus is recommended to select keywords for the article (<https://bit.ly/2e5jV1v>) and ERIC (*Education Resources Information Center*) thesaurus (<https://bit.ly/2JlgGAZ>).

**Introduction:** this is the general presentation of the article. Under this section the importance of the article's main problem to be discussed as well as the purpose of the research must be stated.

**Literature revision:** here the most relevant works pertaining to the research focus of the article must be stated, indicating specifically what they've studied, how they've studied it, and what results have been obtained. (Avoid doing exhaustive historical recounts unless extremely necessary).

**Methods:** a detailed description of how the study was done must be given in this section, including conceptual and operational definitions of the variables used. A thorough description of methods used allows readers to assess the appropriateness of the methodology, trustworthiness, and the validity of results.

**Results:** all gathered data will be summarized along with the most relevant analyses without making any interpretation or judgments. Even data that goes against expectations will be presented. Results will be presented using figures and/or tables avoiding redundancies. It's a must that every diagram, graph, or figure contains legends or intellectual attributions.

**Discussion and conclusions:** review, interpretation, and classification of results relating the author's observations with other relevant studies. Data or any other information previously mentioned in different article sections shouldn't be repeated. Findings and limitations will be inferred. Conclusions must be linked to the objectives of the study, avoiding fallacies or unwarranted affirmations. Conclusions must be completely substantiated on data provided by the study.

**Agradecimientos / reconocimientos:** Se debe comunicar si para la realización se contó con apoyo financiero para la investigación y/o publicación y en caso de considerarlo necesario incluir una nota de agradecimiento.

**Referencias bibliográficas:** El texto presentado debe contener, como mínimo, 15 referencias bibliográficas. Las referencias deben ajustarse al estilo APA (sexta edición).

No debe incluirse bibliografía no citada en el texto.

### Publicaciones Periódicas

- **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>
- **Artículo de revista (más de seis autores):** 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>
- **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). Recuperado de <https://bit.ly/2KRTvuZ>

### Libros y capítulos del libro

1. **Libro completo:** Abbott, I., Rathbone, M. y Whitehead, P. (2012). *Education policy*. Londres: SAGE.
2. **Capítulo de un libro:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo

**Acknowledgment:** It must be communicated that there was financial support for the investigation and / or publication. In their case, the authors will communicate acknowledgments and / or financial support (indispensable).

**Bibliographical references:** The presented text must contain as a minimum fifteen bibliographical references. These references must be in APA style (6th edition).

Quotes must be linked to the text. Non-quoted bibliography must not be included.

### Periodicals publications

- **Magazine article (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>
- **Magazine article (more than six authors)** 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>
- **Magazine article (without 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). Recuperado de <https://bit.ly/2KRTvuZ>

### Books and book chapters

1. **Complete book:** Abbott, I., Rathbone, M. y Whitehead, P. (2012). *Education policy*. Londres: SAGE.
2. **Book chapter:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.).

(Eds.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.

Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito mediante <https://bitly.com/>, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado.

### Otras anotaciones

**Las tablas:** deben estar integradas al texto, pero deben estar diseñadas de manera que puedan comprenderse por separado. Deben estar identificadas con números arábigos en el orden en que se mencionan en el texto y subtituladas con la descripción del contenido, sin utilizar letras sufixas. Se emplearán para clarificar puntos importantes.

**Las figuras:** deben ayudar sustancialmente al entendimiento de texto. Deben presentarse 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/>), ChartGo (<https://www.chartgo.com/>) Online Chart Tool (<https://www.onlinecharttool.com/>).

Si se utiliza una tabla, figura de una fuente protegida por derechos de autor, debe dar crédito al autor original y al titular de los derechos de autor, al pie de la tabla y la figura.

Se deben adjuntar en la plataforma las tablas y figuras en formato editable.

**Abreviaturas:** solo deberán ser empleadas abreviaturas universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura debe acompañar al nombre entre paréntesis, la primera vez que aparezca. Los términos latinos y extranjeros se escribirán en letras cursivas.

*Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.

All web addresses submitted must be shortened in the manuscript through <https://bitly.com/>, except for the DOI that must be in the format indicated.

### Other notes

**Tables:** must be integrated within the text. However, they must be designed in such a way that they can be interpreted by themselves. They must also be identified by Arabic numerals in order of appearance within the text and subtitled with a brief description of their contents without using suffixes. They will be employed to clarify important concepts.

**Figures:** must help text comprehension in a substantial manner. They must also be identified by Arabic numerals in order of appearance within the text and subtitled with a brief description of their contents. The most common types of figures are: graphs, diagrams, maps, drawings, and photographs. Originality of graphical presentation of results using professional software will be highly valued, such as: AwGraph (<https://rawgraphs.io/>), Plotly (<https://plot.ly/>), ChartGo (<https://www.chartgo.com/>); Online Chart Tool (<https://www.onlinecharttool.com/>).

If a table, figure, or any other copyrighted intellectual property is used, appropriate permission must be requested and credit must be given to the authors of such property and the copyright holder. This must be included on the bottom of such borrowed material.

The tables and figures must be attached to the platform in an editable format.

**Abbreviations:** only universally accepted abbreviations must be used. When trying to shorten a term frequently used in the text, the abbreviation must be included after the term within a set of parentheses on the first time in which it appears. Latin or foreign terms will be written in cursive style font.

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de la 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.