

Volumen 5, Número 9

Diciembre, 2022

En este número:

EDITORIAL

Sobre el deber ser de la universidad: el juego desinteresado del espíritu, la calidad del conocimiento y el ocio inteligente.

ARTÍCULOS

- Formación para la investigación en los posgrados: el rol del supervisor de tesis.
- Diagnóstico de las funciones ejecutivas en el estudiantado de la Universidad Castro Carazo.
- Aula extendida para la enseñanza de la lectoescritura en educación básica.
- La motivación como factor de aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de Guayaquil.
- Las narrativas educativas: una forma de comprender la educación.
- Pedagogía rural, cultura y contexto.
- Afianzar la identidad, ¿una forma de empoderamiento de mujeres indígenas universitarias?
- Transvisión del investigador social: una nueva episteme de hacer ciencia en los espacios educativos.
- Educación virtual para el aprendizaje de los parvularios basado en las matrículas 2020 a 2021.
- Formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología para la atención a dificultades en el aprendizaje.
- Revisión sistemática - Efectos de los modelos de integración didáctica mediados con TIC, en la educación para la ciudadanía.



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

Revista Estudios en Educación

Vol. 5, N° 9, Diciembre 2022 • ISSN versión en línea 2452-4980

Centro de Estudios en Educación – Dirección de Postgrado e Investigación

Universidad Miguel de Cervantes

Director

Dr. Luis Venegas Ramos, Director de Postgrado, Investigación e Innovación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctor en Educación, Magíster en Currículum y Evaluación, Psicopedagogo y Profesor de Educación Diferencial mención Trastornos del Aprendizaje.

Editora

Dra. Carmen Bastidas Briceño, Directora Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster Scientiarum en Educación mención Orientación Educativa, Licenciada en Química, Licenciada en Educación mención Química.

Comité Editorial

Dr. Enrique San Miguel Pérez, Licenciado en Filosofía y Letras (Geografía e Historia) Doctor en Filosofía y Letras (Historia) Licenciado en Derecho. Doctor en Derecho, catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

Dr. Ernesto Schiefelbein Fuenzalida, Profesor, Ingeniero Comercial, Doctor en Educación, Profesor Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) Miembro de la Junta directiva de la Universidad Autónoma de Chile, Santiago.

Dr. Oscar Antonio Martínez Molina, Licenciado en Educación Mención Orientación Educativa y Profesional. Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Mención Andragogía. Doctor en Educación. Director Académico y de Operaciones de la Red INDTEC, Ecuador.

Dra. Cristina Rafaela Ricci, Psicopedagoga, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Metodología de la Investigación Científica, Doctora en Ciencias de la Educación, Coordinadora General del Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas[CIPsp], Buenos Aires, Argentina.

Dr. Eduardo Atencio Bravo, Licenciado en Educación Integral, Magister Scientiarum en Docencia para la Educación Superior, Doctor en Ciencias, Coordinador de Investigación y Posgrado - Universidad Euroamericana, Panamá.

Dra. Sandra Gudiño Paredes, Licenciada en Administración, Maestría en Tecnología Educativa, Doctora en Innovación Educativa, Profesora Investigadora Asistente, Directora Regional del Departamento de Educación Tecnológico de Monterrey, México.

Dr. Víctor Hugo Meriño Córdoba, Licenciado en Matemáticas, Magíster en Educación, Doctor en Educación, Investigador Senior de la Facultad Ciencias Administrativas, Económicas y Contables de la Universidad Católica Luis Amigó Antioquia, Medellín, Colombia.

Dra. Mercedes Collazos Alarcón, Licenciada en Educación mención Biología y Química, Magíster mención Docencia y Gestión, Maestría en Administración de Negocios, Doctora en Educación, Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad, Docente tiempo Completo Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

Revista Estudios en Educación es una publicación científica semestral del Centro de Estudios en Educación (CESE), dependiente de la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

Dirección: Mac Iver 370, Santiago, Chile, teléfono 56-2- 2927 3401.

Dirección Web: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Dirección LinkedIn: <https://linkedin.com/in/revista-estudios-en-educación-594651171>

Correo Editor: revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

Indexaciones: Latindex, Road.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(a)(es)(as), los que suscriben lo relativo a cesión de derechos de autor y buenas prácticas informados en las Normas de Publicación de la Revista difundidas por correo electrónico, en redes sociales y en su dirección en internet.

Cabe mencionar que el contenido de los artículos no representa necesariamente el pensamiento del Centro de Estudios en Educación, de la Dirección de Postgrado e Investigación o de la Universidad Miguel de Cervantes.

Revista Estudios en Educación autoriza la utilización y reproducción de sus contenidos mencionando de manera explícita la fuente.





Año 2022, Vol. 5, Núm. 9.

INDICE

EDITORIAL

SOBRE EL DEBER SER DE LA UNIVERSIDAD: EL JUEGO DESINTERESADO DEL ESPÍRITU, LA CALIDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL OCIO INTELIGENTE. 11 - 21

Enrique San Miguel Pérez

ARTICULOS

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS: EL ROL DEL SUPERVISOR DE TESIS 22 - 41

Enrique López Ramirez

DIAGNÓSTICO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL ESTUDIANTADO DE LA UNIVERSIDAD CASTRO CARAZO. 42 - 60

Arianna Ortíz Solano

AULA EXTENDIDA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA 61 - 77

Mariela González-López, & Fernando Angel-L

LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL. 78 - 96

Ricardo Alfredo Vega Granda, Katherine Briggith Castro Villavicencio & Alexa Samantha Chusán Ló

LAS NARRATIVAS EDUCATIVAS: UNA FORMA DE COMPRENDER LA EDUCACIÓN 97 - 115

Diana Catalina Román, Lina Marcela Saldarriaga & Elssy Yamile Moreno

PEDAGOGIA RURAL, CULTURA Y CONTEXTO 116 - 132

Sor Natalia Brizuela Camacho, Grethy del Rocío Quezada Lozano & Karina Soledad Salcedo Viter

AFIANZAR LA IDENTIDAD, ¿UNA FORMA DE EMPODERAMIENTO DE MUJERES INDÍGENAS UNIVERSITARIAS? 133 - 154

Gerson Negrín Nieto, Adriana Pérez Vargas & Tania Leslie Galindo Quintanilla

TRANSVISIÓN DEL INVESTIGADOR SOCIAL: UNA NUEVA EPISTEME DE HACER CIENCIA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS 155 - 171

Raquel Peña Peinado

EDUCACIÓN VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE DE LOS PARVULARIOS BASADO EN LAS MATRÍCULAS 2020 A 2021 172 - 190

María José Muñoz

FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN A DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE 191- 209

Iliú Hernández Pardo, JuanRoberto Mena Galvez & Maelin Wong Joo

REVISIÓN SISTEMÁTICA - EFECTOS DE LOS MODELOS DE INTEGRACIÓN DIDÁCTICA MEDIADOS CON TIC, EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA 210 - 237

Mauricio Almeida Benavides & Isabel Jiménez Becerra

MISIÓN Y PROPÓSITO DE REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

La Revista Estudios en Educación es una publicación científica seriada de corriente principal en el ámbito de la Educación, editada por el Centro de Estudios en Educación–CESE, de la Universidad Miguel de Cervantes, en Santiago de Chile, desde el año 2018, en idioma castellano. Su propósito principal es contribuir a la reflexión y difusión de los resultados inéditos de investigaciones que aporten a mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación en Chile y a nivel internacional y, por su intermedio, al desarrollo de la sociedad.

Para ello, convoca y dialoga con la comunidad académica, científica, organismos públicos y privados vinculados a la generación de políticas públicas, de regulaciones, su fiscalización y a la gestión en Educación en Latinoamérica, así como a los actores del sistema educacional en sus diferentes niveles y a la sociedad civil en su conjunto.

LÍNEA EDITORIAL

Revista Estudios en Educación prioriza la publicación de trabajos originales e inéditos en el ámbito de la Educación, desde sus múltiples perspectivas, enfoques, actores y dimensiones. A modo de referencia, y sin ser excluyente, dentro de las temáticas de su interés se encuentran:

- Políticas educacionales
- Gestión de calidad en educación
- Sistemas de acreditación y certificación
- Gestión pública, privada y compartida en educación
- Currículum y evaluación
- Enseñanza y aprendizaje
- Educación a distancia
- Tecnología de la información y educación
- Profesión docente
- Educación en sus distintos niveles
- Educación de personas adultas
- Equidad e inclusión en educación
- Educación contextualizada
- Convivencia al interior de las instituciones educacionales
- Análisis Institucional
- Innovación educativa
- Sociología de la educación
- Filosofía de la educación
- Economía de la educación
- Globalización de la Educación
- Ciencia y tecnología

Para ello, se recepcionan textos originales, inéditos y que no se encuentran en proceso de arbitraje en otra publicación, resultados de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte, que se ajusten a algunos de los siguientes tipos de artículos:

1) Artículo original de investigación: trabajo que expone resultados inéditos y originales de investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas, que poseen una estructura teórica / conceptual y un análisis de las implicancias de los resultados obtenidos. Estos informes deben incluir a) introducción, b) revisión de la literatura, c) metodología, d) análisis de resultados, e) conclusiones, limitaciones e implicancias, y f) referencias.

2) Artículo de revisión: trabajo de análisis y revisión de la literatura existente sobre una temática o teoría en específico. Su objetivo es sintetizar estudios de un tema, para actualizar al lector sobre el estado del arte. En este tipo de informe debe basarse en una revisión bibliográfica amplia, en torno a las 50 referencias.

3) Artículo de reflexión: trabajo que presenta resultados derivados de una investigación terminada y/o de varias publicaciones que sustentan una línea de pensamiento científico. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del(a) (os)(as) autor(a)(es)(as), sobre un tema específico, utilizando fuentes originales.

4) Artículo teórico: trabajo que analiza la literatura existente para avanzar en una nueva propuesta teórica-conceptual. Se debe identificar cuál es el vacío existente y, a partir de ello, demostrar que la nueva propuesta contribuye con el cuerpo de conocimiento del ámbito en análisis.

5) Artículo metodológico: trabajo que contribuye con un nuevo enfoque metodológico en el análisis de temáticas de investigación, pueden incluir propuestas de mejoras a metodologías existentes en base a una perspectiva teórica y/o empírica. Para ello, se identifica los métodos o procedimientos utilizados incluyendo la descripción de la estructura de la investigación, el criterio de selección y la descripción de los sujetos de estudio, métodos de recolección, clasificación y/o análisis de datos de cada etapa de la investigación, aspectos éticos y análisis estadístico de ser pertinentes.

La presentación de un artículo al proceso de arbitraje y selección de la Revista supone el conocimiento y aceptación por parte del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) de sus normas de publicación, asumiendo total responsabilidad sobre su completo cumplimiento, en especial en cuanto al carácter original e inédito del trabajo enviado, que no ha sido publicado ni se encuentra en paralelo en el proceso de arbitraje de otra publicación seriada, la cesión de sus derechos de autor(a)(es)(as) y respecto de las buenas prácticas científicas. Finalmente, cabe mencionar que los trabajos que se publican en Revista Estudios en Educación representan siempre los puntos de vista de su(s) autor(a) (es)(as), sin involucrar a la revista, su Comité Editorial, al Centro de Estudios en Educación-CESE, o a la Universidad Miguel de Cervantes-UMC.



SOBRE EL DEBER SER DE LA UNIVERSIDAD: EL JUEGO DESINTERESADO DEL ESPÍRITU, LA CALIDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL OCIO INTELIGENTE.

Enrique San Miguel Pérez

Este **artículo editorial** ha sido publicado de manera conjunta con la Vicerrectoría de Comunicaciones y Vinculación con el Medio de la Universidad Miguel de Cervantes, mediante “Cuaderno Cervantino N° 5 de diciembre 2022, disponible en https://www.umcervantes.cl/wp-content/uploads/2023/01/Cuaderno-Cervantino-Nov_Dic_2022.pdf

Recibido:16-11-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autor

*Enrique San Miguel Pérez**

España

* Doctor en Filosofía y Letras (Historia), Doctor en Derecho, catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

Correo electrónico:

enrique.sanmiguel@urjc.es

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-0600-5876>

Cómo citar este artículo:

San Miguel, E. (2022). Sobre el deber ser de la universidad: el juego desinteresado del espíritu, la calidad del conocimiento y el ocio inteligente. *Revista Estudios en Educación (REED)*, 5(9), p.p. 11 – 21.

SOBRE EL DEBER SER DE LA UNIVERSIDAD: EL JUEGO DESINTERESADO DEL ESPÍRITU, LA CALIDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL OCIO INTELIGENTE.

The duty of the university: the disinterested play of the spirit, the quality of knowledge and intelligent leisure.

RESUMEN

Si la Universidad es un mural de la historia, la Edad de Oro de la cultura española, y su legado, muestra las estrategias esenciales y el pensamiento para la renovación del sentido de la responsabilidad de una institución que comparte las tareas del proceso de civilización. Intelectuales españoles, como Santiago Ramón y Cajal y Alberto Jiménez Fraud, aportan una lectura del sentido y desarrollo de la Universidad como parte del proyecto democrático.

Palabras clave: Universidad, educación, responsabilidad, historia.

ABSTRACT

If University is working as a picture of history, the golden age of spanish culture, and its legacy, is showing the key strategies and thinking to renew the responsibility of an institution that shares the tasks of civilization. Spanish intellectuals, like Santiago Ramón y Cajal and Alberto Jiménez Fraud, give a read of the sense and development of University as a part of democratic project.

Key words: University, education, responsibility, history.

I. LA "IRRADIACIÓN DEL PASADO", ¿MERA "ILUSIÓN DE JUVENTUD Y OPTIMISMO"? UNA PRESENTACIÓN

Cuando hace ahora 90 años, en 1932, Santiago Ramón y Cajal cumplió los 80, jubilado de la actividad universitaria, aunque nunca de la investigación, le dedicó un libro monográfico a la vejez. Su edad no era desconocida, pero sí bastante infrecuente en su tiempo, casi duplicando la esperanza de vida en la España republicana del primer Gobierno presidido por Manuel Azaña. Apenas dos años antes de su fallecimiento, evaluaba el Premio Nobel nacido en Petilla de Aragón el brillante progreso de la juventud española en los años más recientes, y muy especialmente desde su asunción de la presidencia de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas tras su creación en 1907, y que continuaría desempeñando hasta el final de sus días. Y llegaba a la conclusión de que, si bien las iniciativas adoptadas para la formación en la excelencia no siempre se habían visto coronadas por el éxito, quedaba "una minoría selecta, fervorosamente patriótica, regentadora con decoro y eficiencia de cargos civiles o docentes" (Ramón y Cajal, 1960).

Apenas unos años después, cuando el pensador y diplomático socialista cántabro Luis Araquistáin reflexionaba sobre las causas del colapso del proyecto de modernización y regeneración de España liderado por la Segunda República, y cómo no acertó a preservarla del golpismo la más brillante generación en la historia de la cultura y de la civilización española, una generación que con llamativas e ilustres excepciones, como la de Miguel Hernández, se había formado en la Universidad y en los centros académicos españoles e internacionales de mayor excelencia, la explicación del intelectual iguñés no podía resultar más concisa y lúcida en su profundo sentido de la autocrítica: "enriquecimos la cabeza de la nación y nos olvidamos de su estómago" (Araquistáin, 1968).

Seguramente, una valoración injusta. Pero viene de quién viene: un republicano de larga trayectoria, exiliado, que decide aportar su testimonio sin pretender exculparse. Y aportar su testimonio pensando en que el futuro restablecimiento de la democracia en una España reconciliada sea el definitivo (San Miguel Pérez, 2022). Porque la Universidad debe, sobre todo y en primer lugar, encontrarse plenamente enraizada en la sociedad. Y enraizada no quiere decir únicamente instalada al servicio de la ciudadanía, sino atenta a sus necesidades más básicas y legítimas. La brillante Universidad alemana de la prodigiosa República de Weimar, con su secuencia de portentosos Nobel, y edición tras edición, comenzando por Max Planck en 1918, no fue sin embargo capaz de ofrecer contenidos, estrategias y liderazgos útiles para la superación de la agresión totalitaria. La Universidad tiene el deber de mostrarse hábil para pensar y dirigir el cambio, impulsar el fortalecimiento de los derechos y libertades fundamentales, y contribuir a generar prosperidad y oportunidades con equidad y cohesión social. Y para la inmensa mayoría. La Universidad no tiene ningún deber con ninguna forma de "minoría selecta". Su interlocutora exclusiva es la ciudadanía. Toda ella.

La "irradiación del pasado", que tanto fascina a las sociedades occidentales, como advertía Santiago Ramón y Cajal, y no digamos en las edades más adultas, puede llegar a convertirse

en un espejismo, animado por cuanto la Universidad representa en su expresión más idealizada: invariablemente, el regreso a la edad juvenil y, por consiguiente, a su vitalidad y optimismo (Ramón y Cajal, 1960). Los profesionales universitarios no podemos sucumbir a la tentación de mitificar la institución a la que servimos recreándonos en la pretensión de prolongar nuestras experiencias estudiantiles. La Universidad no es un espacio para el disfrute de las nostalgias particulares, sino para que profesorado y estudiantado asuman su responsabilidad al servicio del bien común. De todo él.

II. TRADICIÓN CLÁSICA, INFINITO VALOR DE CADA PERSONA. UNA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA CIVILIZACIÓN, ES DECIR, DE LA VIDA RACIONAL Y LA POSIBILIDAD DE LA LIBERTAD

En 1960 Alberto Jiménez Fraud, el gran historiador de la Universidad de su tiempo, director fundador de la Residencia de Estudiantes en 1910, y tanto en su sede primigenia en Fortuny como en la Colina de los Chopos, y ello hasta el cierre de las instalaciones tras el estallido de la Guerra Civil y su consiguiente salida hacia el exilio en 1936, en donde estuvo radicado en Gran Bretaña, si bien su trabajo como traductor habría de llevarle por toda Europa (de hecho, habría de fallecer en Ginebra en 1964, en donde se encontraba desarrollando su actividad profesional), elaboró un breve ensayo denominado La Residencia de Estudiantes (Jiménez Fraud, 1972). Entre 1944 y 1948 había compuesto y publicado La ciudad del estudio, Selección y reforma y Ocaso y restauración, los tres bloques de su Historia de la Universidad Española, finalmente publicada en 1971 en su versión íntegra y ya póstuma. Pero el ensayo que redactó en 1960, además de expresar el método con el que el educador malagueño se enfrentaba a la actividad científica, desde el conocimiento exhaustivo de la materia y el rigor y orden en su tratamiento, vendría a conjugar la disciplina analítica con la elaboración de reflexiones que constituyen, hoy, auténticos renglones de pensamiento y acción sobre qué es y qué puede y debe hacer la Universidad. Renglones a partir de los cuales cabe subrayar:

1. En contra del cálculo, la Universidad tiene la misión de transmitir el optimismo de quien trabaja por la vida, por la concordia y por la paz. La lucha, el buen combate paulino, existe, pero es con uno mismo. El "no extrañéis dulces amigos que esté mi frente arrugada, yo vivo en paz con los hombres y en guerra con mis entrañas" de Antonio Machado. La Universidad no es una institución para la creación de imperios o sistemas hegemónicos, o para prevalecer en contiendas aniquiladoras. Tampoco para las denominadas "guerras" o "batallas" culturales. Con ese propósito surgieron las religiones políticas o actuaron personalidades como el canciller prusiano e imperial alemán Otto von Bismarck y su Kulturkampf en el siglo XIX, y las teologías políticas y el reverendo extremista Pat Buchanan en el siglo XX. Son páginas leídas y pasadas de la historia. Lamentables páginas.

Sobre el deber ser de la universidad: el juego desinteresado del espíritu, la calidad del conocimiento y el ocio inteligente.

Enrique San Miguel Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 9, p.p 11 – 21.

2. La Universidad trabaja a favor del progreso moral. Y el progreso moral se expresa a través de la conciencia individual que se rebela contra la fuerza bruta. Una conciencia individual nutrida de la urbanidad, la persuasión, la justicia y la razón, herederas de nuestra tradición clásica. La Universidad trabaja a favor de la emancipación humana. Y ese proceso, como la propia Universidad, únicamente puede producirse en el seno del modelo occidental de civilización.
3. La formación que persigue la Universidad es integral, es decir, tan amplia como la propia vida. Y, por lo tanto, radicalmente humanista. El objetivo es promover al ser humano cultivado, y acompañarle en la audacia del conocimiento y en la reflexión desde el análisis. Porque más importante es la persona que se cultiva, aunque no estudiara, que la persona que estudió, pero no se cultivó. No todo profesor llega a ser un maestro. Y sí que muchos maestros no necesitaron en absoluto ejercer nunca como profesores. El abogado, según Ángel Ossorio y Gallardo, debe tener, sobre todas las cualidades, sentido común. Si, además, sabe Derecho, diría el gran jurista madrileño, mucho mejor. Así es también el universitario. Un experto en sentido común.
4. La Universidad existe para la defensa de lo sagrado. Y lo sagrado es el infinito valor de cada persona. La Universidad existe para defender al ser humano. Nuestra herencia clásica nos obliga a la promoción de su independencia cultural y política, su emancipación de las garras burocráticas, y la preservación de su derecho a la racionalidad (Jiménez Fraud, 1972). Por cierto, lo sagrado compete y compromete a todos los seres humanos, con independencia de sus ideas y creencias. Nadie hizo más hincapié en la sacralidad de la persona y de la vida humana que un militante comunista como Pier Paolo Pasolini (Pasolini, 1978).
5. La Universidad se sostiene sobre la autoridad, que propone, razona y persuade a través del compromiso, del testimonio y del ejemplo. La institución universitaria, pero no digamos el trabajo docente e investigador, en modo alguno puede acudir a la "minoría". La Universidad, como todas las instituciones, es del pueblo, y del pueblo viene. Los estudiantes no son clientes, y los profesores no somos vendedores. Servidores de todos. Subordinados, de nadie.
6. Los universitarios tenemos una responsabilidad de la que no podemos dimitir o desistir, pero tampoco ceder o decaer: construir un mundo mejor. Y construirlo siendo mejores nosotros. Hacerlo de manera responsable y compartida. Viajando en un tren que debe llegar a su destino con todos los vagones y con todo el pasaje. Nuestra pasión humanista alcanza a todo ese

Sobre el deber ser de la universidad: el juego desinteresado del espíritu, la calidad del conocimiento y el ocio inteligente.

Enrique San Miguel Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 9, p.p 11 – 21.

pasaje, a todas y a todos. Nuestra ambición intelectual persiste en el tiempo gracias a esa ambición de llegar a todas y a todos. Un 5 sobre 10 en una prueba no puede representar la meta, y ni para profesorado ni para estudiantado. La meta es el camino, un camino largo y pleno de aventuras y de experiencias, como diría Konstantino Kavafis. O, en palabras de Santiago Ramón y Cajal: "la mitad de la felicidad es la ilusión; la otra mitad, la esperanza" (Ramón y Cajal, 1946).

7. Como universitarios, debemos aceptar y asumir la historia. Pero para continuarla. Decía Alberto Jiménez Fraud que "somos los artífices de nosotros mismos" (Jiménez Fraud, 1972). Y eso exige, como añadiría Juan Ramón Jiménez, ilusión, alegría, ambición y amor. Lo importante, sostendrá el inmenso poeta onubense, es despertar ilusión y ambición en el estudiante, y no exigirle perfección en unos estudios que, en algunos supuestos, lo conducen a "conocimientos muertos" (Jiménez, 1974).
8. Como universitarios, nuestro punto de partida es la humildad ejerciente. Nos encontramos instalados en la fragilidad y en la vulnerabilidad. Puede que en algún momento nos falten las fuerzas. Debemos saber siempre que, cuando eso suceda, no nos faltará el coraje. Viene de la vocación. Pero también de la lealtad al deber. No hay cualidad o aptitud universitaria en la que no se pueda avanzar.
9. Hay dos tentaciones que, también como universitarios, nos aquejan: el excesivo racionalismo y el idealismo extremado. El primero puede conducir al sectarismo y el segundo a la melancolía. La propuesta universitaria ha vencido al tiempo porque se basa en el realismo, la confianza, la racionalidad y la constancia en el mensaje y en la responsabilidad. La realidad, decía Ortega y Gasset en sus *Meditaciones del Quijote*, es de "feroz genio", y capaz de enfrentarse incluso con su propia idealización (Ortega y Gasset, 1976). La Universidad es nueve veces centenaria, y será milenaria, a fuerza de no desconocer la realidad.
10. La Universidad apuesta por una concepción de la vida, y porta consigo un método para conquistarla: una vida digna, honesta y libre, de exigencia, sacrificio y oportunidades para todas y para todos. Esa vida surge en el encuentro y como consecuencia del encuentro. Y no existe encuentro sin equilibrio, sosiego y moderación.

III. RECIBIR, TRANSMITIR, DIFUNDIR Y DEFENDER LA HERENCIA ESPIRITUAL DE LA CIVILIZACIÓN A LA QUE PERTENECEMOS: LOS "VALORES UNIVERSITARIOS" SEGÚN ALBERTO JIMÉNEZ FRAUD

En los años siguientes, nuevas contribuciones escritas de Alberto Jiménez Fraud vinieron a sumarse a su monumental trabajo sobre la Universidad española. Esta vez, eran sus propias experiencias como educador y formador, y además eminente, sin duda el más extraordinario en el siglo XX español, e inseparable de una irrepetible Edad de la cultura española y universal, las que originaban un conjunto de reflexiones que, partiendo del análisis histórico, se internaban en la consolidación de Valores universitarios, un breve ensayo redactado en 1962. Con este título, el pensador nacido en Málaga instaba a considerar una decena de propuestas para el debate en torno al porvenir de la institución universitaria:

1. La Universidad nació como consecuencia de la necesidad de los escolares medievales de dominar las disciplinas que franquearan el acceso a posiciones de dirección y mando en la vida pública. Pero también de las propias necesidades de las renacientes formaciones estatales europeas, y de su consolidación, al servicio de nuevos proyectos políticos. La autonomía de la Universidad de Bolonia, nada casualmente consagrada por la Constitución Habita del emperador Federico Barbarroja en 1158, era la consecuencia lógica de la conversión de los centros de enseñanza superior en instituciones al servicio del Estado, y formadoras de sus servidores. Considerar la historia de la Universidad medieval obliga, y en modo necesario, a examinar la teoría del poder real (Jiménez Fraud, 1971). Y, desde entonces, de toda forma de poder. La Universidad, como centro de ciencia, saber, creación e innovación, es poder. Y poder transformador en permanente, tenso y fecundo diálogo con el poder político.
2. La satisfacción del ansia de curiosidad intelectual, siendo parte de la exploración de nuevos ámbitos de saber, es inherente a la identidad y al estilo universitario. La Universidad estimula e impulsa. No limita o mucho menos castiga. Entre otros motivos, como diría Santiago Ramón y Cajal, porque las punitivas son conductas cuyo final se desconoce (Ramón y Cajal, 1955).
3. La Universidad realiza una actividad al servicio de la comunidad (como toda institución pública) contribuyendo a la formación de una buena y comprometida ciudadanía. De "firme y ágil disciplina mental", y capaz de discernir "lo esencial de lo accesorio" (Jiménez Fraud, 1989).
4. Cultivar una minoría capaz de alcanzar y transmitir una idea unitaria del proyecto de civilización al que pertenece es parte de la tarea histórica de la

Sobre el deber ser de la universidad: el juego desinteresado del espíritu, la calidad del conocimiento y el ocio inteligente.

Enrique San Miguel Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 9, p.p 11 – 21.

Universidad. O, como diría un gran maestro de la Historia del Derecho Español, con plena conciencia de "la fuerza de 'lo que es' " (Altamira, 1929). En nuestro tiempo, esa minoría puede y debe ser la inmensa mayoría.

5. Proyecto de civilización quiere decir síntesis que todo lo abarca, y no especialización o suma de especializaciones, sino intercambio de conocimientos. La Universidad forma profesionales. Pero no únicamente profesionales (Ortega y Gasset, 1964). La especialización a ultranza termina por sumir a las sociedades en la ausencia de horizontes, de creatividad, y de proyectos de vida en común.
6. La ciencia, considerada únicamente en sí misma, es pura vanidad. Y eso significa que se destruye a sí misma. La vida, decía Luis de Zulueta, "es acción". Y "por la acción nos descubrimos a nosotros mismos" (Zulueta, 1916). La Universidad hace ciencia. Pero ciencia en la vida y al servicio de la vida.
7. La Universidad puede llegar a enfrentarse a un problema que representa su negación: la ausencia de identidad y de proyecto. Si la centralidad del servicio público, el cuidado del otro, no digamos del frágil, enfermo o vulnerable, y el ejercicio de los derechos por cada ser humano concreto no se encuentra en el corazón de una institución universitaria, la Universidad pierde su razón de ser. Y, entonces, se convierte en un centro de adoctrinamiento o una sociedad con ánimo de lucro. O en ambas cosas. O, también, en un espacio para la obtención de presuntas glorias. No hay triunfo "oficial", como el que le exigía a Federico García Lorca el papelerero granadino Eladio Pericás (García Lorca, 1980). El objetivo de un ser humano, y radicalmente humano, lo dice muy claramente el casi adolescente poeta granadino en *Impresiones y paisajes*, su primer libro, es verlo todo y sentirlo todo (García Lorca, 1994).
8. Un problema decisivo para el cumplimiento del proyecto universitario es que el profesorado renuncie a la actividad tutorial y, por lo tanto, a la transmisión de activos académicos mutuamente imprescindibles: imaginación y disciplina. Creatividad y responsabilidad. Libertad y sentido del deber. Un profesorado que, además, debe evitar la colisión entre realidad y anti-realidad, como quería José Castillejo (Castillejo, 1976).
9. La verdad, la bondad y la belleza no son meros horizontes útiles de la identidad universitaria. Son esenciales a la Universidad. Como evoca Charles Ryder en *Et in Arcadia Ego*, el primer e inolvidable bloque de *Retorno a Brideshead*, no recuerda el contenido de las materias que superó de manera apresurada, y a base de la ingestión de café frío y galletas en las noches previas a los exámenes. Pero sabe que el perfume de aquellos días le acompañará, de una y otra manera, hasta el final de su vida (Waugh, 1948). La memoria

universitaria se nutre de la languidez y de los pequeños placeres de la vida elegante, sencilla y fraterna, despojada de todo cuanto resulta esencial a la propia existencia, como la amistad, el amor, y el diálogo libre e ilimitado. El estilo universitario se mide en el contador de la alegría, la espontaneidad y la autenticidad.

10. Porque la misión de la Universidad es ganar la libertad humana. Y la libertad humana no se limita a la necesaria adquisición de un conjunto de habilidades y destrezas (Jiménez Fraud, 1989). La Universidad, y el profesional universitario debe ser especialmente consciente de ello, no es el final de nada, sino el comienzo de todo. Y un comienzo que se reitera una y otra vez.

IV. ¿UNIVERSIDAD "DE VOZ DE PECHO" O UNIVERSIDAD "DE VOZ DE CABEZA"? REFLEXIONES FINALES

En una hermosa carta que desde San Juan de Puerto Rico le dirigió Juan Ramón Jiménez a Juan Luis Cano en 1949, abordó el debate sobre el sentido y los destinatarios de la poesía de sus más grandes contemporáneos, seleccionando el escritor onubense a tres colegas a los que conoció y estimó, personal y literariamente: Antonio Machado, Miguel de Unamuno y Federico García Lorca. Conocida es la consideración del autor de Diario de un poeta recién casado por el intelectual vizcaíno, a quien adjudicaba el espíritu revolucionario, por conmovedor y transformador, que debía siempre acompañar al poeta.

Pero ello no era obstáculo para que el invariablemente implacable análisis de Juan Ramón Jiménez negara toda identidad y vocación popular en el universo vital de sus tres amigos. Al poeta sevillano, por ejemplo, le califica, con claridad y concisión, como "hombre de paseo solitario, de tertulia burguesa y de libro". Y, a continuación, procede a avalar su argumentación con una original digresión sobre la oportunidad de distinguir entre los poetas "con voz de pecho" y los poetas "con voz de cabeza" (Jiménez, 1973). ¿Universidad con voz de pecho o con voz de cabeza? La Universidad no se escinde, porque siempre habla con las dos voces. Sonoras voces ambas. La voz humana de Jean Cocteau.

Y probablemente la clave explicativa del deber universitario de conciliar ambas voces la brindó también Alberto Jiménez Fraud, en su maravillosa Historia de la Universidad Española, cuando en sus últimas líneas, antes de su "Apéndice lírico", y a partir de su experiencia en la Residencia de Estudiantes, detecta tres grandes espacios para esa "nota de quietud" que, en un mundo "entregado al apresuramiento", denota cuanto la Universidad puede y debe entregar a la sociedad a la que sirve: el juego del espíritu, noble y desinteresado; la calidad, y no la cantidad del conocimiento; y el ocio inteligente que posibilita el despliegue de una vida plena (Jiménez Fraud, 1971).

Sobre el deber ser de la universidad: el juego desinteresado del espíritu, la calidad del conocimiento y el ocio inteligente.

Enrique San Miguel Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 9, p.p 11 – 21.

Restaría, en todo caso, un apunte que nos ofrece, una vez más, Santiago Ramón y Cajal. No basta, en la enseñanza y en la investigación, en la docencia y en la ciencia, en la transmisión del conocimiento y en la creatividad, con detenerse a contemplar el impulso inicial, con valorar la originalidad, o con reconocer la capacidad inventiva o precursora. La Universidad puede y debe ser también un ámbito para la perseverancia y para el tesón (Ramón y Cajal, 1946). Ejemplar en el esfuerzo inicial, pero todavía más en su prosecución en el tiempo. La belleza de la experiencia universitaria es una belleza en movimiento. Así se explica que una institución se convierta en milenaria.

BIBLIOGRAFIA

- Altamira, R. (1929). Escritos patrióticos. Obras completas de Rafael Altamira XI, Serie Histórica. Madrid: Compañía Ibero-Americana de Publicaciones S.A
- Araquistáin, L. (1968). El pensamiento español contemporáneo. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Castillejo, J. (1976). Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente – Ediciones Siglo XXI.
- García Lorca, F. (1994). Impresiones y paisajes. Madrid: Ediciones Cátedra.
- García Lorca, F. (1980). Federico y su mundo. Madrid: Alianza Editorial.
- Jiménez, J. R. (1973). Selección de cartas, 1899-1958 (Vol. 5). Barcelona: Ediciones Picazo.
- Jiménez, J. R. (1974). El andarín de su órbita: selección de prosa crítica (Vol. 141). Madrid: Emesa.
- Jiménez Fraud, A. (1971). Historia de la Universidad Española. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- _____ (1972). La Residencia de Estudiantes. Visita a Maquiavelo. Barcelona: Ediciones Ariel.
- _____ (1989). Residentes, semblanzas y recuerdos (Vol. 238). Madrid: Alianza Editorial.

Sobre el deber ser de la universidad: el juego desinteresado del espíritu, la calidad del conocimiento y el ocio inteligente.

Enrique San Miguel Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 9, p.p 11 – 21.

- Ortega y Gasset, J. (1964). El libro de las misiones (No. 101). Madrid: Espasa-Calpe.
- _____ (1976). Meditaciones del Quijote: Ideas sobre la novela. Madrid: Austral.
- Pasolini, P. P. (1978). Escritos corsarios. Barcelona: Oriente y mediterráneo.
- Ramon y Cajal, S. (1946). Charlas de café: Pensamientos, anécdotas y confidencias. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____ (1955). Mi infancia y juventud. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____ (1960). El mundo visto a los ochenta años. Reflexiones de un arterioesclerótico. Madrid.
- San Miguel Pérez, E. (2022). Porque España y yo estamos juntos, los dos para los dos. Una idea política y jurídica: España (1898—1936). Pamplona: Aranzadi.
- Waugh, E. (1948). Retorno a Brideshead. Memorias sagradas y profanas del capitán Charles Ryder. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Zulueta, L. (1916) La edad heroica. Madrid: Publicaciones de la Resistencia de Estudiantes.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS: EL ROL DEL SUPERVISOR DE TESIS.

Enrique López Ramírez

Recibido: 16-02-2022

Aprobado: 02-12-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autor

*Enrique López Ramírez**

México

* mexicano, Doctor en Educación Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Oaxaca, México,

Correo electrónico: :

enrique.lr@itoaxaca.edu.mx

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-7526-5199>

Cómo citar este artículo:

López, E. (2022). Formación para la investigación en los posgrados: el rol del supervisor de tesis. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 5(9), p.p. 22 – 41.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS: EL ROL DEL SUPERVISOR DE TESIS.

Formative research in postgraduate programs: the role of the thesis supervisor

RESUMEN

En el presente trabajo se desarrollan algunas recomendaciones que podrían ser de utilidad sobre la construcción de una tesis de posgrado. El objetivo ha sido realizar una discusión teórica sobre tres aspectos principales, la revisión exhaustiva de la literatura; la ética en la redacción del trabajo de tesis poniendo especial énfasis en el plagio, y, finalmente, en el papel del supervisor de tesis como un agente fundamental en la culminación satisfactoria del trabajo de investigación. Para cumplir con lo anterior, se realizó una revisión de literatura en las bases de datos *Scencedirect*, *Taylor and Francis* y *Springer* con las palabras claves: *thesis supervisor*, *thesis supervisión*, *ethics in research*. Para las revistas latinoamericanas se realizó una búsqueda en Google Scholar con las palabras supervisión de tesis, director de tesis, ética en la redacción científica para la opción de búsqueda de artículos en español, con un criterio de búsqueda de los artículos publicados más recientes.

Palabras clave: Supervisor de tesis, ética en la investigación, formación para la investigación, plagio.

ABSTRACT

This paper develops some recommendations that could be useful in the construction of a graduate thesis. The objective has been to carry out a theoretical discussion on three main aspects, the exhaustive review of the literature; the ethics in the writing of the thesis work with special emphasis on plagiarism, and, finally, on the role of the thesis supervisor as a fundamental agent in the satisfactory completion of the research work. To accomplish the above, a literature review was carried out in the Scencedirect, Taylor and Francis and Springer databases with the keywords: thesis supervisor, thesis supervision, ethics in research. For Latin American journals, a search was performed in Google Scholar with the words thesis supervision, thesis supervisor, ethics in scientific writing for the search option of articles in Spanish, with a search criterion of the most recent published articles.

Key words: life histories; self-concept; self-control; job satisfaction; primary school teacher.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo de revisión de literatura ha sido realizar una aproximación teórica con respecto a la manera en la que se puede iniciar con el anteproyecto de tesis, la importancia sobre la revisión exhaustiva de la literatura, la ética en la investigación y la relación estudiante-supervisor en esa ardua labor. Consideramos que antes de comenzar con el trabajo de redacción, es necesario que al estudiante le queden claros tres aspectos fundamentales: 1) comprensión sobre lo que es la realidad; 2) la comprensión de lo que significa hacer ciencia; 3) los aspectos éticos rigurosos que se deben tener presentes en la elaboración de la tesis.

Para cumplir con el objetivo, se realizó una revisión bibliográfica en revistas indexadas en bases de datos como Latindex, CONACYT, Redalyc, *Taylor and Francis*, *Scencedirect* y *Springer*, con el criterio de búsqueda más recientes y con las palabras clave: ética en la investigación, supervisión tesis, supervisor tesis, con su respectiva traducción para las bases de datos con artículos en inglés.

Comenzamos el artículo con un primer análisis de lo que representa estudiar un posgrado, que, además de cumplir con la secuencia de una trayectoria profesional y académica, permite desarrollar habilidades para generar investigación con rigor científico. La construcción de una tesis doctoral, es la oportunidad para lograrlo, su objetivo es llevar a cabo una investigación novedosa y rigurosa que permita, al finalizar el estudio, comunicar los resultados y hallazgos encontrados (Liardét y Thompson, 2022). El conocimiento novedoso es contextual y temporal, esto es, es nuevo solo con respecto a un cuerpo específico de conocimiento en un tiempo determinado, no por sí mismo (Ippoliti, 2016). Desde nuestra perspectiva, es la relación estudiante-supervisor el factor con un mayor peso en la culminación de una tesis relevante, novedosa y con rigor metodológico.

Los posgrados orientados hacia la investigación son una buena oportunidad para que los países puedan posicionarse como naciones que producen conocimiento científico. En el caso

de México, la inversión que realiza el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en las becas de posgrado es considerable dada la enorme cantidad de estudiantes becados en nuestro país y que en los últimos veinte años se ha quintuplicado (Torres-Velandia et al., 2017). El problema para las universidades con programas registrados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) es que no todos los egresados logran adquirir las herramientas necesarias para formarse como investigadores (Sánchez, 2010), y los que lo han logrado, en ocasiones no continúan haciendo investigación, debido principalmente a las escasas acciones de las Instituciones de Educación Superior (IES) para incorporar a los doctores recién egresados (Chavoya, 2013), o bien, que desde el gobierno federal, no se diseñen programas para incorporarlos a las IES con plazas de tiempo completo para generar investigación científica.

El CONACYT considera prioritario repatriar a los doctores que estudiaron en el extranjero, pero no parece ser una prioridad retener a los doctores desempleados recién egresados que estudiaron en programas reconocidos por el PNPC (García, 2016). Entonces, qué sentido tiene la inversión que se ha realizado para apoyar con una beca a los estudiantes mexicanos si aun con estudios de doctorado e incluso perteneciendo al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el gobierno federal no les brinda la oportunidad de obtener una plaza de investigador, ¿Acaso a las IES no les conviene tener profesores miembros del SNI? Si se analiza el perfil de los profesores de tiempo completo en un sistema educativo nacional se podría comprender que muy pocos tienen perfil de profesores investigadores.

El problema

Diversos estudios han reportado que en los posgrados existe una alta tasa de deserción que va desde un treinta a un cincuenta por ciento, estos datos varían dependiendo de cada disciplina y cada país (Stubb et al., 2012). Si bien, la falta de formación para la investigación durante el posgrado puede ser multicausal, se sostiene la idea de que por lo menos en los posgrados adscritos al PNPC, la relación estudiante-supervisor es el factor que puede incidir en concluir la tesis o en obstaculizar el proceso. En este sentido, existen varios factores que se pueden presentar como obstáculos para concluir satisfactoriamente el trabajo de grado: la ansiedad, motivación (Remenyi y Bannister, 2022), la preocupación, el agotamiento, el estrés (van Rooij et al., 2021) y la depresión (Cardilini et al., 2022).

Indudablemente, en este proceso de formación, el supervisor puede ayudar a disminuir la ansiedad y aumentar la motivación de los estudiantes, o bien, puede ser el agente que influya en algún momento para que estas emociones obstaculicen el progreso de la investigación. La calidad de la supervisión tiene un impacto directo en la disminución de tasas de deserción de los programas (Huet y Casanova, 2022). La competencia de un supervisor involucra dimensiones cognitivas, motivacionales y conductuales (Pyhältö et al., 2022). Por tanto, su rol no puede ser subestimado (Bitchener et al., 2010). En ocasiones, algunos supervisores no reúnen la cualificación necesaria para dirigir una tesis, no es suficiente con ser un investigador reconocido y con amplia trayectoria, también se necesitan cualidades humanas de afecto y comprensión, sin perder de vista por supuesto, el rigor científico; incluso, puede

llegar a visualizar a su estudiante como un futuro colaborador (Doğan y Bıkmaz, 2015) y trazar metas en conjunto.

Es por lo anterior que en los próximos apartados se otorga un mayor peso a la reflexión sobre cómo iniciar una tesis de grado y en la figura del supervisor como parte fundamental del proceso de formación para la investigación.

Buscar un problema qué investigar

En el presente apartado se analizan algunos aspectos que pueden orientar la complicada labor de construir un objeto de estudio. Es importante que el estudiante que se está formando como investigador comprenda que su trabajo de investigación, aunque si bien es parte de un aprendizaje que se encuentra sujeto a prueba y error, también puede llegar a generar conocimiento científico. Y, si se esmera lo suficiente, podría llegar a ser parte de la comunidad científica del campo al que pertenece su línea de investigación a través de la publicación de uno o varios artículos. Es por este motivo que debe comprender tres situaciones desde el inicio: 1) su posición como aspirante a investigador, 2) cómo se hace investigación científica, y 3) la rigurosidad en la investigación.

Desde la escasa experiencia del estudiante, puede resultar difícil formular una pregunta susceptible de ser tratada de manera científica y que sus resultados lleguen a ser relevantes para el campo al que aspira ingresar. Es importante que refleje el estado del arte de la literatura científica actual y el avance de la teoría (Schneijdergerg, 2021). Su tesis será una parte importante de este proceso; debe invertir toda su disciplina, esfuerzo, motivación, honestidad, calidad y compromiso para que su trabajo refleje la rigurosidad científica necesaria. Una tesis de calidad se distingue por su originalidad y su contribución relevante para el campo de estudio; el uso experto de la literatura para la discusión de sus resultados, y una discusión de la literatura exhaustiva, clara e incisiva (Cooksey y McDonalds, 2019a). Como señala Briones (1996), una investigación que se propone crear conocimiento sobre algún aspecto de la realidad no puede partir de la nada. Se debe tener presente el carácter acumulativo de la ciencia y, conocer los resultados de los artículos más recientes publicados sobre el tema que desea investigar. La lectura de un gran número de artículos le facilitará plantear un problema; formular los objetivos e hipótesis que guiarán su investigación; encontrar las teorías que podrían dar fundamento a su trabajo y a tener una idea más precisa de la metodología a seguir. Debe tener claro también que la revisión de la literatura le permitirá justificar su investigación, comprender resultados y hallazgos de estudios recientes para encuadrar su pregunta de investigación y resaltar los aspectos novedosos en el área (Luby y Southern, 2022).

La posición del estudiante frente a la literatura debe ser la de un aprendiz que se está involucrando con el contexto teórico, y se encuentra analizando lo que será de utilidad para su investigación (Cooksey y McDonald, 2019b). Según Goetz y Lecompte (1994), se tiene que analizar y argumentar de qué forma el estudio que está realizando puede ayudar a cubrir una laguna en el conocimiento existente o iniciar una línea de investigación descuidada hasta entonces. Así pues, la revisión exhaustiva le permitirá expresar, argumentar y justificar la

pertinencia del objeto de estudio mediante la configuración o discusión teórica de la problemática en la que se inserta.

En este mismo sentido, la revisión de la literatura ayudará en gran medida a que el estudiante rompa con todas las preconcepciones o prejuicios sobre el problema, pues de no hacerlo, es posible que quede atrapado por suposiciones dadas (Difabio de Anglat, 2011), lo que sucede regularmente con los estudiantes que dejan su tesis inconclusa y que posiblemente se aventuraron a escribir sin una revisión profunda de los artículos recientes. Encontrar un posible tema de investigación es solo el inicio, es necesario encontrar en los estudios reportados, los elementos suficientes para poder estar en condiciones de plantear el problema. El estudiante debe comprender que detrás de lo que está investigando, hay un gran número de artículos publicados que le van a dar un amplio panorama de lo que se ha estudiado y cómo se ha estudiado. Comprender los resultados obtenidos le permitirá conocer de qué forma se puso a prueba la hipótesis, las diferencias encontradas entre grupos o dentro de los grupos, la asociación entre las variables y cómo se reportan los datos en un informe de investigación. En la sección de discusión de resultados podrá identificar las consistencias de los resultados obtenidos con lo que otros estudios han encontrado. Una vez que haya comprendido esos elementos, podría comenzar con el primer esbozo del problema. En la revisión de artículos, puede encontrar un vacío en el conocimiento de todo lo que se ha reportado hasta ahora. Como señala Sautu, “es importante que la investigación represente una aportación al conocimiento acumulado en esa área” (2001:6).

El investigador nunca parte de la nada, tiene que apropiarse del estado de la cuestión para encontrar el foco preciso de interés y plantearlo sin ambigüedades. La tarea del supervisor de tesis es crucial en este proceso. Con su experiencia y formación puede ayudar al estudiante a aclarar sus ideas, con esto, estaría modelando la forma en la que espera que el estudiante redacte los apartados posteriores de su tesis. La primera pieza de la investigación sería la revisión inicial del estado del arte como una rutina constante, esto permitiría al estudiante definir cuidadosamente el objeto de estudio e incluso establecer algunos límites en el planteamiento y los objetivos (Evans et al., 2011).

Otra cuestión sobre la que el estudiante tiene que reflexionar es acerca del tipo de estudio que podría realizar, por ejemplo, si va a ser etnográfico, cuasiexperimental, experimental, descriptivo, explicativo o de estudio de caso. Dicho de otro modo, el estudiante debe desarrollar la competencia de identificar problemas y fenómenos susceptibles a un tratamiento científico e identificar la metodología con la que va a poner a prueba sus hipótesis. Una vez que ha comenzado a imaginar cómo podría diseñar su investigación, es necesario que confirme si el problema de su interés -tal y como lo está pensando-, ya ha sido estudiado; con qué método, instrumentos o diseño de investigación; en qué teorías se han apoyado otros investigadores para estudiar dicho problema y qué hallazgos han encontrado. En consecuencia, es importante que, desde su formación, el supervisor ayude al estudiante a desarrollar competencias de pensamiento analítico, crítico, proactivo, relacional, de observación, descripción, comparación (Valencia et al., 2015), percepción (Moreno, 2003), destrezas cognitivas y discursivas (Arnoux et al., 2004), autoorganización (Sánchez-Jiménez, 2012) y pensamiento lógico y estructurado (Evans et al., 2011).

Por momentos, el estudiante puede dudar acerca de si lo que pretende estudiar es relevante o no. Este juicio sobre la relevancia se puede dilucidar a través de lo que ya se ha reportado en la literatura en años recientes, es decir, buscar la consistencia de los resultados de otros estudios en su propio contexto y con sus propios datos. La revisión del estado de la cuestión (Hodson, 1986) permite comprender la relevancia del propio objeto de estudio. El supervisor debe asegurarse que el estudiante ha desarrollado la competencia de comprender de inicio a fin un artículo y que no se ha saltado aspectos importantes como los datos estadísticos y las pruebas utilizadas.

Se considera importante resaltar que la calidad de la tesis siempre puede mejorar conforme la investigación avanza. Una vez que el estudiante ha construido su marco teórico, ha realizado el trabajo de campo y al obtenido sus datos, se habrá dado cuenta que cuando inició su trabajo de investigación todavía se encontraba muy alejado de su foco de interés. En esta etapa casi final, puede todavía realizar ajustes a las primeras formulaciones, o bien, puede generar nuevas hipótesis para sus próximos estudios, lo que servirá de base para que el estudiante pueda continuar con su línea de investigación después de haber concluido su tesis. El supervisor debe mantenerse alerta y permitir que su estudiante continúe, se desarrolle, se equivoque y corrija su trabajo cuidando siempre de no recurrir a la violencia verbal como parte de un supuesto proceso de aprendizaje, denominado también por Kis et al., (2022) prácticas de investigación cuestionables.

Crterios éticos en la investigación

En el apartado anterior se analizaron algunos puntos relevantes para iniciar el trabajo de tesis. Continuamos la reflexión ahora con respecto a otro aspecto que consideramos relevante en el quehacer del investigador: la dimensión axiológica de la investigación (Moreno y Romero, 2011).

Para empezar el análisis de la dimensión axiológica se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué reglas éticas existen en la investigación? Cuando un estudiante inicia su tesis, es necesario que desde el inicio conozca las reglas, normas y convenciones de la ciencia para evitar serios problemas más adelante, un descuido no intencional puede ser considerado grave y corre el riesgo de quedar fuera del programa de posgrado generando con ello un problema serio en cuanto a su trayectoria profesional y laboral.

El estudiante en formación para la investigación, debe conocer los lineamientos éticos que rigen su práctica como investigador. En ocasiones es posible que los estudiantes quebranten las normas éticas de la investigación científica por desconocer lo que puede llegar a considerarse como faltas serias en un texto académico. Por ejemplo, reproducir sin cuidado una sección de un texto, una figura, una tabla o una idea de otra persona (Zhang, 2016) o, incluso si un mismo autor reutiliza elementos de uno de sus propios artículos ya publicados en uno nuevo es considerado como autoplagio y podría ser penado por la comunidad científica, afectando seriamente la reputación y el futuro académico del estudiante y el de la institución (Ravindran et al., 2018).

Otro aspecto de la ética en la investigación es la fabricación de evidencias que suele conocerse también como “la falacia del francotirador” (Kirch y Amoroso, 2016) y a la que algunos investigadores han recurrido para publicar sus resultados; sin embargo, lo que logran es que su carrera no sea duradera y que la comunidad científica los señale e incluso los desconozca. Por lo tanto, si un estudiante desea formar parte de una comunidad científica, es necesario que se conduzca siempre con ética en su labor académica y muestre sus resultados tal y como se produjeron en realidad, aunque no hayan sido los esperados. Los resultados de las investigaciones influyen en cierta medida en la vida de todos: en la forma en la que se educa a los hijos, la organización escolar, las intervenciones en diversos rubros, etc. Es por ello que la investigación debe ser considerada una actividad que requiere integridad y debe ser reportada apropiadamente (Harriman et al., 2016).

A continuación, se expone algunas prácticas que, según Zhang (2016), son consideradas como plagio en un trabajo académico:

- Copiar textualmente.
- Parafrasear o malinterpretar a algún autor.
- Citar de forma errónea.
- Auto plagiar textos que el mismo autor haya publicado con anterioridad.
- Anotar fuentes inventadas.
- Realizar duplicación de información.
- Replicar sin citar el estudio anterior.
- Volver a publicar artículos con cambios poco significativos.

En diversos países y disciplinas científicas existe una preocupación por el problema de plagio, se ha encontrado un gran número de estudiantes que han utilizado la práctica de copiar y pegar sin citar o con malas prácticas en el estilo de citas, incluso, todavía no existe un consenso sobre lo que se comprende por plagio, una consecuencia para el estudiante podría ser reprobado una materia o ser expulsado del programa de posgrado (Drisko, 2022).

Es importante aclarar que cambiar algunas palabras o parafrasear el trabajo de otro no necesariamente se considera plagio, siempre y cuando el autor sea citado (Zhang, 2016). Por su parte, Moreno y Romero (2011) enuncian prácticas similares que van contra la ética del trabajo académico: la deshonestidad intelectual (plagio, la confusión de voces entre autores reseñados y la apropiación de marcos conceptuales ajenos sin dar crédito); la infidelidad a los datos, a los hechos, a los acontecimientos sociales o a eventos naturales; inventar cifras, manipular resultados, comprobar artificialmente hipótesis planteadas; y simular, entre otros. Por lo tanto, es necesario que en el desarrollo de la tesis el estudiante tenga presentes todos estos aspectos para no involucrarse en problemas que amenacen su carrera de investigador. Por diversas razones, un gran número de estudiantes de posgrado no logra concluir sus tesis, esto genera una experiencia dolorosa para ellos, afecta la calidad y posicionamiento del posgrado frente a otros, desprestigia la reputación de la institución educativa (Green, 1997), el trabajo del supervisor de tesis se va a la borda y la vida del estudiante puede dar un giro negativo completo.

El papel crucial del supervisor de tesis

Diversos estudios han reportado la relación de la insatisfacción de los estudiantes de posgrado con el estilo de dirección de tesis (Grevholm et al., 2005). La participación de los supervisores se ha relacionado cada vez más con la productividad de la investigación y la salud mental de los candidatos. Sin este apoyo, podrían sentirse aislados en el proceso, aquí, el supervisor es un factor clave para incluirlo en la comunidad, le debe dar la posibilidad a los estudiantes de formar parte de grupos de investigación, realizar estancias en universidades externas, tomar seminarios alternos, o involucrarlo en sus propios proyectos de investigación. Con el objetivo de que en las universidades se mejore el índice de titulados de los posgrados, se han realizado estudios que han analizado los factores que obstaculizan o ayudan a que un estudiante obtenga el grado (Vilkinas, 2008). Entre ellos figura el supervisor como un factor principal y un agente de gran relevancia para la culminación de la tesis haciendo referencia por supuesto a los factores externos que no están en las manos del estudiante en formación. La relación alumno-tutor puede ser central para la formación y el aprendizaje del futuro investigador y también para el aprendizaje y fortalecimiento del trabajo de quien funge como tutor o asesor, lo cual da lugar a experiencias de interaprendizaje (Gutiérrez-Serrano, 2014:3). Por esta razón, a continuación, reflexionaremos sobre los atributos esperados del supervisor en el proceso de formación para la investigación de su asesorado.

No existe duda alguna que la capacidad del supervisor es fundamental para la conclusión satisfactoria de la tesis (Vilkinas, 2008). El proceso de formación por el que se transita en el desarrollo de la tesis es un proceso que debe ser pensado por los supervisores como una oportunidad para que los aprendices puedan llegar a ser investigadores de alto nivel. Éstos últimos, a su vez, deben mirarse a sí mismos como sujetos que están haciendo ciencia y que también se encuentran en formación (Kirch y Amoroso, 2016). Por tanto, es necesario que adquieran seguridad para defender y argumentar sus enfoques frente a quien, al parecer, puede ser en ocasiones un obstáculo en el proceso, el propio asesor de tesis (Carlino, 2005).

La relación tutor-tutorado (Wainerman, 2001) es uno de los factores clave para que un estudiante de posgrado concluya o abandone su tesis. Cuando esta relación fracasa puede ser una experiencia devastadora para el estudiante tanto financiera como personal (Jackson et al., 2021). El tutor, supervisor o asesor es un experto que acompaña a un aprendiz, el cual tiene una formación incompleta en investigación con deseos de adquirir experiencia. Sin embargo, algunos estudios han reportado que los estudiantes que comienzan con su tesis han sentido que sus supervisores no han sido comprensivos y no consideran la posibilidad de que sus asesorados sean principiantes en investigación (Mcclure, 2005). Este es el caso en una gran cantidad de estudiantes: o puede que no tengan experiencia haciendo investigación, o que la única experiencia que tengan es la de la tesis de licenciatura o maestría. Es deseable que, al ingresar al doctorado, puedan realizar su proyecto formando parte de un equipo con la misma línea de investigación; compartir un mismo espacio físico, bibliografía, equipamiento y experiencia (Carlino, 2003).

Debido a la escasa experiencia, es probable que los estudiantes de posgrado inicien con muchos malos hábitos para hablar, escribir y pensar; que sean muy imprecisos, abstractos, generalizadores, apresurados, implícitos, contradictorios, normativos, esencialistas y que

estén desorientados sobre cómo realizar investigación científica (Lahire, 2006). El supervisor debe estar consciente de esas deficiencias y saber que es precisamente por esta razón que su asesorado necesita que lo acompañe en este proceso de formación, pues de esa guía dependen tres aspectos de suma importancia: 1) la calidad de la tesis, 2) la calidad en la formación y 3) la pasión o el hastío hacia la investigación.

Un supervisor, aparte de tener experiencia haciendo investigación, debe tener competencias actitudinales que le permitan hacer sentir al estudiante que su trabajo es relevante. Para ello, se requiere que cumpla con tres aspectos actitudinales primordiales: 1) dedicar el tiempo suficiente para leer los borradores y avances, 2) tener alta calidad de escucha y 3) cuidar de no imponer arbitrariamente sus ideas (Wainerman, 2001). Los estudiantes de doctorado son investigadores activos que actualmente contribuyen en gran parte al conocimiento científico a través de publicaciones de artículos, conferencias, capítulos de libros, entre otros (Donner, 2022). Algo deseable en este proceso sería que el supervisor invite al estudiante a publicar algunos artículos, ya sean publicaciones de avances de su tesis, artículos de revisión de la literatura o algún otro trabajo en proceso relacionado con la línea de investigación a la que pertenecen ambos, con lo que se podría generar un sentimiento de logro (Carlino, 2005) que lo motivaría sin lugar a dudas a seguir en el camino de la investigación. Es el supervisor quien puede insertarlo en la comunidad académica (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015).

En este sentido, algunos países como Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido están incorporando en sus programas doctorales un enfoque denominado *thesis by publication*, que permite al estudiante de posgrado incrementar su productividad en investigación, colaborando con su supervisor e incluso con el equipo de estudiantes trabajando bajo la misma línea de investigación (Liardét y Thompson, 2022). En Estados Unidos, el porcentaje de estudiantes que publican sus resultados durante sus estudios de doctorado ha incrementado notablemente, principalmente en el área de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (Horta y Li, 2022).

Al colaborar con el supervisor y con sus proyectos, el estudiante comprenderá cómo se generan las ideas y cómo se ponen a prueba las hipótesis en función de la evidencia empírica. Aprenderá a analizar los datos que sus compañeros o su supervisor ha obtenido en sus estudios, y será parte de un grupo que comparte el mismo interés de formarse como investigadores. Más que cualquier otro factor, el proceso de aprendizaje se consolida en esa relación que se genera con el asesor, quien guía, incentiva y dirige. Durante el proceso, los estudiantes deben aprender a redactar informes y a saber cómo enviarlos adecuadamente para lograr ser publicados (Truran, 2013). Incluso existen autores como Bailey et al, (2016) que argumentan que es importante que los estudiantes, desde los primeros grados, interactúen con miembros de la comunidad científica para generarles el interés por la ciencia. En este sentido, es importante que el estudiante en formación no sólo interactúe con el supervisor, también es necesario que se involucre en un grupo de investigación, pero no como ayudante capturista, sino como partícipe del proceso, es decir hacer investigación con académicos que hayan logrado reconocimiento en la comunidad científica.

Es deseable que la tesis logre publicarse en una revista científica, en caso contrario, pasaría a formar parte únicamente de una pieza de un largo trabajo de investigación (Evans et al., 2011) sin reportar sus resultados en la literatura científica. Aunque los egresados hayan concluido una tesis, hay ocasiones en las que algunos de estos trabajos no cumplen con el rigor científico deseable y no logran publicarse (González, 2019); de esto, los estudiantes no son los únicos responsables sino que son problemas inmanentes a la cultura académica de la propia universidad (Ortiz-Ocaña, 2018), esto evidencia la posible deficiencia en su formación como investigadores y que trae como consecuencia que al egresar de un posgrado no continúen tu trayectoria como investigadores.

De esta forma podría quedar muy claro qué es lo que se hace para plantear una pregunta de investigación, cómo se formula una hipótesis, cómo se pone a prueba, qué instrumentos se utilizan, qué variables se tendrían que tomar en cuenta, cómo se aplican los instrumentos, qué tipo de análisis de datos se utilizan, cómo se discuten los resultados y cómo se publica una investigación. ¿Lo anterior aportaría elementos a la formación del estudiante como investigador?, definitivamente sí. Los supervisores de tesis realizan proyectos en la misma línea de investigación que el estudiante, así, participar en una publicación sería una experiencia formativa de mucho valor. A los estudiantes de doctorado, por ejemplo, se les debería considerar como un candidato a formar parte del Sistema Nacional de Investigadores en un futuro cercano (Aittola, 2008) y un próximo colaborador.

Desafortunadamente, la relación entre estudiante y supervisor se encuentra en una desigual estructura de poder que interfiere en la calidad de la comunicación y puede generar tensiones entre ambos. En ocasiones, es el mismo director quien pone en riesgo la originalidad de la tesis orillando al estudiante al desarrollo de un pensamiento eurocéntrico (Flores-Osorio, 2018). Esto tiene que ver con el “modelo de supervisión de racionalidad técnica” (Deuchar, 2008), en el cual él es quien lo sabe todo, y el estudiante es un recipiente pasivo que le teme y se esfuerza constantemente en lograr su aprobación. Esta práctica podría traer consigo el riesgo de la seudorigurosidad provocada por asesores perfeccionistas (Castro-Rodríguez et al., 2020). La asesoría bajo este modelo puede provocar que el trabajo quede rezagado y se culpe al estudiante por su falta de compromiso. No se debe perder de vista que gran parte de la debilidad en la formulación del problema, las fallas metodológicas, los errores analíticos y las conclusiones sobregeneralizadas en la tesis se debe a la ausencia de una adecuada supervisión (Cooksey y McDonald, 2019a). Uno de los roles principales del supervisor es ayudar a los estudiantes a cruzar umbrales conceptuales para analizar la realidad desde una nueva visión (Larrea, 2021).

La relación interpersonal entre el supervisor y el estudiante es crucial para lograr la conclusión exitosa de la tesis (Mainhard et al., 2009), de ello depende inclusive el éxito de la del trabajo y el bienestar del estudiante (Riva et al., 2021). En las revisiones, suele suceder que los supervisores o lectores, entreguen la retroalimentación con un énfasis en las deficiencias del trabajo, pero no ofrezcan una orientación adecuada sobre cómo resolver los errores críticos señalados (Cooksey y McDonald, 2019a), provocando confusión y miedo al no comprender las observaciones. Estos actores deben recordar que el avance es progresivo, y que el estudiante, puede incluso sobrepasar sus propios límites si persiste con un interés

profundo y con un alto grado de demanda emocional y cognitiva (Saurén, 2012). Es importante que recuerde que algún día también fue aprendiz y que también necesitó acompañamiento positivo.

Madan (2021) señala algunas características negativas de los supervisores como la falta de tiempo para la supervisión, la explotación del estudiante en la asignación responsabilidades no académicas excesivas, o la instrucción a los estudiantes para que se aislen y no discutan su trabajo con mentores potenciales.

Se debe tener en cuenta que los estudiantes en formación pueden padecer algunos problemas de salud o familiares durante sus estudios, o bien, podrían atravesar por problemas de orden psicológicos que pueden afectar su autoconfianza al exigirse un perfeccionismo excesivo (Martin, 2019). Por lo que el supervisor de tesis debe mantenerse alerta y notar esas posibles alteraciones. El retraso o abandono de una tesis no es únicamente por falta de interés, es un problema multifactorial que no recae exclusivamente en el estudiante.

Es importante tener en cuenta que la tesis no se está realizando para cubrir las expectativas del supervisor, se debe poner especial cuidado en cumplir con la validez externa que exige la comunidad científica e inclusive, traspasar los muros de la universidad (Määttä, 2012). Si no se cuida el rigor y calidad de la tesis, el prestigio de todos los actores que han intervenido puede ponerse en riesgo.

Características de un buen supervisor de tesis

Se ha mencionado con frecuencia en este trabajo la importancia del papel que juega el supervisor tanto en la formación del estudiante como en la calidad del trabajo de investigación. A continuación, se exponen algunas de las características que debe poseer:

- Debe saber cultivar en los estudiantes, investigadores en formación, la creatividad, el deseo de tomar riesgos e incluso la disposición a equivocarse (Bailey et al., 2016).
- Debe poseer habilidades interpersonales (Vilkinas, 2008).
- Debe permitir que los estudiantes tomen decisiones sobre su propia tesis (Vilkinas, 2008).
- Debe ser un profesional bondadoso y comprensivo que guíe al estudiante novato en el camino de convertirse en un investigador independiente (Deuchar, 2008).

Por un lado, se sugiere que los supervisores utilicen el proceso de andamiaje durante la elaboración de la tesis. Esto es, al principio es necesario brindarle todo el apoyo emocional y académico, tomando en cuenta que de manera gradual, logrará una mayor autonomía e independencia (Deuchar, 2008) y seguridad. Deben comprender que una tesis de doctorado es un pasaporte al mundo académico y una certificación del aprendizaje que concluye con un título de doctorado (Hulme, 2022). En estas circunstancias es necesario no olvidar que las palabras pueden llegar a doblegar la motivación y perjudicar severamente los ánimos del estudiante.

El rol del supervisor es la de un guía, consejero, protector, líder, facilitador, amigo como parte de sus características intrapersonales, y como fortalezas académicas, debe poseer habilidades de planeación, organización, administración y evaluación (Määttä, 2012). A pesar que la supervisión es una tarea altamente demandante y muy compleja, los supervisores no reciben una capacitación adecuada para llevar a cabo esta compleja labor, en ocasiones, solo tienen la experiencia de haber desarrollado una tesis de posgrado o haber publicado algunos artículos (Neupane, 2022).

CONCLUSIONES

La escritura académica es un reto muy alto para los estudiantes de posgrado, especialmente para los de doctorado. Insertarse en un campo de conocimiento en el que no se es experto puede ser una experiencia fascinante, requiere de mucha disciplina, conocimiento metodológico, capacidad de síntesis, de interpretación de datos (Inouye, 2022) y de una supervisión exhaustiva pero humana.

La revisión de la literatura es importante para lograr lo anterior, el sujeto que se está formando como investigador debe aprender a realizar una lectura crítica de los artículos que abordan el tema en cuestión. Puede conocer el estado de la cuestión de un tema, aprender a plantear el problema, generar y poner a prueba una hipótesis y a conocer cómo elaboran los expertos la discusión de los resultados.

A las anteriores consideraciones, es necesario agregar que cuando un investigador comienza a plantear su estudio, debe hacerlo con creatividad. Una vez que haya visualizado de forma general un tema u objeto susceptible de ser investigado, ha de estar dispuesto a dedicar el tiempo suficiente a la revisión de la literatura, esto implica comprender a ciencia cabal un artículo. Así, pronto se dará cuenta de que será mucho menos complicado iniciar la investigación, plantear sus objetivos, las hipótesis, elegir la teoría, los instrumentos e incluso el posible análisis de los datos. Esta práctica debe convertirse en un ejercicio constante, pronto se dará cuenta que su defensa frente a su comité tendrá mayor claridad y podrá responder con mayor precisión. Así, evitará caer en lo que Sautu (2001) denomina “construcciones teórico-metodológicas repetitivas”, las cuales, aunque no carecen de validez, pueden perder cierto grado de interés, a menos que a esas construcciones u objetos de estudio se le incorporen nuevos elementos teóricos o se genere una discusión teórica plausible.

Cuando un estudiante se encuentra en la construcción de un trabajo académico como lo es la tesis doctoral, atraviesa por una serie de experiencias que pueden llegar a afectar el propio proceso de aprendizaje. Por lo regular, el deseo de ingresar a un programa de doctorado se da por aspiración de formarse como investigador y a convertirse en un académico de prestigio. En este camino, debe llevar presente que todavía no ha alcanzado el nivel suficiente que los investigadores con experiencia tienen, pero si se esmera lo suficiente podrá lograrlo (Wilson y Cutri, 2019), así que se le sugiere superar cualquier obstáculo que se le presente, incluyendo las posibles actitudes negativas de su supervisor.

Se ha demostrado que la supervisión es uno de los principales determinantes de una experiencia doctoral positiva y la culminación del trabajo de grado (Pyhältö et al., 2022). Por el contrario, la falta de interés del supervisor se encuentra relacionada con las intenciones de abandono y la tasa de deserción del estudiante (van Rooij et al., 2021). La relación entre ambos es esencialmente pedagógica, de ello va a depender el progreso y el rendimiento académico (Utami, 2019; Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015). En ocasiones, la supervisión de tesis se vuelve autoritaria y dificulta la comunicación entre ambos, sobre todo cuando la retroalimentación hacia el manuscrito se vuelve agresiva. Puede desmotivar al estudiante y hacerlo sentir que nunca va a poder alcanzar el nivel suficiente de redacción de un académico de prestigio (Muniroh, 2019). En este sentido, Määttä (2016) sugiere que esta interacción debe ser sensible, frágil y de apoyo para lograr el talento necesario para desarrollar las habilidades y competencias para llegar a producir conocimiento científico.

Un trabajo de investigación debe ser supervisado con mucha precaución, no solo en los aspectos de forma sino en las cuestiones actitudinales. Es una labor de por sí muy compleja para el estudiante y requiere de un acompañamiento académico riguroso, pero emocionalmente saludable. Al principio necesita mucho apoyo y confianza por parte del supervisor. Puede incluso defender sus deseos genuinos con respecto a la investigación que quiere desarrollar, pero debe también estar abierto a la experiencia que se le puede brindar por parte de su comité. Del supervisor puede depender que este proceso no se convierta en una pesadilla que llegue a cortar sus aspiraciones académicas. No se puede dejar de lado a los otros actores que intervienen en el desarrollo de la investigación, los otros miembros del comité de titulación, quienes pueden también ejercer una retroalimentación positiva o negativa (Madan, 2021), con esto, podríamos dejar abierta la discusión para análisis teóricos posteriores.

BIBLIOGRAFIA

- Aittola, H. (2008). Doctoral education and doctoral theses—Changing assessment practices. In *Cultural perspectives on higher education* (pp. 161-177). Springer, Dordrecht.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5707>
- Bailey, L. M., Lee, G. M., Thompson, W. D., Feldman, S. B. y Demetrikopolous, M. K. In Demetrikopoulos, M. K., y Pecore, J. L. (Eds.). (2015). *Interplay of Creativity and Giftedness in Science*: Springer.
- Bitchener, J., Basturkmen, H., & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-97. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>

- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá.
- Cardilini, A. P., Risely, A., & Richardson, M. F. (2022). Supervising the PhD: identifying common mismatches in expectations between candidate and supervisor to improve research training outcomes. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 613-627. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1874887>
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de lingüística*, 24, 41-62. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19980>
- Castro-Rodríguez, Y., Lara Verástegui, R., Pares Ballasco, G., & Castillo Quispe, S. (2020). Validez de contenido y estructura de una escala sobre imitantes para la elaboración de una tesis universitaria. *Educación Médica Superior*, 34(2). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1943>
- Chavoya, P. M. L. (2013). Ser investigador: la zanahoria de los doctores recién egresados en México. *Diálogos sobre educación*, 4(6), 1-16. Disponible en <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/view/3722/3498>.
- Cooksey, R., McDonald, G. (2019). How Will My Thesis/Dissertation/Portfolio Be Examined and Judged? In: *Surviving and Thriving in Postgraduate Research*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7747-1_24
- Cooksey, R., & McDonald, G. (2019b). How Do I Frame and Conceptualise My Research Problem and Questions? In *Surviving and Thriving in Postgraduate Research* (pp. 349-416). Springer, Singapore.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 935-959. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300012
- Doğan, N., & Bıkmaz, Ö. (2015). Expectation of students from their thesis supervisor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3730-3737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1106>

- Donner, P. (2022). Algorithmic identification of Ph. D. thesis-related publications: a proof-of-concept study. *Scientometrics*, 127(10), 5863-5877. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04480-w>
- Drisko, J. W. (2022). What Is Plagiarism, How to Identify It, and How to Educate to Avoid It. *Journal of Social Work Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2119358>
- Evans, D., Gruba, P., & Zobel, J. (2011). *How to write a better thesis*. Melbourne Univ. Publishing.
- Fernández-Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37(148), 156-171. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.013>
- Flores-Osorio, J. M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educación en Revista*, 34(71), 35-49. 10.1590/0104-4060.62554
- García, R. G. R. (2016). Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa de “Cátedras Conacyt”. *Universidades*, (69), 35-48. Disponible en: <http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades69.pdf>
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González, O. A. M. (2019). Alternativas para la formación de investigadores en educación. En *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 129-140). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Green, K. E. (1997). Psychosocial factors affecting dissertation completion. *New Directions for Higher Education*, 1997(99), 57-64. <https://doi.org/10.1002/he.9905>
- Grevholm, B., Persson, L. E., & Wall, P. (2005). A dynamic model for education of doctoral students and guidance of supervisors in research groups. *Educational Studies in Mathematics*, 60(2), 173-197. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-4497-2>
- Gutiérrez-Serrano, N. G. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica*, (43), 01-16. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200012
- Harriman, S. L., Kowalczyk, M. K., Simera, I. y Wager, E. (2016). A new forum for research on research integrity and peer review. *Research Integrity and Peer Review*, 1(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41073-016-0010-y>

- Hodson, D. (1986). Rethinking the role and status of observation in science education. *Journal of Curriculum Studies*, 18(4), 381-386. <https://doi.org/10.1080/0022027860180403>
- Horta, H., & Li, H. (2022). Nothing but publishing: the overriding goal of PhD students in mainland China, Hong Kong, and Macau. *Studies in Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2131764>
- Huet, I., & Casanova, D. (2022). Exploring the professional development of doctoral supervisors through workplace learning: a literature review. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 774-788. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877629>
- Hulme, M. (2022) Reflections on the afterlives of a PhD thesis. *Area*, 54, 280– 289. [10.1111/area.12779](https://doi.org/10.1111/area.12779)
- Inouye, K. (2022). Developing the PhD thesis project in relation to individual contexts: a multiple case study of five doctoral researchers. *Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00882-0>
- Ippoliti, E. (2016). Ways of advancing knowledge. A lesson from knot theory and topology. In *Models and inferences in science* (pp. 147-172). Springer, Cham.
- Ippoliti, E., Nickles, T., y Sterpetti, F. (2016). Modeling and Inferring in Science. In *Models and Inferences in Science* (pp. 1-9). Springer International Publishing.
- Jackson, D., Power, T., & Usher, K. (2021). Understanding doctoral supervision in nursing: 'It's a complex fusion of skills'. *Nurse Education Today*, 99, 104810. [10.1016/j.nedt.2021.104810](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104810)
- Kirch, S. A. y Amoroso, M. (2016). *Being and Becoming Scientist Today. Reconstruction Assumptions about Science and Science Education to Reclaim a Learner-Scientist Perspective*. USA: Sense Publisher.
- Kis, A., Tur, E. M., Lakens, D., Vaesen, K., & Houkes, W. (2022). Leaving academia: PhD attrition and unhealthy research environments. *Plos one*, 17(10), e0274976. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274976>
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Ediciones Manantial.
- Larrea, M. (2021). The PhD thesis as a threshold into action research: an invitation to educational action researchers to collaborate with supervisors and students in peripheral environments. *Educational Action Research*, 29(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1702075>
- Liardét, C. L., & Thompson, L. (2022). Monograph v. manuscript: exploring the factors that influence English L1 and EAL candidates' thesis-writing approach. *Higher*

- Education Research & Development*, 41(2), 436-449.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1852394>
- Luby, S., & Southern, D. L. (2022). *The Pathway to Publishing: A Guide to Quantitative Writing in the Health Sciences*. Springer Nature.
- Määttä, K. (2012). The pedagogy of supervising doctoral theses. In *Obsessed with the Doctoral Theses* (pp. 143-160). Brill Sense.
- Määttä, K. (2016). Caring research community and resources In Uusiautti, S., & Määttä, K. (Eds.). *The basics of caring research*. Springer.
- Madan, C. R. (2021). A brief primer on the PhD supervision relationship. *European Journal of Neuroscience*, 54(4), 5229-5234. <https://doi.org/10.1111/ejn.15396>
- Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Martin, B. (2019). Writing Regularly as a Thesis-Completion Strategy. In *Traversing the Doctorate* (pp. 179-192). Palgrave Macmillan, Cham.
- Mcclure, J. W. (2005). Preparing a laboratory-based thesis: Chinese international research students' experiences of supervision. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/1356251052000291530>
- Moreno, B. G. (2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. *Educación: Revista de Educación*, 26, 87. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/la-propuesta-de-una-formacion-para-la-investigacion-centrada-en-el-desarrollo-de-habilidades>
- Moreno, M.G. y Romero M.A. (2011). Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la Norma y el Proyecto de Vida. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(2), 79-96. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4708>
- Muniroh, S. (2019). Maintaining emotional wellbeing for doctoral students: Indonesian students' mechanism of thinking out loud. In *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 113-126). Springer, Singapore.
- Neupane Bastola, M. (2022). Engagement and challenges in supervisory feedback: Supervisors' and students' perceptions. *RELC Journal*, 53(1), 56-70. <https://doi.org/10.1177/0033688220912547>
- Ortiz-Ocaña, A. (2018). La configuración de la tesis doctoral. Su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*,

- 14(2), 102-131. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134157078006/134157078006.pdf>
- Pyhältö, K., Tikkanen, L., & Anttila, H. (2022). Relationship between doctoral supervisors' competencies, engagement in supervisory development and experienced support from research community. *Innovations in Education and Teaching International (Print)*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2160369>
- Ravindran, M. K., Zacharia, B., & Roy, A. (2018). Plagiarism and Copyright, Acknowledgements, Disclosure and Conflicts of Interest. *Thesis Writing for Master's and Ph. D. Program*, 207-214.
- Remenyi, D., & Bannister, F. (2022). *Writing up your research for a dissertation or thesis*. UJ Press.
- Riva, E., Gracia, L., & Limb, R. (2021). Using co-creation to facilitate PhD supervisory relationships. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.2021158>
- Sánchez, D.R.A (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XL, núm. 1, pp. 69-93. México: Centro de Estudios Educativos A.C. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018883004>
- Sánchez-Jiménez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*. v. 60 (3), 4-6. <https://doi.org/10.35362/rie6031300>
- Saurén, K. M. (2012). The Phenomenology of a Dissertation Process. In *Obsessed with the Doctoral Theses* (pp. 137-141). SensePublishers.
- Sautu (2001). *Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales*. En Wainerman, C. y Sautu, R. (Eds.), *La trastienda de la investigación*. Tercera edición ampliada. Buenos Aires: Lumiere. Pp. 15-43.
- Schneijderberg, C. (2021). Supervision practices of doctoral education and training. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1285-1295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1689384>
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2012). The experienced meaning of working with a PhD thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 439-456. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599422>
- Torres-Velandia, S. Á., Ruíz-Ávila, D., & Meza-López, L. D. (2017). Infraestructura y equipamiento tecnológico en los doctorados consolidados de Conacyt: una mirada desde las políticas públicas y los académicos. *Revista iberoamericana de educación*

- superior*, 8(21), 3-23. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722017000100003&script=sci_abstract
- Truran, P. (2013). *Practical Applications of the Philosophy of Science: Thinking about Research*. Springer Science & Business Media.
- Utami, A. D. (2019). Walking a tightrope: Juggling competing demands as a PhD student and a mother. In *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 77-91). Springer, Singapore.
- Valencia, J., Macias, J., & Valencia, A. (2015). Formative research in higher education: some reflections. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 940-945. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.562>
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Vilkinas, T. (2008). An exploratory study of the supervision of Ph. D./research students' theses. *Innovative Higher Education*, 32(5), 297-311. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9057-5>
- Wainerman, C. (2011), “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en Wainerman, Catalina Sautu (comps.) (2011), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial. PP. 19-26
- Wilson, S., & Cutri, J. (2019). Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme. In *Wellbeing in doctoral education* (pp. 59-76). Springer, Singapore.
- Zhang, Y. H. (2015). *Against Plagiarism: A Guide for Editors and Authors*. Springer.

DIAGNÓSTICO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL ESTUDIANTADO DE LA UNIVERSIDAD CASTRO CARAZO

Arianna Ortiz Solano

Recibido: 16-02-2022

Aprobado: 30-11-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autora

Arianna Ortiz Solano *
Costa Rica

* Costarricense. Licenciada en Psicología, Universidad de Costa Rica. Máster en Psicopedagogía, Universidad. Universidad Castro Carazo, San José, Costa Rica.

Correo electrónico:

ariannapaola@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0686-6158>

Cómo citar este artículo:

Ortiz, A. (2022). Diagnóstico de las funciones ejecutivas en el estudiantado de la Universidad Castro Carazo. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 5(9), p.p. 42 – 60.

DIAGNÓSTICO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL ESTUDIANTADO DE LA UNIVERSIDAD CASTRO CARAZO.

Diagnosis of the executive functions in the students of the Castro Carazo university.

RESUMEN

El estudiantado se encuentra construyendo su proceso de aprendizaje bajo la modalidad virtual, dada la crisis sanitaria mundial producto de la COVID-19. En esta investigación se identificaron las funciones ejecutivas que desarrollan las personas estudiantes bajo esta coyuntura y las actividades de aprendizaje que han estado desarrollando. Lo anterior con el fin de elaborar propuestas educativas acordes a sus necesidades. De acuerdo con los resultados, de las ocho funciones ejecutivas evaluadas, el control emocional, debe ser el foco de atención de las propuestas educativas. Las siete funciones ejecutivas restantes reflejaron una buena puntuación.

Palabras clave: Educación superior, funciones ejecutivas, actividades de aprendizaje, propuestas educativas.

ABSTRACT

The students are constructing their learning process under the virtual modality, due to the global health crisis caused by COVID-19. In this research, were identified the executive functions that students develop under this context and the learning activities developing. Once this was recognized, were developed educational proposals according to the needs and interests of the sample. According to the results obtained, of the eight executive functions evaluated, emotional control should be the focus of attention of the educational proposals. The remaining seven executives functions, scored well.

Key words: higher education, executive functions, learning activities, educational proposals

INTRODUCCIÓN

La educación superior demanda que el estudiantado utilice dichas funciones ejecutivas, todos los días, desde la toma de decisiones, la autorregulación, el control de la atención, el conocimiento de sus procesos cognitivos hasta la planificación de tareas, por mencionar algunas de ellas. Se espera, además, de una persona universitaria, saberes tales como la autonomía, la iniciativa, la independencia y la creatividad para desempeñarse efectivamente en distintos escenarios. Todas ellas, considerando que la educación universitaria tiene la gran responsabilidad de preparar a las y los futuros profesionales que tomarán decisiones con impacto individual, social, local y global.

La mayoría de las personas forman parte del sistema educativo desde la primera infancia. Más adelante, cursan el colegio y la universidad. Este proceso implica que el rol de estudiante esté presente en una gran parte de la población, y por lo tanto, se desarrollen las funciones ejecutivas. Precisamente, la relación entre las habilidades académicas y las funciones ejecutivas ha sido ampliamente investigada en la educación primaria y secundaria, pero pocas investigaciones han centrado la atención en la educación superior (Gutiérrez, et al, 2020). Por ejemplo, los autores Dawson y Gare (2010) señalados por Yoldi (2015) desarrollaron un programa de abordaje con niños, niñas y adolescentes para potenciar las funciones ejecutivas en el ámbito educativo. En ese sentido, la presente investigación pretende contribuir con un vacío respecto al conocimiento de las funciones ejecutivas utilizadas en el contexto universitario y el del estudiantado en la Universidad Castro Carazo, de Costa Rica, en particular.

Asimismo, de acuerdo con Gutiérrez et al. (2020), diferentes áreas encargadas del bienestar universitario se han interesado en fortalecer las funciones ejecutivas al ser posibles predictores del éxito estudiantil “asumiendo que intervenir en estas habilidades cognitivas en el contexto universitario podría tener un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes y a su vez en los indicadores de permanencia” (p.164). De esta forma, resulta ser de mucha utilidad tener una investigación diagnóstica que permita utilizar sus hallazgos como respaldo en las propuestas de bienestar y permanencia del estudiantado en la institución educativa de la investigación.

Es así como las estrategias y herramientas con las que cuente el estudiantado, asociadas a los componentes de las funciones ejecutivas, son fundamentales para el desarrollo adecuado de su experiencia de aprendizaje. Incluso, actualmente es preciso considerar que dicha experiencia se está construyendo bajo la modalidad virtual, cuando muchos de ellos y ellas cursaron la primaria y la secundaria de manera presencial y con otras metodologías. De manera tal, que cuando se presentan dificultades que se explican, en alguna medida, por problemas en el desarrollo de las funciones ejecutivas, la persona puede verse afectada en su desempeño como estudiante. Tal y como lo expone Yoldi (2015), las funciones ejecutivas contienen la capacidad humana de ser propositivos en contextos sociales interactivos, dinámicos y complejos. Es por esa razón que su “afectación produce alteraciones en todos los órdenes de la vida y por esto la rehabilitación y/o estimulación constituye una prioridad y un reto para los profesionales de la salud y la educación.” (p. 94)

A partir de lo descrito anteriormente se planteó el objetivo general de elaborar propuestas educativas para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas del estudiantado de primer ingreso con base en el diagnóstico de su desarrollo. Así como los siguientes tres objetivos específicos:

- Identificar las funciones ejecutivas que utiliza el estudiantado de primer ingreso en el marco de la modalidad virtual de aprendizaje.
- Identificar las actividades de aprendizaje que debe desarrollar el estudiantado de primer ingreso para cumplir con su rol como estudiante bajo el modelo educativo de la institución.
- Realizar una serie de propuestas educativas que permitan fortalecer las funciones ejecutivas en el contexto universitario de estudio

A su vez se desprende la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son las funciones ejecutivas que desarrolla el estudiantado en el marco de la modalidad virtual en su experiencia de aprendizaje?

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Funciones ejecutivas

Barceló, Lewis y Moreno (2006) argumentan que distintos autores estudiosos de las funciones ejecutivas concuerdan en definir las como:

habilidades o capacidades cognitivas de orden superior, que le permiten a una persona conseguir un objetivo o solucionar un problema. Pero para ello requiere, por una parte, de un diseño lógico y planificado de una serie de estrategias que le permitan la consecución de este objetivo y/o la solución de este problema. Y por otra, requiere de la capacidad de observar críticamente ese proceso, revisar si las estrategias de solución son las adecuadas, corregir los errores y modificar las acciones y comportamientos que se requieran para conseguir el objetivo o solucionar el problema (p.116).

A su vez, Santa-Cruz y Rosas (2017) citados por Gutiérrez et al. (2020, p.163), mencionan que las funciones ejecutivas incluyen “aquellas habilidades que nos permiten trazar metas y alcanzarlas a través de planes de acción, y el monitoreo de la evolución de los mismos, ignorando o resistiendo pensamientos, conductas y emociones que interfieren en el logro de los objetivos propuestos.” En este sentido, se mencionan tanto las conductas como los pensamientos. De igual manera, Verdejo y Bechara (2010) señalan que una de las características más relevantes de las funciones ejecutivas es “que son responsables tanto de la regulación de la conducta manifiesta como de la regulación de los pensamientos, recuerdos y afectos” (p.227), ya que los mecanismos ejecutivos coordinan la información que procede de los sistemas de entrada (percepciones), procesamiento (atención, memoria, emociones) y salida (programas motores). Los autores Zelazo y Müller (2002) citados por Bernal et al. (2020) agregan que las funciones ejecutivas se clasifican en frías y calientes. Las primeras hacen referencia a las tareas que requieren poco control emocional (resolución de problemas)

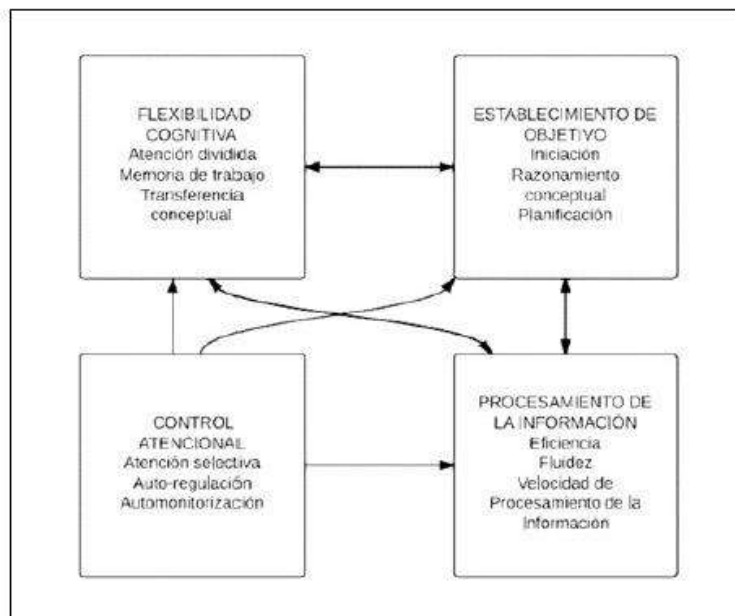
mientras que las segundas hacen referencia a las tareas que requieren reacciones y control emocional.

Existen una variedad de modelos que describen las funciones ejecutivas. Para efectos de la presente investigación, se tomará como referencia la propuesta de Anderson (2003,2008) señalada por Bauselas (2014) la cual se justificará más adelante, una vez descrito el sistema de control ejecutivo. Son cuatro los dominios interdependientes, bidireccionales e interaccionan entre sí:

- Procesamiento de la información: “se centra en la velocidad, fluencia y eficiencia para completar tareas nuevas o para resolver un problema” (Anderson 2003, 2008 citado por Bauselas, 2014, p. 25).
- Control atencional: “capacidad para atender selectivamente a un estímulo específico” (Anderson 2003, 2008 citado por Bauselas, 2014, p. 25).
- Flexibilidad cognitiva: “incluye la habilidad para pasar a nuevas actividades, hacer frente a cambios en las rutinas, aprender de los errores y elaborar estrategias alternativas, multitareas y procesos de almacenamiento temporal (memoria de trabajo)” (Anderson 2003, 2008 citado por Bauselas, 2014, p. 25).
- Establecimiento de objetivos: “iniciativa, razonamiento conceptual y habilidad de planificación (anticipar futuros eventos, formulación de objetivo, desarrollo de pasos para conseguir un objetivo) y organización (habilidad para organizar compleja información o secuenciar en fases el dominio de una estrategia de forma lógica y sistemática)” (Anderson 2003, 2008 citado por Bauselas, 2014, p. 25).

Figura 1

Sistema de Funciones Ejecutivas



Fuente: Anderson (2003), Anderson y Reidy (2012) citados por Bauselas (2014, p. 26).

La elección de este modelo frente a los otros se decidió debido a la posibilidad de explicar el desarrollo de las funciones ejecutivas de personas universitarias en una situación nueva, inesperada y que ha generado altos grados de incertidumbre como lo es la crisis sanitaria producto del Covid-19.

En el marco de la pandemia ha aflorado la relevancia de fomentar la creatividad en las personas, entre otras competencias. Krumm, et al. (2020) mencionan que en los últimos años ha crecido el interés por estudiar la relación entre las funciones ejecutivas y la creatividad. Las investigaciones de Gilhooly, et al. (2007); Nusbaum y Silvia (2011) mencionadas por Krumm, et al. (2020) evidencian esta relación y al mismo tiempo establecen un punto de partida para conocer los mecanismos cognitivos de orden superior que pueden contribuir con el pensamiento creativo.

Actividades de aprendizaje

De acuerdo con Koper (2004) citado por Calviño y Luna (2016) las actividades de aprendizaje son descritas como

recursos para conseguir el aprendizaje y comprobar que este aprendizaje se ha adquirido [...] el diseño incluye tareas cuidadosamente secuenciadas de acuerdo con algunos principios pedagógicos, así como los recursos y mecanismos de apoyo necesarios para ayudar a los estudiantes a lograr su desarrollo y comprensión (p. 82).

Las actividades de aprendizaje que ocurren dentro y fuera del aula, junto con la evaluación, permiten que el estudiantado active distintos niveles de pensamiento y con ello que acceda a diferentes habilidades de orden superior (Torrado y Reguant, 2016). Dichas actividades se pueden llevar a cabo en entornos físicos, virtuales, comunitarios, naturales, laboratorios entre otros. Por ejemplo, los entornos virtuales permiten la utilización de foros, chats, videoconferencias y el desarrollo de proyectos multimedia. En cualquier entorno es indispensable garantizar la presencia del estudiantado y del personal docente (Badilla, 2020).

Calviño y Luna (2016) proponen una serie de actividades de aprendizaje con base en el aprendizaje centrado en la persona estudiante a nivel de educación superior. A continuación, se describen las actividades:

1. Cuestionario: actividad que fomenta la independencia y la autonomía en el estudiantado. Se puede utilizar tanto a nivel presencial como virtual. Una de las mayores ventajas es que se recibe autoevaluación del proceso de aprendizaje.
2. Edición de videos: actividad que promueve la comunicación oral y el aprendizaje colaborativo.
3. Mapas conceptuales: herramienta gráfica que fomenta el aprendizaje autónomo, la organización y la representación del conocimiento.
4. Rompecabezas: actividad que promueve el aprendizaje autónomo, colaborativo y la comunicación oral.
5. Proyectos: actividad que contribuye con el aprendizaje colaborativo. Se puede trabajar en cuatro momentos: diseño del proyecto, implementación, excepciones de aplicación y monitoreo.

A su vez, de acuerdo con el modelo educativo de la universidad, se mencionan una lista de actividades didácticas que promueven el aprendizaje en el estudiantado y con ello permiten resolver los desafíos que se proponen en los proyectos. Dichas actividades son las siguientes: clase inversa, aprendizaje basado en equipos, aprendizaje entre pares, aprendizaje colaborativo, análisis de casos, dramatizaciones, juegos de roles, simulaciones, competencias, discusiones, informes de lectura, análisis, indagaciones, presentaciones orales, redacciones, diseños, producciones y creaciones (Badilla, 2020).

Educación sin Distancia

De acuerdo con Badilla (2020), la educación sin distancia busca reducir sustancialmente las lejanías afectivas, cognitivas, geográficas y temporales. Esta distancia debe acortarse para garantizarle al estudiantado una comunicación fluida, con espacios en los cuales su opinión sea escuchada y tomada en cuenta. La persona docente y administrativa asumirá una presencialidad virtual que fomente la cercanía a través de mensajes periódicos y asociados con los temas respectivos, respuestas oportunas, preguntas generadoras, participación activa y actividades de aprendizaje sincrónicas y asincrónicas. El aprendizaje colaborativo también es clave en la educación sin distancia.

En esta misma línea, Carrasco y Baldivieso (2016) proponen un concepto similar al que aluden como la educación a distancia sin distancias. “Si comenzamos hablando de distancia, en este siglo XXI, la duda está servida. ¿A qué distancia se encuentran dos personas conversando mediados por un computador, observando sus caras y sus gestos en la pantalla?” (p.8). Es así como la interacción entre las personas presentes en la acción educativa y el intercambio de sus experiencias crea redes virtuosas de aprendizaje. En ese sentido la motivación y el acompañamiento al estudiantado son factores fundamentales para el tránsito educativo satisfactorio.

Finalmente cabe destacar la premisa de Mendoza (2020) quien señala que ya sea de índole virtual o presencial es una “comunidad en la que alumnos con convergencias y divergencias conviven día a día y participan de un mismo evento educativo, que es interpretado desde cada realidad de una forma diferente” (p.347). Esto quiere decir que se entrelazan distintas historias de vida que de forma colaborativa construyen conocimiento. Cuando se hace uso de la tecnología en dicho evento educativo, cabe trascender el aspecto meramente técnico, ya que está se encuentra bajo un sistema de relaciones, costumbres y conocimientos. Se debe apuntar a la promoción de experiencias de aprendizaje y pensar en proyectos educativos que promuevan la indagación, la reflexión y la construcción del conocimiento. Estos proyectos deben estar lejos de la repetición del saber.

METODOLOGÍA

El enfoque mixto fue el que se seleccionó para atender los objetivos establecidos. De acuerdo con Hernández et al. (2014) este enfoque implica recolectar, analizar e integrar datos cualitativos y cuantitativos. Es posible utilizar un muestreo guiado con propósito. Se hace referencia a diferentes métodos mixtos, en este caso se trabajó con el cualitativo mixto, con preponderancia cualitativa. Esta elección se basó, principalmente, en dos criterios: (1) la selección de las técnicas de recolección de información, las cuales se describirán más adelante (2) la elaboración de propuestas educativas que surge a raíz del diagnóstico y de la experiencia de la investigadora como funcionaria de la institución.

Respecto al diseño de investigación, Hernández et al. (2014) describen el diseño triangulación concurrente, el cual fue elegido para esta investigación. Se recolectó la información a través de un diagnóstico, que permitió cumplir con los dos primeros objetivos, los cuales representan la justificación para la elaboración de las propuestas educativas dirigidas al estudiantado. Y con ello, atender el tercer objetivo que resulta tener un peso importante en la presente investigación.

El estudio es de tipo exploratorio descriptivo (Hernández, et al, 2014). En este caso, a nivel exploratorio, se realizó un diagnóstico acerca de funciones ejecutivas que sirviera como base para la elaboración de propuestas educativas acordes con las necesidades e intereses del estudiantado. Además, específicamente, se describieron las funciones ejecutivas que se desarrollan en las actividades de aprendizaje que realiza el estudiantado.

Sujetos de información

Para el primer cuatrimestre del 2021 se matricularon 1229 estudiantes de primer ingreso en la Sede Central. La selección de la población se realizó con base en los siguientes criterios de inclusión: estudiantado matriculado durante el primer cuatrimestre del 2021 en algún programa de estudio que ofrece la Universidad Castro Carazo en la Sede Central. Incluye estudiantes activos matriculados cursos libres, técnicos, bachilleratos, licenciaturas y maestrías. Las edades oscilaron entre los 18 y 65 años de edad, hombres y mujeres que tuvieron anuencia y disponibilidad para participar en la investigación. Los criterios de exclusión corresponden a estudiantes matriculados en las seis sedes restantes, estudiantes avanzados o que se encuentran inactivos en este momento (abandonaron los cursos matriculados durante 2021, su último periodo de matrícula fue en el 2020).

Tal y como se mencionó anteriormente, se utilizó una muestra aleatoria y con propósito (Hernández, et al, 2014). En este caso, la muestra estaría representada por 572 personas, con un nivel de confianza del 80% y un margen de error del 4,9%.

Técnicas de recolección

Para cumplir con el primer objetivo de la investigación se utilizó una escala (*ver anexo 1*). De acuerdo con Barrantes (2014, p. 263) este instrumento se utiliza para medir actitudes. En este caso se utilizó la escala para identificar las funciones ejecutivas que desarrolla el estudiantado. Dicho instrumento se denomina Escala EFECO (Galarza, et al, 2018).

Con el fin de atender el segundo objetivo de la investigación, se elaboró una pregunta cerrada, a través de un cuestionario (*ver anexo 2*). Existen dos tipos de preguntas: abiertas o cerradas. (Barrantes, 2014). En este caso, se utilizará una pregunta cerrada, ya que contiene las opciones de respuestas y las personas participantes se deben ajustar a ellas. Asimismo, forman parte de estas preguntas cerradas, las que conforman el encabezado del instrumento: género, edad y carrera.

Se realizó un Plan Piloto con siete estudiantes quienes culminaron la educación secundaria el año pasado. Lo anterior con el fin de corroborar la comprensión de las preguntas, atender sugerencias y obtener oportunidades de mejora para el momento de su implementación. A partir de este plan, las personas reportaron que la encuesta fue sencilla de comprender, e indicaron que en algunos casos les parecieron enunciados repetitivos (se preguntaba lo mismo de diferentes formas). Todas las personas manifestaron sentirse cómodas mientras completaban el instrumento a través del formulario de google.

Variables

A continuación, se describen las variables que se utilizaron en la investigación.

Tabla 1

Definición de variables

Objetivo específico	Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumentación
<i>Identificar las funciones ejecutivas que utiliza el estudiantado en el marco de la modalidad virtual de aprendizaje.</i>	Funciones ejecutivas	Basarse en el modelo propuesto por Anderson (2003,2008) citado por Bauselas (2014)	Nunca: 1 punto A veces: 2 puntos Con frecuencia: 3 puntos Con mucha frecuencia: 4 puntos	Todas las preguntas de la primera parte. Adaptación de EFECO.

<p><i>Identificar las actividades de aprendizaje que debe desarrollar el estudiantado para cumplir con su rol como estudiante bajo el modelo educativo de la institución.</i></p>	<p>Actividades de aprendizaje</p>	<p>recursos para conseguir el aprendizaje y comprobar que este aprendizaje se ha adquirido [...] el diseño incluye tareas cuidadosamente secuenciadas de acuerdo con algunos principios pedagógicos, así como los recursos y mecanismos de apoyo necesarios para ayudar a los estudiantes a lograr su desarrollo y comprensión (Koper, 2004 señalado por Calviño y Luna, 2016, p. 82)</p>	<p>Cantidad de actividades de aprendizaje seleccionadas por participantes.</p> <p>De las 17 opciones, se clasificaron en las que puntuaron alto medio y bajo en relación con la cantidad de participantes.</p>	<p>La pregunta de la segunda parte.</p>
---	-----------------------------------	---	--	---

Elaboración Propia

Sistematización y análisis de la información

El análisis de la información se desprendió de la información sistematizada de la escala y el cuestionario. Este proceso se llevó a cabo con el apoyo del programa Microsoft Excel en el cual, primero, se clasificaron las respuestas obtenidas, con base en ocho funciones ejecutivas ofrecidas por la escala.

Tabla 2

Clasificación de las funciones ejecutivas

<i>Función ejecutiva</i>	<i>Cantidad de ítems</i>	<i>Enunciados</i>	<i>Valor más alto</i>
<i>Monitorización</i>	9 ítems	2, 6, 11, 12, 25, 29, 31, 35 y 43	27 puntos
<i>Inhibición</i>	10 ítems	3, 14, 15, 18, 21, 33, 34, 37, 42 y 46	30 puntos
<i>Flexibilidad cognitiva</i>	6 ítems	4, 23, 27, 32, 49 y 59	18 puntos
<i>Control emocional</i>	7 ítems	7, 19, 48, 50, 55, 63 y 67	21 puntos
<i>Planificación</i>	7 ítems	22, 28, 39, 61, 62, 58 y 44	21 puntos
<i>Organización de materiales</i>	8 ítems	1, 9, 10, 26, 30, 45, 51 y 60	24 puntos
<i>Iniciativa</i>	10 ítems	8, 17, 20, 36, 40, 47, 53, 56, 64 y 65	30 puntos
<i>Memoria de trabajo</i>	10 ítems	5, 13, 16, 24, 38, 41, 52, 54, 57 y 66.	30 puntos

Elaboración Propia

Posteriormente, se clasificaron las actividades que puntuaron de mayor a menor, con el fin de conocer las actividades de aprendizaje más frecuentes y las menos frecuentes. De acuerdo con O' Leary (2014) y Nicol (2006) citados por Hernández et al (2014) una distribución de frecuencias “es un conjunto de puntuaciones respecto de una variable ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla” (p.282) Esta distribución puede incluir porcentajes de casos, porcentajes válidos y porcentajes acumulados.

RESULTADOS

Funciones ejecutivas

A continuación, se detallan las ocho funciones ejecutivas evaluadas en la escala: monitorización, inhibición, flexibilidad cognitiva, planificación, organización de materiales, control emocional, iniciativa y memoria de trabajo.

Tabla 3

Resumen de la distribución de porcentajes de monitorización

*Función ejecutiva
Monitorización*

<i>Nunca</i>	59,98%
<i>A veces</i>	37,26%
<i>Con frecuencia</i>	2,39%
<i>Con mucha frecuencia</i>	0.37%
<i>Total</i>	100%

Elaboración propia

Tabla 4

Resumen de la distribución de porcentajes de inhibición

*Función ejecutiva
Inhibición*

<i>Nunca</i>	59.40%
<i>A veces</i>	36.20%
<i>Con frecuencia</i>	3.40%
<i>Con mucha frecuencia</i>	1%
<i>Total</i>	100%

Elaboración propia

Tabla 5

Resumen de la distribución de porcentajes de flexibilidad cognitiva

*Función ejecutiva
Flexibilidad cognitiva*

<i>Nunca</i>	58.88%
<i>A veces</i>	36.87%
<i>Con frecuencia</i>	3.76%
<i>Con mucha frecuencia</i>	0.49%
<i>Total</i>	100%

Elaboración propia

Tabla 6

Resumen de la distribución de porcentajes de control emocional

*Función ejecutiva
Control emocional*

<i>Nunca</i>	44.40%
<i>A veces</i>	46.60%
<i>Con frecuencia</i>	7.49%
<i>Con mucha frecuencia</i>	1.51%
<i>Total</i>	100%

Elaboración propia

Tabla 7

Resumen de la distribución de porcentajes de planificación

*Función ejecutiva
Planificación*

<i>Nunca</i>	51.60%
<i>A veces</i>	42.05%
<i>Con frecuencia</i>	5.75%
<i>Con mucha frecuencia</i>	0.60%
<i>Total</i>	100%

Elaboración propia

Tabla 8

Resumen de la distribución de porcentajes de organización de materiales

*Función ejecutiva
Organización de materiales*

<i>Nunca</i>	70.26%
<i>A veces</i>	26.76%
<i>Con frecuencia</i>	2.70%
<i>Con mucha frecuencia</i>	0.28%
<i>Total</i>	100%

Elaboración propia

Tabla 9

Resumen de la distribución de porcentajes de iniciativa

Función ejecutiva

Iniciativa

<i>Nunca</i>	53.43%
<i>A veces</i>	38.80%
<i>Con frecuencia</i>	5.50%
<i>Con mucha frecuencia</i>	2.27%
<i>Total</i>	100%

Elaboración propia

Tabla 10

Resumen de la distribución de porcentajes de memoria de trabajo

Función ejecutiva

Memoria de trabajo

<i>Nunca</i>	53.09%
<i>A veces</i>	40.28%
<i>Con frecuencia</i>	4.68%
<i>Con mucha frecuencia</i>	1.95%
<i>Total</i>	100%

Elaboración propia

Actividades de aprendizaje

En este apartado se describe la información obtenida a partir de la pregunta cerrada asociada con las actividades de aprendizaje desarrolladas por el estudiantado durante este primer cuatrimestre.

Las tres opciones que puntuaron más bajo fueron: (1) rompecabezas (2) cineforo (3) participación en foros con personas expertas. Las tres opciones que puntuaron más alto fueron las siguientes: (1) trabajos en grupo (2) proyectos (3) análisis de caso. Cabe destacar que la tercera opción que puntuó más bajo, que no aparece en el gráfico y se encuentra en la parte superior de cineforo, fue representada por un 15,8%.

En relación con las actividades que tuvieron una puntuación media entre 17,3% y 68,3% están las siguientes: cuestionarios, videos, mapas conceptuales, exámenes escritos, exámenes orales, informes de lectura, debates, quices, ensayos, presentaciones orales y participación escrita en foros. Respecto a la opción *otro*, las personas participantes no especificaron el tipo de actividades.

A partir de lo descrito previamente, se puede dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cuáles son las funciones ejecutivas que desarrolla el estudiantado en el marco de la modalidad virtual en su experiencia de aprendizaje? En el marco de la Educación Sin Distancia y la modalidad de la presencialidad virtual, el estudiantado desarrolla las funciones ejecutivas asociadas con la monitorización, inhibición, organización de materiales, planificación, iniciativa, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. En relación con el control emocional parece ser que constituye una oportunidad de mejora en el estudiantado ya que, entre las opciones ofrecidas por la escala, la opción de a veces fue la puntuó más alto entre las respuestas de las personas participantes. Por ende, es una posibilidad importante de parte de la universidad para desarrollar propuestas educativas dirigidas al manejo de emociones.

DISCUSIONES

El análisis de los resultados se estructuró con base en los tres objetivos específicos de la investigación. De manera tal que se hará alusión a las funciones ejecutivas, a las actividades de aprendizaje y a las propuestas educativas.

Haciendo referencia a las funciones ejecutivas que utiliza el estudiantado de primer ingreso en el marco de la modalidad virtual de aprendizaje fue posible encontrar que, de las ocho funciones ejecutivas evaluadas, siete de ellas arrojaron una puntuación alta. Esto se traduce en un buen funcionamiento ejecutivo de parte de la muestra en relación con la monitorización, inhibición, flexibilidad cognitiva, organización de materiales, planificación, memoria de trabajo e iniciativa. De esta lista se excluye el control emocional, ya que el porcentaje más alto denotó una necesidad de trabajo en el estudiantado.

Los resultados anteriores son favorables considerando lo que mencionan Cedeño y Loor (2019) respecto a la relevancia de las funciones ejecutivas en la cotidianidad de las personas participantes. Éstas se encuentran asociadas con un buen desempeño a nivel social y en términos del cumplimiento de objetivos. La principal característica es que contribuyen con la adaptación, la cual es una habilidad fundamental en medio de una crisis sanitaria.

Las actividades de aprendizaje que puntuaron más alto con coherentes con lo que promueve el modelo educativo de la universidad (Badilla, 2020). El enfoque por proyectos, el aprendizaje colaborativo y el análisis de situaciones reales que enriquecen la experiencia del estudiantado reflejan el ejercicio práctico de lo que está descrito en el modelo. A través de estas actividades se promueve el pensamiento complejo y ecológico que destaca la formación de las personas graduadas de este centro educativo.

Lo anterior también se encuentra vinculado con lo propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior (Calviño y Luna, 2016) en cuanto a la persona estudiante como gestora de su propio aprendizaje que le permite desarrollar autonomía e independencia. En este caso

a través de proyectos, trabajos grupales y análisis de casos, tres actividades de aprendizaje que están enfocadas precisamente en la construcción del conocimiento.

Bajo este panorama, el rol docente es indispensable debido a que son las personas encargadas de elegir la promoción de estas actividades así y como lo mencionan Torrado y Reguant (2016). De manera tal que, la coherencia entre las actividades de aprendizaje y el modelo educativo de la universidad, sin duda alguna, está siendo promovida por el equipo docente.

Dichas actividades, a su vez, principalmente las tres que puntuaron alto se pueden desarrollar en entornos físicos, virtuales, comunitarios, naturales y laboratorios tal y como lo señala Badilla (2020). Es así como se pueden llevar a cabo en la coyuntura actual como cuando eventualmente se retomen las lecciones en aulas físicas.

Cabe destacar que, frente a la información general obtenida de la muestra, era esperable que la mayoría de las personas participantes provinieran del área de Administración ya que es la más grande de la universidad y, por ende, la que tiene la mayor cantidad de estudiantes matriculados. Asimismo, al ser estudiantado de primer ingreso, coincide también que las edades con mayor puntuación estuvieran entre los rangos más bajos, en este caso entre 18 y 25 años.

Ahora bien, una vez identificadas las funciones ejecutivas y las actividades de aprendizaje, a continuación, se presentan una serie de propuestas educativas congruentes con la información que arrojaron las técnicas utilizadas. Resulta importante retomar que producto de la plasticidad neuronal que permite la continuidad del aprendizaje (Manes y Torralba, 2007, citados por Binotti, et al, 2009). Esta es una de las razones por las cuales las propuestas educativas tienen relevancia, ya que las personas tienen la posibilidad de aprender y desaprender a partir de las experiencias vividas.

Con base en el porcentaje obtenido acerca del control emocional, se sugieren desarrollar las siguientes propuestas: campañas educativas en redes sociales que tengan como eje central el manejo de emociones. Poner el énfasis en el enojo, la tristeza y el miedo, si bien es cierto resulta un desafío, también es necesario hablar de ellas y dar a conocer estrategias para atravesarlas de forma saludable. Estas campañas pueden contener tanto material escrito como audiovisual, videos cortos, *gifs*, afiches, entre otros.

En esta misma línea, la organización de actividades virtuales y en presencia física con personas expertas en psicología, medicina, enfermería, psicopedagogía entre otros, puede resultar de mucho interés para la población estudiantil. Por ejemplo, organizar foros, cineforos, y talleres y otras metodologías participativas y colaborativas.

Resulta importante apoyarse también en el personal docente, quien comparte la mayor cantidad de tiempo con las personas estudiantes. En respuesta a esto es posible confeccionar materiales digitales cortos que puedan ser compartidos en clase a modo de juego. Considerando que bajo esta modalidad se debe ser cauteloso con el tema.

Otra propuesta que se podría desarrollar a partir de un Manual de las Emociones que se comparta con la población estudiantil ya sea a través de un producto audiovisual o un texto escrito que contenga emociones, casos ficticios, recomendaciones, ejemplos entre otra información relevante.

CONCLUSIONES

Respecto a las características generales de la muestra hubo una mayor participación de parte de las mujeres entre los 18 y 25 años. Cabe destacar como aspecto relevante para la investigación que hubo participación de todos los planes de estudio/carreras que imparte la universidad, principalmente de Administración y sus diferentes énfasis, la cual representa el área con más matrícula.

Las funciones ejecutivas que desarrolla el estudiantado de forma óptima, en el marco de la Educación sin Distancia, son las siguientes: monitorización, iniciativa, inhibición, organización de materiales, planificación, memoria de trabajo y flexibilidad. Esto puede estar vinculado con la capacidad de autogestión que amerita la modalidad virtual en tanto las personas estudiantes han tenido que desarrollar diferentes estrategias educativas para adaptarse a una nueva forma de construir conocimiento.

El control emocional es una oportunidad importante para que la universidad, específicamente, el área de Bienestar Estudiantil, centre las propuestas educativas. Con base en lo anterior es posible concluir que el principal reto del estudiantado en términos del desarrollo de las funciones ejecutivas se encuentra asociado con el manejo de emociones. Esto cobra aún más sentido cuando se menciona que la muestra se encuentra estudiando en medio de una pandemia que ha impactado de forma negativa en el ámbito personal, familiar y social.

De esta forma, con el apoyo de las herramientas digitales disponibles, es necesario habilitar espacios de discusión, reflexión y capacitación acerca del manejo de emociones para que el estudiantado encuentre en ellos diferentes formas de enfrentar lo que siente, piensa y hace respecto a situaciones específicas. Precisamente las propuestas educativas fueron planteadas de manera integral, considerando la importancia de abordar el tema de las emociones de forma interdisciplinaria.

Se concluye también, que las actividades de aprendizaje que puntuaron más alto son coherentes con lo que promueve el modelo educativo de la universidad. El enfoque por proyectos, el aprendizaje colaborativo y el pensamiento complejo se vieron reflejados en las respuestas del estudiantado. Esto se encuentra asociado con la inversión de tiempo, esfuerzo y compromiso que ha invertido la universidad en alinear los valores, el modelo educativo y las prácticas educativas. Es así como las actividades de aprendizaje son un ejemplo de la coherencia institucional que se fomenta tanto a nivel interno como externo.

Limitaciones

El formulario de google con la escala y la pregunta cerrada se habilitó durante tres semanas. A través de dos correos electrónicos y dos recordatorios por mensajes de texto se invitó a la población estudiantil a completar la información. Pese a utilizar estrategias varias, no fue posible alcanzar la muestra esperada.

Lo anterior se asocia con una baja en la confiabilidad de la investigación que se traduce en que los resultados no pueden ser generalizados estadísticamente a toda la población, aun cuando arrojan un indicio válido e importante para la toma de decisiones institucionales.

BIBLIOGRAFIA

- Badilla, E. (2020). La Universidad como comunidad de aprendizaje: El modelo educativo. Serie Hacia la Ecoformación. Universidad Castro Carazo. https://www.castrocarazo.ac.cr/web/sites/default/files/no._1_-_la_universidad_como_comunidad_de_aprendizaje_el_modelo_educativo.pdf
- Barceló, E.; Lewis, S. & Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, p. 109-138.
- Barrantes, R. (2014). Investigación: un camino al conocimiento. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bauselas, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica*, 11, (1), p. 21-34. doi <https://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13789>
- Bernal, F., Rodríguez, M. y Ortega, A. (2020). Estimulación de las funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico en escolares de primero básico. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37, (1), p. 1-33. Doi 10.16888/interd.2020.37.1.6
- Binotti, P. Spina, D. de la Barrera, M.L. y Donolo, D. (2009). Funciones ejecutivas y aprendizaje en envejecimiento normal. Estimulación cognitiva desde una mirada psicopedagógica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 4, (11), p. 119-126.
- Calviño, O. y Luna, R. (2016). Un modelo para diseñar actividades de aprendizaje en la enseñanza de ingenierías. *Revista de Docencia Universitaria*, 14, (2), p. 79-101. Doi: 10.4995/redu.2016.5698
- Carrasco, S. y Baldivieso, (2016). Educación a distancia sin distancias. *Universidades*, 70, p. 7-26.
- Cedeño, J. y Loor, E. (2019). Procesos de atención y funciones ejecutivas en estudiantes de educación superior. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3, (29), p. 33-47. Doi <https://doi.org/10.31876/er.v3i29.589>
- Gutiérrez, Paternina, Zakzuk, Méndez, Castillo, Payares y Peñate (2020). Las funciones ejecutivas como predictoras del rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Psychology, Society, & Education*, 12, (2), p. 161-174. doi 10.25115/psye.v10i1.2103

Diagnóstico de las funciones ejecutivas en el estudiantado de la Universidad Castro Carazo. Arianna Ortiz Solano. Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 9, p.p 42 - 60

- Galarza, C.; Bolaños, M.; García, A.; Martínez, P.; Jadán, J. (2018). La Escala EFECO para valorar funciones ejecutivas en forma de autoreporte. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, p, 1-11. Doi: <https://doi.org/10.21865/RIDEP50.1.07>
- Hernández, R.; Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México D.F: McGraw Hill.
- Krumm, G., Arán, V. y Kimel, E. (2020). Funciones ejecutivas en niños escolarizados con alta y baja creatividad. *Psicogente*, 23, (44), p. 1-19. Doi <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3493>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L, p. 343-352. Doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Torrado, M. y Reguant, M. (2016). Las actividades de aprendizaje y su contribución en el desarrollo competencial en investigación educativa: el caso del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educatio Siglo XXI*, 34, (2), p. 9-32. Doi <https://doi.org/10.6018/j/263791>
- Verdejo, A y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22, (2), p. 227-235
- Yoldi, A. (2015). Las funciones ejecutivas, hacia prácticas educativas que potencien su desarrollo. *Revista Arbitrada*, 8, p. 93-110. <https://www.researchgate.net>

AULA EXTENDIDA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**Mariela González-López, &
Fernando Ángel-G**

Recibido: 18-07-2022
Aprobado: 02-12-2022
Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

*Mariela González-López **

*Fernando Angel-G ***

México

Mexicana, Doctora en Educación, artes y humanidades. Secretaria de Educación Pública.

Correo electrónico:

mglmarielamgl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3178-8000>

** mexicano,

Técnico en Desarrollo de Software en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N°9 del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Investigador Centro de Investigación en Educación Básica

Correo electrónico:

fera@protonmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3620-4588>

Cómo citar este artículo:

González -L, M. & Ángel-G, F. (2022) Aula extendida para la enseñanza de la Lectoescritura en Educación Básica. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 5(9), p.p. 61 – 77

AULA EXTENDIDA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Extended classroom for the teaching of literacy in basic education

RESUMEN

El aula extendida es un método dialógico interactivo entre el docente y el estudiante para lograr aprendizajes significativos y permanentes, acompañados por las tecnologías y enseñanza-aprendizaje virtual. Se presenta un estudio cualitativo en niños, con el objetivo de llevar a cabo el modelo de aula extendida en diferentes contenidos del programa del primer grado, para el desarrollo de la lectoescritura. Se empleó el método de investigación-acción en cinco etapas: la primera, el diagnóstico. Segunda, la planeación por la que se diseñaron cinco estrategias basadas en el aula extendida. Tercera, la aplicación de las cinco estrategias. Cuarto, el análisis de cada una ellas. Quinto, la conclusión; los estudiantes lograron un avance significativo en cuanto a la lectura, escritura, adaptabilidad y aumento de vocabulario.

Palabras clave: aula extendida, investigación acción, enseñanza, lectoescritura, educación.

ABSTRACT

The extended classroom is an interactive dialogic method between teacher and student to achieve meaningful and permanent learning, accompanied by technologies and virtual teaching-learning. A qualitative study in children is presented, with the objective of carrying out the extended classroom model in different contents of the first grade program, for the development of literacy. The action research method was used in five stages: the first, diagnosis. Second, the planning by which five strategies based on the extended classroom were designed. Third, the implementation of the five strategies. Fourth, the analysis of each of them. Fifthly, the conclusion; Students made significant progress in reading, writing, adaptability, and vocabulary gain.

Key words: extended classroom, action research, teaching, literacy, education

INTRODUCCIÓN

El aula extendida es un modelo híbrido de enseñanza para contrarrestar la formación en la escuela física en aula virtual. Sin embargo, ha sido una metodología en la que surgen pros y contras en la educación formal. De las cuales se ocupa en todos los niveles educativos del mundo, porque la educación no debe parar por el bien de todos los humanos. Este estudio es teórico cualitativo a través de la investigación acción.

Los estudios de aula extendida se han visto más en educación superior (Rodríguez y Grilli, 2019; Carriego y García-Monge et al., 2019; González y Huerta, 2019; Derouet, et al., 2015; Aleman, 2015), aunque sí hay casos en educación básica. En la que se han analizado investigaciones en el sector salud sobre experiencias en el modelo de aula extendida (Domínguez, et al., 2017) sobre análisis sistemáticos de estudios en tecnología, educación e innovación (Escudero-Nahón y Mercado, 2019). En la implementación de proyectos de aprendizaje extendido Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM) para crear conciencia sobre la justicia social en aula de primaria de tercer año ([Mildenhall](#), et al., 2019). Seguidamente promover el aula escolar (Smith, et al, 2005).

El aula virtual en esta pandemia ha sido para la enseñanza de las matemáticas en alumnos de tercer grado en la Institución Educativa Neira (González-Hernández, 2019), así como en todos los grados educativos en el mundo (González y Huerta, 2019). Por consecuente el aula extendida ha sido implementada desde hace muchos años y se ha incrementado por las herramientas tecnológicas y digitales para el desarrollo de contenidos en educación básica.

En el nivel universitario se argumenta la educación en línea, porque ha dado giros globales en el siglo XXI, mediante el uso de tecnologías de la información, comunicación, y el conectivismo (González-López, 2020; 2021; 2022). Ahora en este año ha sido totalmente una formación a distancia en la que formadores de docentes observan clases para su aprendizaje y futura enseñanza (García-Monge et al., 2019). El concepto de esta realidad del aula extendida abre un panorama en el que se puede aprender por medio de esta. Además de formar personas autónomas para que dirijan a la autoenseñanza o ser una persona autodidacta. Aunque el docente siempre será una guía para situar la educación.

El aula extendida como perspectiva internacional y como parte de la educación extracurricular y extraescolar (Ecarius, et al., 2013). Seguidamente con una mirada nacional es parte de la educación presente debido a la pandemia que se está viviendo a nivel mundial. Por un lado, el e-learning, el b-learning y la educación a distancia son diferentes términos con diferentes percepciones en la educación (Moore et al., 2011). Por el otro, es un modelo que facilita actualmente la comunicación educativa a todos los estudiantes de la formación formal. Sin embargo, estos ambientes de aprendizaje forman parte de la educación extendida y es importante señalar que el *blended learning* o aprendizaje combinado está relacionado con el aula extendida.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Literatura científica

El aula extendida se manejó por primera vez en Estados Unidos y países de Europa, debido a que ellos tienen mejor tecnología, han estado a la vanguardia por muchos años. Por un lado se comenzó a usar este modelo de enseñanza debido a la globalización y el mundo capitalista, primeramente en el ámbito universitario, después en educación básica.

El aula extendida permite a los estudiantes se unan a clase desde casa, oficina o durante un viaje con sus familiares. Aprovechando la tecnología del internet, esta innovación ayuda a los estudiantes a administrar los tiempos de estudio. Por ende, es una manera de crear una sinergia educativa en línea para el desarrollo de la lectoescritura.

En la escuela de negocios, también ha sido utilizada el aula extendida para la educación ejecutiva (Mezzio, 2019). Seguidamente, es usada en la formación de profesores en comunicación, la cual se experimenta roles, dinámicas y tensiones, en la que se hace uso de las tecnologías de la comunicación e información así también las herramientas digitales (Assinnato, 2015). Por su parte Neiman (2017) señala su experiencia en la modalidad de aula extendida, cuyo objetivo fue indagar los procesos cognitivos de los estudiantes en la materia de Biología, a partir de la utilización de recursos digitales. Los componentes de un aula extendida son: información general, comunicación individual y grupal, recursos textuales, imágenes, videos, mapas, actividades grupales e individuales, además, la autoevaluación y coevaluación (Chiarani y Olave, 2015).

Una investigación que se realizó en cuatro condados de los Estados Unidos de América, en la que realizaron 4 estudios de caso sobre el tiempo en el aula extendida, llegando a la conclusión que, hay más uso eficiente del tiempo escolar y recursos, mejora el clima escolar y la cultura. Además, hay rediseño en la instrucción en el aula, les permite usar el tiempo de manera intencional, a los docentes les permite planificar de manera cuidadosa y estratégica (McMurrer, Frizzell y Yoshioka, 2015); por lo que hay más apoyo a las áreas de matemáticas y lectura (Kaplan, Farbman, Deich y Clapp, 2014). El tiempo en el aula extendida es para mejorar el rendimiento de los estudiantes, como mejorar el desarrollo profesional de los maestros y promover una cultura escolar positiva (Farbman y Kaplan, 2005, Delisle, s.f.; García y Nylén, 2010).

Problematización

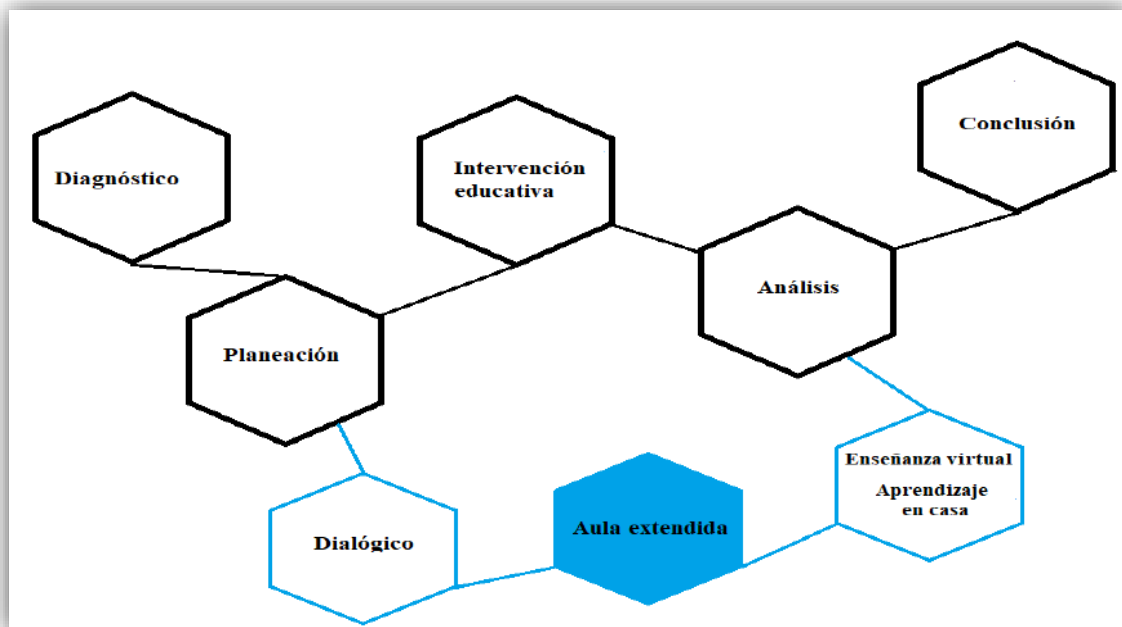
A raíz de la pandemia del COVID-19 se ha dado la indicación por las autoridades, de que la educación será en línea, a partir de esto, los docentes hicieron un cambio radical para la enseñanza de la lectura y escritura, de modo que se cambió la metodología de enseñanza a 360 grados, ya que la mayoría de los docentes no tenían experiencia en trabajar en línea. Por consiguiente nos dimos a la tarea de hacer cambios significativos para una enseñanza aprendizaje situada a la realidad de los niños, cambiar a la metodología de aula extendida, en la que el profesor y el estudiantado mantienen una sinergia en el aprendizaje juntos y al

unísono. En este sentido estamos hablando de la lectoescritura, un método para leer y escribir para los niños y niñas de educación básica del primer grado. La posible solución a esta problemática es que se mantenga el acompañamiento a la distancia en línea, con la tecnología del internet para estar conectados y haya un acercamiento en la enseñanza de la lectura y escritura en niños y niñas.

METODOLOGÍA

El estudio del aula extendida fue en estudiantes de educación básica, niños y niñas entre cinco y siete años de edad para el logro de la lectoescritura. Se implementó la investigación acción como una metodología para el aprendizaje permanente para la innovación y para autorrealización del docente (Kemmis, y Mactaggart, 1988; Hernández, Fernández, y Baptista, 2014; Metler, 2016). Se llevó a cabo en cinco etapas (ver Figura 1).

Figura 1- La metodología implementada con enfoque en el aula extendida; fue la investigación acción



Fuente: elaboración propia

Población

La población a la que se estudió fue de 19 niños de primer grado; 13 niñas y 6 niños de una institución de educación básica en Chihuahua, México. La edad de estos es de 5 a 7 años de edad. Su aprovechamiento académico es bajo, y el clima escolar está dotado de docentes preparados para atender las problemáticas que encausan en la institución. Así como en la calidad educativa que desempeñan. Siendo una buena oportunidad para atender dichas problemáticas en el desarrollo de habilidades básicas y superiores de pensamiento, y el pensamiento matemático. El nivel socioeconómico de los padres de familia es bajo y algunos se encuentran en la pobreza. Pero lo que se tiene es que en su mayoría hay apoyo hacia sus hijos en casa.

Diagnóstico

El diagnóstico, es un proceso por el cual nos lleva a conocer más de fondo los problemas y los estilos de aprendizaje para situar la enseñanza (González-López, Machin-Mastromatteo, y Tarango, 2020). El diagnóstico de este estudio fue publicado en la Revista (International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership). La cual se diseñó un instrumento y aplicó un diagnóstico situacional en la que se buscó información antropológica de los niños y niñas del grupo 1A, los intereses de los niños son: jugar, dibujar, pintar, bailar, ser doctora y ver videos. El examen de estilos de aprendizaje se analizó que el 42% es auditivo, 16% kinestésico y el 42% visual. En la que se encontró que el 73% del grupo está listo para comenzar a leer y escribir, el 17% no se observa la madurez lectora, y 80% comienza a escribir y el 20% aún no escribe su nombre (González-López, 2021a).

En este diagnóstico se diseñaron tres instrumentos para recolectar información importante de los niños y las niñas: el primero fue el antropológico, de este se recuperaron los intereses de cada uno del estudiantado, habilidades sociales, de pensamiento y de escritura que tenían desarrolladas y las áreas de oportunidad de éstas. El segundo fue el instrumento para conocer en qué etapa de lectura y escritura se encontraban cada uno de los estudiantes. El tercer instrumento el de habilidades sociales con una escala de muy bien, bien y regular, mientras que las dos primeras escalas son las óptimas. El ultimo instrumento no lo diseñamos lo modificamos para aplicarlo al grupo, se utilizó para la obtención de estilos de aprendizaje para situar la enseñanza en cada uno de los estudiantes.

Resultados de diagnóstico

En la tabla 1 se muestra los resultados del diagnóstico situacional al grupo del 1er grado de educación básica.

Tabla 1. Resultados del diagnóstico

Instrumento antropológico	Instrumento de lectura y escritura	Habilidades sociales y de pensamiento y socioemocionales	Etapa de lectoescritura	Estilos de aprendizaje
Sus intereses son el juego, las matemáticas, las cantar y colorear	El 73% comienza interesarse por la lectura y la escritura el 80%	regular	presilábica	16% kinestésicos 42% auditivos 42% visuales

Fuente: González-López (2021a)

Planeación

La planeación se diseñó a partir del diagnóstico aplicado, por lo que se construyeron cinco estrategias de aula extendida para favorecer la lectoescritura en niños de educación básica (ver Tabla 2-4). Además de incluir los estándares curriculares en la que se desenvuelve cada una de las estrategias para español y matemáticas.

Tabla 2- Estrategia de aula extendida para favorecer la alfabetización

Estrategia	Objetivo	Actividad en casa	Clase virtual	Aprendizajes esperados	Ámbitos de la autonomía curricular
Proyecto STEM	Que los niños jueguen a ser ingenieros estadistas, desarrollen habilidades de la aritmética, estadística básica y la encuesta	Realizar encuesta y diseño gráfico	Compartir resultados	Favorecer la lectoescritura, enfoque en temas de interés de los niños, el dibujo, tablas, comunicarse con otros, búsqueda y análisis de información mediante la encuesta.	Ampliar la formación académica, y desarrollo personal y social

Fuente: Elaboración propia

Los rasgos del perfil de egreso que coadyuve en la aplicación de esta planeación son, que el estudiante se comunique con confianza y eficacia, fortalece su pensamiento matemático y emplea habilidades digitales de manera pertinente para llevar una clase en línea mediante el uso del *Google Meet*, además el pensamiento crítico y resolución de problemas (SEP, 2017).

Tabla 3- Estrategias de aula extendida para el desarrollo de la lectoescritura

Estrategia	Objetivo	Actividad en casa	Clase virtual	Aprendizajes esperados	Ámbitos de la autonomía curricular
Club de crucigramas	Lograr que el estudiantado desarrolle habilidades para la lectoescritura	Solución de crucigramas temáticos	Solución en línea, una vez cada 15 días en dos trimestres	Aprender a leer y escribir palabras, aprender a pensar, juego creativo y cognitivos. Trabajo en casa y en línea	Ampliar la formación académica, y desarrollo personal y social

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4- Estrategias de aula extendida para favorecer la lectoescritura

Estrategia	Objetivo	Actividad en casa	Clase virtual	Aprendizajes esperados	Ámbitos de la autonomía curricular
Juego de lotería	Que el estudiante desarrolle la lectoescritura y la habilidad de resiliencia y adaptabilidad		Juego en línea	Lectura, escucha, respetar turnos, juego en grupo, aprendizaje en grupo, nuevos conocimientos y aumento de vocabulario. Además, de convivencia y comunicación continua.	Ampliar la formación académica, y desarrollo personal y social
Proyecto de lecturas cortas		En casa	En línea	Fortalecer los hábitos lectores, desarrollar habilidades lectoras y de escritura. Practique el dibujo creativo para la comprensión de textos.	Ampliar la formación académica, y desarrollo personal y social
Cálculo mental con la tienda de Ramón	Desarrollar la habilidad del pensamiento matemático y resiliencia	En casa	En línea	Fortalecer las habilidades del pensamiento matemático, comunicar procedimientos y resultados de problemas de suma y resta.	Ampliar la formación académica y desarrollo personal y social

Fuente: Elaboración propia

Intervención educativa enfocada al modelo de aula extendida

Para esta fase se realizó la intervención educativa bajo la metodología de aprendizajes basado en proyectos como el proyecto de lectura, STEM, con una perspectiva dialógica, a través de la enseñanza-aprendizaje virtual, contrato didáctico, y aula extendida, para favorecer la

alfabetización en el estudiantado. La intervención se llevó a cabo en seis meses, durante dos bloques, cada bloque es de un trimestre.

Tabla 5 – La intervención educativa y la aplicación de estrategias

Estrategias	Cómo se aplicaron las estrategias con enfoque de aula extendida	Método de intervención educativa
Proyecto STEM	Se diseñó una secuencia didáctica, en la que los estudiantes jugaron a ser Ingenieros en estadística, el estudiante logra diseñar y aplicar una encuesta de dos preguntas en la que el resultado sea numérico. Además, aplica la encuesta, realiza tabla de datos, obtiene los datos y grafica la información. Por último, las comunica al grupo.	Método basado en proyectos, dialógico, aula extendida, contrato didáctico
Club de crucigramas	Se realizó un club de crucigramas en la red, se envió una invitación en línea vía Google a cada estudiante de primer grado y todo el alumnado de la escuela. Después, se pidió enviar un crucigrama temático (ejemplo de frutas, de números, de colores etc.) a cada estudiante con 10 respuestas. Una fue de tarea, y la segunda actividad de crucigramas, se realizó en clase virtual, en la que se diseñó un crucigrama con palabras con la letra C, en la que participan todos los estudiantes. Por último, se suben los crucigramas a la plataforma del club de crucigramas, se le envía un enlace a cada padre de familia para que lo aprecie, y se envía un reconocimiento a cada estudiante por la participación de este club de crucigramas de la escuela Carmen Romano 2014.	Contrato didáctico, dialógico, enseñanza-aprendizaje virtual, aula extendida
Juego de lotería	Se diseñó una lotería de 40 cartas; cada una fue de 9 campos y se diseñó un paquete de cartas individuales aproximadamente de 100, con dibujos y sus respectivos nombres. Los dibujos se obtuvieron de Google. Se envía toda la lotería a los padres de familia, para que elijan la carta sus hijos (as), también se indica el día y hora para el juego en línea. Se comienza a sacar carta por carta, por cada carta que salga, un estudiante dice una oración que lleve esa palabra que ve en la carta. Después sigue otra y así sucesivamente hasta que el estudiante llene su carta y gana. Por cada carta se pregunta ¿cuántas sílabas tienen la palabra? ¿se hacen preguntas según la figura, por ejemplo, la mesa, ejemplo ¿de qué material es la mesa de su casa? Las preguntas son por turnos. El ganador se lleva un aplauso y una felicitación.	Contrato didáctico, dialógico, enseñanza-aprendizaje virtual, aula extendida
Proyecto de lecturas cortas	Se diseña una situación didáctica en la que se reúnen diferentes lecturas; del libro de texto de SEP, antologías de primer y segundo grado. Además, se invita a los padres de familia al proyecto de lectura, a leer en línea al grupo. Las lecturas son de animales, poemas, canciones populares, moralejas, chistes, adivinanzas y lecturas para el desarrollo de la resiliencia.	Contrato didáctico, dialógico, virtual, aula extendida
Juego de cálculo mental con la tienda de Ramón	Se diseñó una tienda de juguetes usando una presentación de la herramienta de Power Point, con dibujos obtenidos de Google, se ponen precios a cada uno. Se ordenaron alfabéticamente los juguetes. Este juego fue en línea. Se pregunta si han visitado una tienda los estudiantes, se espera la participación de cada uno. Después se realizan las siguientes preguntas ¿Cuál juguete te gustaría comprar? ¿Cuánto cuesta? ¿Sí pagaras con un billete de 100, cuánto de sobraría? Estas preguntas son la base del juego, los niños hacen sus procedimientos mentalmente y se apoyó de su cuaderno por si no logran hacerlo mentalmente. El juego se termina hasta que haya participado al menos una o dos veces cada estudiante. Cada vez que se juega con esta tienda, se cambian los precios de los juguetes y de posición.	Contrato didáctico, dialógico, aula extendida

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Se presenta el análisis de cada una de las estrategias diseñadas en la planeación e intervención en niños y niñas del primer grado de educación básica. En la tabla 6 se muestra la etapa de lectoescritura en la que empezó todo el estudiantado en el estudio y en cual terminó en la intervención educativa aplicada, mediante el diseño de estrategias bajo el modelo del aula extendida. Los niños y niñas que están en la etapa con control comienzan a escribir sin darle forma a una letra o palabra. Además, comienza a aprender las letras. En la etapa presilábica, el estudiante aprende las letras del abecedario y comienza a aprender a formar sílabas. En silábica el educando aprende a escribir y leer las sílabas de dos letras y tres. En la etapa silábica alfabética el pupilo aprende a dar lectura y aprender a escribir las palabras completas y formar oraciones de dos a tres palabras y lee con poca fluidez. En la etapa alfabética se puede decir que el estudiante ya está leyendo poco a poco sin ayuda y aumentando su dicción y fluidez en la lectura. El docente siente demasiada satisfacción el lograr que los niños se encuentren en esta última etapa y que avancen en las demás.

Tabla 6- Resultados de la alfabetización del estudiantado. Etapas de la lectoescritura que avanzaron a partir de las estrategias

# Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Escalas de alfabetización: Con control=C Presilábica=P Silábica=S Silábica alfabética=SF																			
Alfabética=A																			
Etapas de lectoescritura en la que comenzó	C	P	S	S	P	P	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	S	S
Etapas de lectoescritura a la que avanzó	P	SF	A	A	S	A	C	C	P	A	A	C	S	P	C	C	C	A	A

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 6 se observa las habilidades logradas u observadas en el estudiantado de primer grado, la cual señala que el estudio basado en la investigación acción con enfoque en el modelo de aula extendida, ha significado mucho, porque el estudiantado que asistió en clase y participó de manera activa durante los seis meses. Solo 13 estudiantes lograron desarrollar las habilidades mencionadas por cada una de las estrategias implementadas. Sin embargo, seis de los estudiantes no tuvo avances porque los padres no enviaron ninguna actividad, no se conectaron para tomar las clases, aun así, la docente se comunicó con las madres de familia y no se lograron los objetivos con los seis estudiantes de 19. Quiere decir que el 68% del estudiantado tuvo avances significativos, el resto fueron causas ajenas al desempeño docente.

La cual significa que, aunque estamos en pandemia, los objetivos de este estudio se lograron (ver tabla 7).

Tabla 7- Resultados de las estrategias implementadas

Habilidades logradas u observadas en cada estrategia para alfabetización en los estudiantes	Proyecto STEM	Club de crucigramas	Juego de lotería	Proyecto de lecturas cortas	Cálculo mental con la tienda de Ramón
Avanzar en la escritura	*	*	*	*	*
Avanzar en la lectura	*	*	*	*	*
Comunicación	*	*	*	*	*
Habilidad del pensamiento matemático	*	*	*	*	*
Adaptabilidad	*	*	*	*	*
Emociones positivas	*	*	*	*	*
Interacción en línea	*	*	*	*	*
Elaboración de preguntas	*	*	*	*	*
Aumento de vocabulario	*	*	*	*	*
Investigación de campo	*				
Creatividad	*	*	*	*	*
Realizar encuesta	*				
Ordenar la información en tablas	*		*	*	*
Conteo de sílabas	*	*	*	*	*
Juego implementado	*	*	*	*	*
Creación de gráfica	*	*			*
Aprendizaje permanente	*	*	*	*	*
Aprender a aprender	*	*	*	*	*
Aprender a pensar	*	*	*	*	*
Gusto por la lectura	*	*	*	*	*
Participación activa	*	*	*	*	*
Motivación	*	*	*	*	*
Actitudes	*	*	*	*	*
Valores	*	*	*	*	*
Habilidad de dibujar	*	*	*	*	*

Fuente: Elaboración propia

DISCUSION

Proyecto STEM

El aprendizaje basado en el modelo STEM, fortalece las habilidades y construye competencias en la ciencia, tecnología, ingeniería, y matemáticas. Por lo tanto, los estudiosos señalan que STEM, “es un proceso de aprendizaje metacognitivo cuya finalidad es que el alumno aprenda a aprender, integrando aspectos como el aprendizaje significativo, la metamemoria, la metacompreensión, la metalectura y la metaescritura” (Bautista-Vallejo y Hernández-Carrera, 2020, p.14; Bautista, Suarez-Moreno, y Gómez-Amaya, 2020).

Club de crucigramas

El crucigrama es una estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento matemático y para aprender a pensar. Seguidamente, es representada como una herramienta didáctica eficaz y valiosa para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos matemáticos y así promover el aprendizaje significativo (Medina y Delgado, 2020). Además, como estrategia lúdica (Olivares-G et al., 2008), juego instruccional (Iztúriz et al., 2007), y sobre todo el de lectura temática y constructiva.

Juego de lotería

El juego de lotería fue una estrategia temática en la que se diseñó mediante dibujos de la red de Google, y con respectivo nombre, de la cual, motiva al estudiado a leer, conceptualizar y representar una palabra, además el estudiante crea una oración con cada tarjeta de la lotería que está avanzado, por ejemplo, sí la carta es una rana; “la rana es un animal que vive en el agua”, después coloca sus fichas en la tabla de la lotería correspondiente, hasta llenarla y ganar. De la cual aquí se juegan diferentes roles en el estudiantado, la escucha, la vista, la interacción con otros estudiantes en línea, respetar turnos, aprendizaje significativo y resiliencia mediante el juego.

Proyecto de lecturas cortas

El hábito lector en el estudiantado se construye mediante la lectura en voz alta de las personas que lo rodean y el mismo, comenzando con lecturas cortas y con un procedimiento. La función que tuvieron cada lectura acompañada de estructura cada una, se guió con diferentes actividades, para que el estudiante, cree momentos significativos para el aprendizaje, por ejemplo, pausas en la lectura con preguntas capciosas, que haga que el estudiante piense y participe activamente. Por lo tanto, es un proyecto que logra que el estudiante mejore en la lectura y escritura, y elabore preguntas coherentes a la lectura que escucha y comprende.

Cálculo mental con lotería de números

El juego es importante en el niño para la enseñanza-aprendizaje, enfocada a la alfabetización (González-López, 2019). Por consecuente la enseñanza de la suma y resta, elaboración de procedimientos y planteamientos matemáticos, dar espacios para elaborar preguntas, es esencial para la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y valores. El cálculo

mental se implementa a lo largo de cada grado en educación básica, para desarrollar el pensamiento matemático (SEP, 2017). La cual permite al estudiante aprender a pensar y aprender a aprender, por ende, a resolver problemas y comunicar resultados por escrito y oralmente.

Reflexión docente

El docente visionario es capaz de organizar su práctica pedagógica en el aula con éxito. Porque logra planear en base a las necesidades de cada estudiante, en un lapso de tiempo, planea y ejecuta, para luego tener resultados, positivos o lo que se esperaba del plan. Por ende, es fundamental que el docente de importancia en qué nivel reciba a su estudiantado, y donde los dirigirá, por consecuente esta investigación fue parte de la visión del docente de aula para mejorar continuamente con su grupo de estudiantes, por último mantenerse innovando, y mejorando continuamente para dar un servicio de excelencia. Además, coadyuva a ser garante de los derechos de los niños y niñas en artículo de la educación integral. Ser innovador es cuestión de decisión y voluntad para el trabajo, siempre enfocado con la ética y el profesionalismo que caracteriza a un docente frente a grupo. Se determina llevar a cabo estrategias mediante el juego, para motivar a los niños al aprendizaje, y tomar en cuenta sus intereses.

CONCLUSIONES

La investigación acción fue el método que fortaleció la alfabetización en el grupo, ya que fue estructurado y planificado, con apoyo del estudiantado, padres de familia y el docente. El aula extendida es un modelo utilizado en esta investigación en niños y niñas de educación básica en la que se utilizó como entorno virtual para la enseñanza-aprendizaje, comunicación, instrucción e interacción cara a cara en línea. Este enfoque llevó al éxito al aprendizaje significativo en cada una de las estrategias construidas y aplicadas en este estudio.

La lectoescritura es más compleja cuando la enseñanza es en línea, pero si se planea acorde a las necesidades, se acompaña al estudiantado, se mantiene una comunicación activa y asertiva, será significativa y los estudiantes habrán aprendido aprender a pensar y por ende a leer y escribir. Por lo tanto, los niños tuvieron un avance en las etapas de la alfabetización, la cual permite que los 13 estudiantes pasen de grado sin problema, y continúen otros docentes situando la enseñanza como seguimiento de la misma y adquisición de otras competencias. Es un fundamental que los padres de familia estén acompañando a sus hijos e hijas en la en esta etapa de la lectoescritura, porque se les facilitara el aprendizaje, porque tiene relevancia emocional este acompañamiento en el estudiantado. Por ende este acompañamiento lo hará crecer en cada uno de sus logros.

El docente debe estar preparado para una enseñanza híbrida para que pueda dar solución a la enseñanza-aprendizaje de cada estudiante. Por situaciones especiales que tiene el estudiantado en el grupo es ideal que el docente atienda las necesidades de cada uno de sus

pupilos. El modelo de aula extendida facilita el aprendizaje siempre y cuando el estudiantado tenga a la mano la tecnología adecuada y quien este acompañándolo.

Se concluye que el diseñar estrategias para la alfabetización acordes a las necesidades del estudiantado, beneficia en toda su esfera educativa, ya que fortalece habilidades lectoras y de escritura, además adquiere nuevas habilidades como adaptabilidad para el aprendizaje, aprender a investigar, realizar tablas de datos, analizar información y graficar información en tan solo a la edad de 5 a 7 años. Por último, los proyectos STEM son basados para insertar a los niños y niñas a la ciencia desde temprana edad, además para el aprendizaje permanente y aprender a pensar. Además de la lotería, la lectura, el club de crucigramas fortalece la adaptabilidad del estudiantado en la tarea escolar, y la tienda de Ramón es una estrategia innovadora que siempre se pueden llevar para la enseñanza-aprendizaje de la habilidad de pensamiento matemático.

BIBLIOGRAFIA

- Aleman, J.A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Revista Educ. Pesqui., São Paulo*, 41 (2), 495-511. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-1517-97022015021532.pdf>
- Assinnato, G. (2015). Aula extendida: dinámicas, roles y tensiones: Análisis de casos en la formación de profesores en Comunicación de la UNLP. Conferencia presentada en el 3er Jornada de TIC e innovación en el aula. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48775>
- Bautista-Vallejo, J. M., y Hernández-Carrera, R. M. (2020). Aprendizaje basado en el modelo STEM y la clave de la metacognición. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 14-25. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.6719>
- Bautista Díaz, D. A., Suarez-Moreno, M. F., y Gómez-Amaya, J. (2020). Educación STEM en las actitudes de los estudiantes de secundaria hacia la ingeniería. *Revista Educación En Ingeniería*, 15(29), 89-103. <https://doi.org/10.26507/rei.v15n29.1079>
- Carriego, E. Ojeda, L., Lescano, M.P., Aparisi, L. (2017). Modelos de aula extendida: el caso de la UNAJ. Conferencia presentada en el Congreso Nacional Prácticas de Enseñanza en la Universidad, el 29 y 30 de noviembre de 2017, Avellaneda, Argentina. https://www.researchgate.net/publication/324717046_Modelos_de_aula_extendida_el_caso_de_la_UNAJ
- Chiarini, M.C. y Allende, P. A. (2015). El aula extendida: una estrategia en el Ciencias de la Computación. Conferencia presentada en el VI congreso Virtual Iberoamericano de calidad en Educación Virtual y a Distancia. Universidad Nacional de San Luis. Buenos Aires, Argentina. http://www.eduqa.net/eduqa2015/images/ponencias/eje3/3_ai_chiarani_marcela_all

endes paola el aula extendida una estrategia en el profesorado de ciencias de la computacion.pdf

- Delisle, D. (s.f.). Extended Learning Opportunities for Students a Summary of Research and Recommendations for Next Steps. Ohio, Estados Unidos de América. <http://www.gongwer-oh.com/129/extendedlearning.pdf>
- Derouet, J-L., Normand, R.y Pacheco, R. (2015). La modernización del sistema educativo en Francia: la nueva gestión pública entre la afirmación del estado y la gobernanza descentralizada. *Educ. Soc., Campinas*, 36 (132) 723-741. <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00723.pdf>
- Domínguez, L.C., Sierra, D., Pepín, J.J., Moro, G., y Villarraga, A. (2017). Efecto del Aula Invertida Extendida a simulación clínica para la resucitación del paciente traumatizado: estudio piloto de las percepciones estudiantiles sobre el aprendizaje. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 45 (2), 4-11. <https://doi.org/10.1016/j.rca.2017.07.011>
- Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L., y Woods, J. (Eds.). (2013). *Extended Education – an International Perspective: Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. doi:10.2307/j.ctvdf0hzj
- Escudero-Nahón, A., y Mercado, E.P. (2019). Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática. *Apertura*, 11(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1546>
- Farbman, D., y Kaplan, C. (2005). Time for a change: The promise of extended-time schools for promoting student achievement. Boston: Massachusetts 2020.
- Garcia, A., y Nylen, L. (2010) Extended Learning Time. REL Midwest at Learning Point Associates.
- García-Monge, A., González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L., y Rodríguez-Campazas, H. (2019). Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia “teoría-práctica” (Extended classroom: bringing the university classroom closer to the school context in order to reduce the distance between theory and pr. *Retos*, 37(37), 563-571. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74168>
- González, M.O. y Huerta, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (2). 245-263. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>
- González-Hernández, L. (2019). El Aula Virtual como Herramienta para aumentar el Grado de Satisfacción en el Aprendizaje de las Matemáticas. *Información tecnológica*, 30(1), 203-214. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100203>
- González-López, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. *Areté. Revista*

Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 5(9), 145 – 167. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/16284

González López, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios En Educación, 3(4)*, 45-68. Recuperado a partir de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83>

González López, M. (2021a). Teaching management to reading and writing in children of elementary school: a diagnosis. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership, 2 (1)*, 27-34. <https://doi.org/10.51629/ijeamal.v2i1.17>

González-López (2022). Meco: metodología competencial para el aprendizaje permanente y conectivismo. *RETOS XXI, 5 (1)*.

González-López, M., Machin-Mastromatteo, J., y Tarango, J. (2020). Evaluación diagnóstica de habilidades de pensamiento e informativas para niños de primer grado de educación primaria. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3364193>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*: McGraw Hill.

Iztúriz, A., Tineo, A., Barrientos, Y.; Ruiz, S., Pinzón, R.; Montilla, J.; Rojas, M., Leardi, M. y Barreto, J. (2007). El juego instruccional como estrategia de aprendizaje sobre riesgos socio-naturales. *Educere, 11 (36)*, 103-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617701014>

Kaplan, C., Farman, D., Deich, S. y Clapp, P. (2014). *Financing Expanded Learning Time in Schools*. The Wallace Foundation, Nueva York, Estados Unidos de América. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Financing-Expanded-Learning-Time-in-Schools.pdf>

Kemmis, S., y Mactaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Laertes

McMurrer, J., Frizzell, M. y Yoshioka, N. (2015). *Expanded Learning Time: A Summary of Findings from Case Studies in Four States*. Massachusetts, Estados Unidos de America. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555412.pdf>

Medina, N. y Delgado, J. (2020). El crucigrama para la enseñanza y aprendizaje de la matemática universitaria. *CienciAmérica, 9 (1)*, 1-23. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i1.243>

Mezzio, S. S. (2019). " 15. Business School Extended Learning: Perspectives on Non-Degree Executive Education—The Case of “Looking Good” versus “Being Good”". In *Discourses on Business Education at the College Level*. Boston: Academic Studies Press. <https://doi.org/10.1515/9781644691205-016>

Mildenhall, P., Cowie, B., y Sherriff, B. (2019). A STEM extended learning project to raise awareness of social justice in a Year 3 primary classroom. *International Journal of Science Education, 41 (4)*, 471-489. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1560514>

- Moore, J., Dickson-Deane, C. y Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14 (2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>.
- Neiman, A. M. (2017). *El aula extendida y el uso de tecnología digital: Habilidades cognitivas implicadas en contenidos de Biología*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62524>
- Olivares-G., J.C, y Escalante-A., M., Escarela-P., R., Campero-L., E., y Hernández-A., J. L., López-G., I. (2008). Los crucigramas en el aprendizaje del electromagnetismo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3),334-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92050307>
- Rodriguez, E. y Grilli, J. (2019). Prácticas educativas con inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores de Uruguay. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 18(18), 63-90. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2019000200005&lng=es&tlng=es.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave: Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx>
- Smith, B., Roderick, M., y Degener, SC. (2005). Extended Learning Time and Student Accountability: Assessing Outcomes and Options for Elementary and Middle Grades. *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 195-236. doi:[10.1177/0013161X04269864](https://doi.org/10.1177/0013161X04269864)
- Stainburn, S. (2014). New Federal Report Reviews Extended Learning Time Research. *Educationalweek*, Nueva York, Estados Unidos de América. Recuperado de <https://www.edweek.org/leadership/new-federal-report-reviews-extended-learning-time-research/2014/07>

LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

Ricardo Alfredo Vega Granda
Katherine Briggith Castro Villavicencio
Alexa Samantha Chusán López

Recibido: 07-09-2022

Aprobado: 06-12-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

*Ricardo Alfredo Vega
Granda**

*Katherine Briggith Castro
Villavicencio***

*Alexa Samantha Chusán
López****

Ecuador

* ecuatoriano. PhD en
Comunicación. Docente Titular de
la Universidad de Guayaquil

Correo electrónico:
ricardo.vegag@ug.edu.ec

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-8191-4741>

** ecuatoriana. Estudiante de la
Carrera de Pedagogía de los
Idiomas Nacionales y Extranjeros
de la Universidad de Guayaquil

Correo electrónico:
katherine.castrov@ug.edu.ec

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-7098-0401>

LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

motivation as a factor in the learning of english at the university of guayaquil

RESUMEN

En el presente artículo se aborda la motivación como un factor predominante en el aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de Guayaquil. Por medio de un estudio de campo con carácter descriptivo se realizó un análisis sobre la importancia de la motivación en el contexto de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la carrera "Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros". Se propuso obtener información tanto de los incentivos como desalientos, para determinar una solución que resulte eficaz en el aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: motivación, aprendizaje, inglés, estudiantes

ABSTRACT

The present article deals with motivation as a predominant factor in the learning of the English language at the University of Guayaquil. By means of a descriptive field study, an analysis was made on the importance of motivation in the context of English language learning in the students of the "Pedagogy of National and Foreign Languages" career. It was proposed to obtain information on both incentives and discouragements, in order to determine a solution that would be effective in the students' learning.

Key words: motivation, learning, English, students

INTRODUCCIÓN

***ecuatoriana. Estudiante de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad de Guayaquil

Correo electrónico:
alexa.chusanl@ug.edu.ec

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-9136-2706>

Cómo citar este artículo:

Vega, R., Castro, K. & Chusán, A. (2022). La motivación como factor de aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de Guayaquil. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 5(9), p.p. 78 – 96.

Se entiende entonces que la motivación es un factor esencial para determinar el rendimiento de los estudiantes en el proceso de adquisición del conocimiento, es por eso que en este estudio se ha elegido una de ellas, la lengua inglesa. Teniendo esto en claro, Peiteado & López (2017) sugieren que “El aprendizaje de una segunda lengua requiere asimilación, persistencia, esfuerzo intelectual sostenido y dedicación, conductas que no se manifiestan si se está desmotivado.” (pág. 131), por lo tanto, partimos de la premisa de que, si existe una escasa motivación, entonces los alumnos fallarán en el proceso de aprendizaje.

En los recientes años el sector educativo se ha visto golpeado por una problemática muy alarmante, la falta de voluntad por aprender de los estudiantes. Los docentes en general han presentado su angustia ante dicho tema al ver que los discentes no demuestran el interés necesario para involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los representantes, que generalmente son padres de familia, también se preocupan por el futuro de sus hijos, y, por otra parte, el alumnado se siente fatigado, desmotivado e inconforme con la educación que está recibiendo, y por este mismo motivo, su desempeño y rendimiento académico no es el esperado.

Como objetivo de este estudio, es identificar los factores que pueden influir en la predisposición de los estudiantes y ofrecer sugerencias metodológicas con base a los resultados obtenidos. En el desarrollo de la investigación, se ha logrado conocer varios aspectos que previamente se desconocían o ignoraban con respecto al aprendizaje del idioma extranjero, como el hecho de que es el mismo docente quien debe promover en primer lugar la motivación, es por eso que, Larreuna (2015) afirmó lo siguiente:

El docente tiene que adoptar un rol dinámico y activo en todo este proceso, observando y entendiendo las necesidades de cada uno de sus alumnos en todo momento y, sobre todo, teniendo un protocolo de actuación para cada uno de estos momentos de la sesión en que los discentes tengan esa necesidad de sentirse motivados para poder realizar el aprendizaje de una forma satisfactoria. (pág. 12)

Pero, con base a esto también podemos dar a conocer el hecho de que el educador debe entender bien cómo cumplir con las necesidades emocionales de cada uno de sus educandos, puesto que puede significar una estrategia efectiva y dinámica de aprendizaje, para ellos, o ser una actividad poco divertida e incluso resultarles estresante. Es por ello, que se debe tener presente el estado psicológico de los estudiantes, reconocer distintos problemas como ansiedad, estrés, depresión, u otras condiciones que pueden interferir en su desarrollo personal y académico. Es alarmante saber que en los últimos años estas aversiones se han vuelto algo cotidiano, se ha normalizado en los jóvenes, tanto así que el maestro tiende a pasar por alto estas situaciones, restándole la importancia que se merecen. Una de las afecciones más comunes que se han registrado son los ataques de ansiedad. Con esto como base, Martínez (2014) expone que:

Llevado al contexto universitario podemos pensar que, aunque haya algunas situaciones particularmente ansiógenas para la generalidad del alumnado, por ejemplo, los exámenes, habrá alumnos especialmente predispuestos a percibir la vida académica, en su conjunto, como amenazante y experimentarán ansiedad de manera relativamente constante. (pág. 66).

Evidenciando que existen algunas actividades realizadas durante las horas sincrónicas que pueden llegar a tener un efecto altamente negativo en el aprendizaje, como, por ejemplo, participaciones en clases, recibir retroalimentación por parte del profesor, exposiciones, entre otras; afectando no solo su rendimiento académico sino también generándole inconvenientes de carácter psicológico y social. Y son este tipo de problemas los que provocan que la disposición a aprender se pierda, puesto que el alumno no quiere volver a someterse a tal situación de estrés, conduciéndolos a faltar a las sesiones e incluso, en casos más graves, a abandonar la carrera. De esta forma se entiende que la problemática principal es que el alumnado no está dispuesto a aprender dado a la desmotivación y que el docente siendo un pilar importante para la educación no considera relevante este factor. Debido a esto, el estudio se enfoca bajo el propósito de que, a partir de los resultados, se pueda proponer sugerencias metodológicas que puedan ayudar a los docentes a entender mejor el pensamiento de sus estudiantes y cómo pueden iniciar un proceso de motivación en conjunto, porque el cambio se logra con la participación de ambas partes.

Materiales y Método

Este artículo de investigación es de campo y bibliográfica, por lo que se pudo acceder a distintos textos y redacciones científicas que permitieron sustentar el presente trabajo, como documentos esenciales para el desarrollo del estudio, teniendo VI la motivación y su consecuente proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Al ser también de tipo descriptivo y analítico, se priorizó la recolección de datos importantes para el desarrollo de la y su respectivo análisis, además se aplicó el método mixto, el cual Hamui-Sutton (2013) describe como:

La característica principal de los métodos mixtos (MM) es la combinación de la perspectiva cuantitativa (cuanti) y cualitativa (cuali) en un mismo estudio. Cuando

las preguntas de investigación son complejas, la combinación de los métodos permite darle profundidad al análisis y comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias de la salud. (pág. 212)

La población estuvo constituida por la selección aleatoria de 49 estudiantes pertenecientes la Universidad de Guayaquil, de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, cuyas edades están comprendidas en el rango entre 18 a 26 años

A dichos estudiantes se les aplicó una encuesta con preguntas dicotómicas, las cuales tienen su base en una técnica de recolección de datos llamada “Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (MAALE)” realizado por Minera (2009). En dicha técnica se propone obtener aspectos y opiniones más personales por parte de los estudiantes, es por eso que esta investigación decidió seguir el mismo propósito, cabe aclarar que la encuesta se encuentra diseñada bajo el régimen de la escala de Likert, debido a que es la mejor forma de obtener valoraciones acertadas y concretas, todas estas preguntas fueron creadas desde la herramienta tecnológica Google Forms para facilitar el método de entrega del formulario a los encuestados.

La encuesta mencionada contenía un total de 11 preguntas formuladas estrictamente para la obtención y análisis de información acerca de la postura y/o perfil motivador de los estudiantes con respecto a adquirir o aprender el idioma principal de su respectiva carrera, en el presente caso es la lengua inglesa, las mismas fueron valoradas en una escala de Likert, utilizando por ejemplo la escala de cinco puntos (en donde 1 = muy insatisfecho; 5 = muy satisfecho), con lo cual se tuvo como objetivo el poder identificar el tipo de motivación ya sea intrínseca o extrínseca que poseían para el aprendizaje de esta segunda lengua así como también conocer la actitud de en general frente a las lenguas extranjeras, de igual manera se utilizó los tres factores que postula Gardner (1985) que son el deseo, el interés y el esfuerzo para medir el grado de predisposición por aprender de los encuestados y por otro lado, a través de ciertas preguntas con referencias humanas y didácticas se identificó la visión que poseen frente a sus maestros en ésta situación de motivación/aprendizaje.

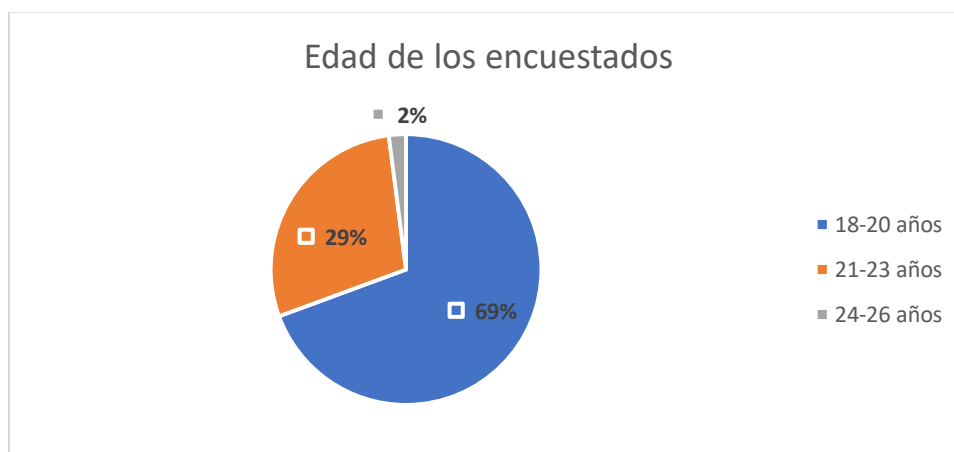
El proceso de aplicación se desarrolló en el mes de julio del presente año mediante el uso de medios electrónicos, esto debido a que en aquella época hubo un nuevo rebrote del COVID 19 y a disturbios nacionales que se han estado viviendo en los últimos días en el país. Para llevar a cabo la encuesta se explicó a la muestra las bases de la investigación, lo que queremos obtener con dicho estudio y que requeríamos de su participación, después de aquella breve explicación procedimos a compartir el link para que cada uno pudiera realizarla. Luego de haber obtenido todos los datos, procedimos a colocarlos en un libro de Excel para poder llevar a cabo el registro de las respuestas adquiridas en cada una de las preguntas de la encuesta mediante el uso de Dashboards, se representaron los datos con gráficos dinámicos con el objetivo de conseguir un análisis más preciso y de este modo poder desarrollar conclusiones claras y concisas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra sometida a estudio estuvo conformada por 49 estudiantes entre 18 a 26 años de edad, pertenecientes a la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad de Guayaquil. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de la encuesta.

Figura 1

Rango de Edades



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1

Edades de los encuestados.

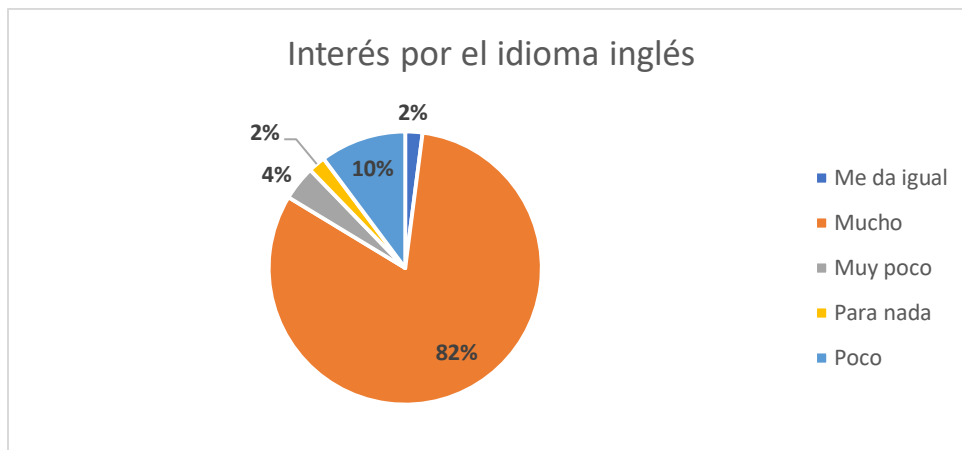
Etiquetas de fila	Cuenta de 1- ¿Cuál es su edad?
18-20 años	34
21-23 años	14
24-26 años	1
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, en la figura 1 de la encuesta realizada, los alumnos cuyas edades están comprendidas en el rango de los 18 a 20 años constituyen alrededor de un 69% de la población estudiada, también se visualiza que un 29% son estudiantes con edad de entre 21 a 23 años y para finalizar un único 1% de toda la población comprende las edades entre 24 a 26 años.

Figura 2

Interés por el idioma inglés.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Nivel de interés de cada estudiante por el idioma inglés.

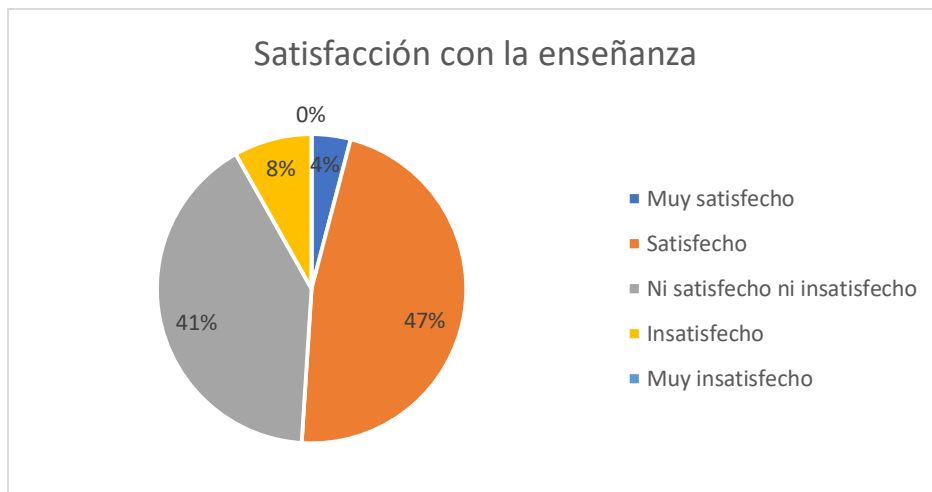
Etiquetas de fila	Cuenta de 2- ¿Le gusta estudiar Inglés?
Mucho	40
Poco	5
Muy poco	2
Me da igual	1
Para nada	1
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

De todos los encuestados se aprecia que un 82% se encuentran cautivados hacia la lengua inglesa como se demuestra en la figura 2, demostrando que efectivamente la mayor parte de los jóvenes están interesados, le sigue un 10% de la población que afirmó estar menos interesada en el inglés, ciertamente esta falta interés puede generar disconformidad a la hora de su formación profesional, debido a que este idioma es el que predomina en su totalidad durante las clases; un 2% reveló que en realidad les da igual, esto puede evidenciar una cierta actitud desinteresada que perjudica su desempeño académico; por otra parte, un 4% comentó estar muy poco atraída por el idioma, significando que no tiene predisposición suficiente para aprender, y finalmente otro 2% expuso que no está para nada interesado, siendo este el peor caso, puesto que no hay motivación, provocando así que los estudiantes no tengan un buen proceso enseñanza-aprendizaje y por ende no obtenga los conocimientos necesarios.

Figura 3

Satisfacción con la enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Nivel de satisfacción con respecto a la enseñanza de inglés recibida por parte de la carrera.

Etiquetas de fila	Cuenta de 3- ¿Qué tan satisfecho está con la enseñanza del idioma Inglés en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros?
Muy satisfecho	2
Satisfecho	23
Ni satisfecho ni insatisfecho	20
Insatisfecho	4
Muy insatisfecho	0
Total general	49

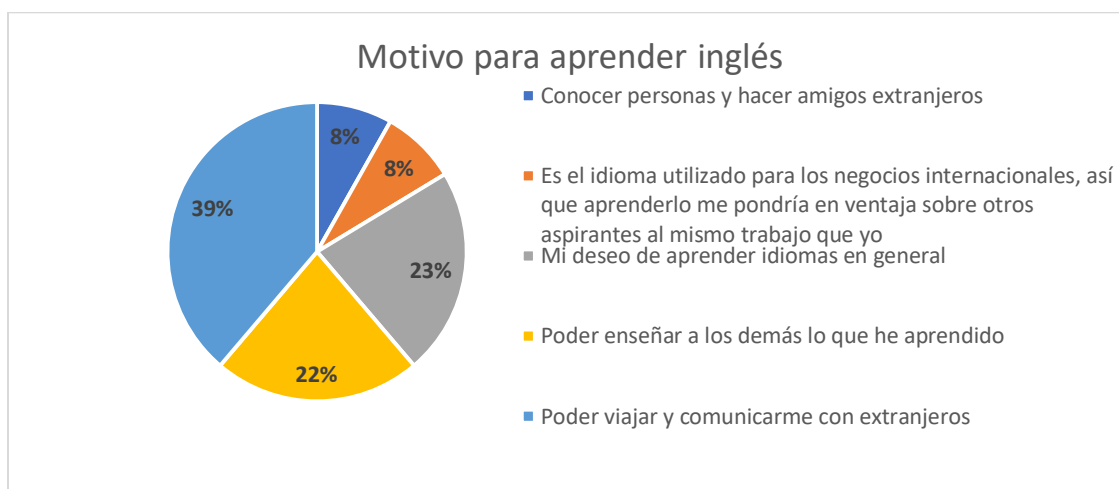
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información representada previamente, se puede confirmar que un 47% de la población se encuentra satisfecha con la enseñanza de inglés por parte de la Universidad de Guayaquil; le sigue un 41% que indicó no estar ni satisfecho ni insatisfecho, demostrando así que se encuentran indecisos con respecto a la enseñanza recibida, pudiendo ser un factor muy importante, ya que si el estudiante siente que no tiene una buena educación podría desmotivarse, el 4% de la población dijo estar muy satisfecho con la enseñanza; por otro lado, un 8% expresó estar insatisfecho con la educación, esto evidencia que dichos estudiantes se sienten en desconfianza con respecto al nivel de aprendizaje que puedan

obtener en las clases, puesto que la institución no está cumpliendo sus expectativas y eso puede resultar en una pérdida de interés por parte del alumnado.

Figura 4

Motivo principal para aprender inglés.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Principal motivación para aprender el idioma inglés.

Etiquetas de fila	Cuenta de 4- ¿Cuál es su principal motivación para aprender Inglés?
Conocer personas y hacer amigos extranjeros	4
Es el idioma utilizado para los negocios internacionales, así que aprenderlo me pondría en ventaja sobre otros aspirantes al mismo trabajo que yo	4
Mi deseo de aprender idiomas en general	11
Poder enseñar a los demás lo que he aprendido	11
Poder viajar y comunicarme con extranjeros	19
Total general	49

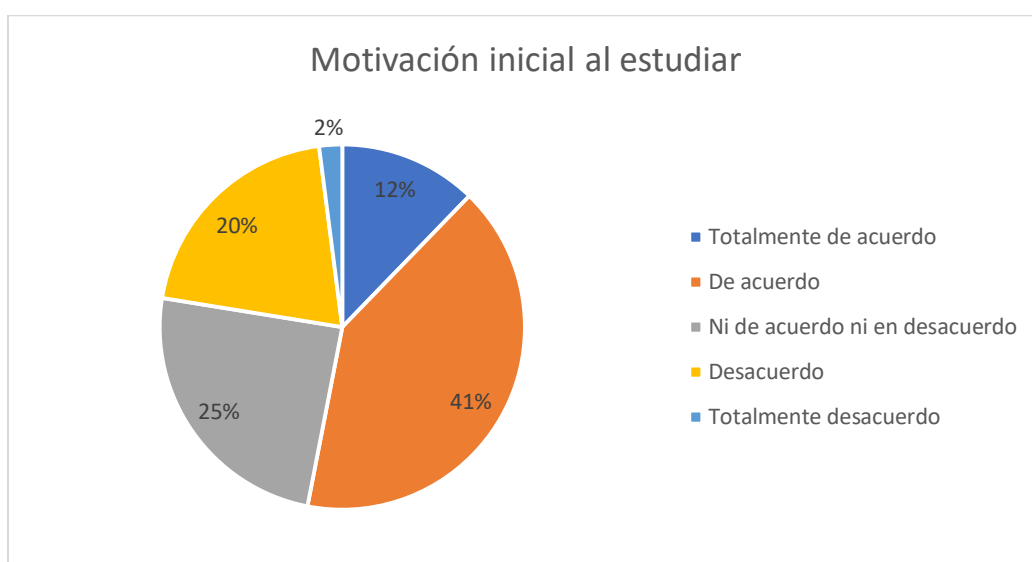
Fuente: Elaboración propia

Como se puede evidenciar en la figura 4, el 39% de la población dijo estar estudiando inglés principalmente para poder viajar y comunicarse con extranjeros, ya que es su principal motivación. Le sigue un 23% que escogió la opción de aprender idiomas en general, esto demuestra que dichos encuestados además de estudiar inglés tienen planeado estudiar otros idiomas porque tienen interés en ellos; después se tiene a un 22% con la opción de poder

enseñar a los demás lo que han aprendido, esto significa que están no solo interesados en el idioma sino también en sus respectivas carreras, ya que buscan compartir los conocimientos obtenidos con más personas; se tiene un 8% que indicó estar estudiando porque quieren conocer a personas y hacer amigos extranjeros, teniendo así como motivación principal el expandir sus relaciones sociales. Y finalmente, otro 8% de los encuestados expresaron que estudian por motivo de competencia profesional, es decir, que están interesados en el idioma debido a las grandes oportunidades que el inglés ofrece en el ámbito laboral.

Figura 5

La motivación actual sigue o no siendo igual a la inicial de la carrera.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

La motivación se mantiene o no similar a la inicial de la carrera.

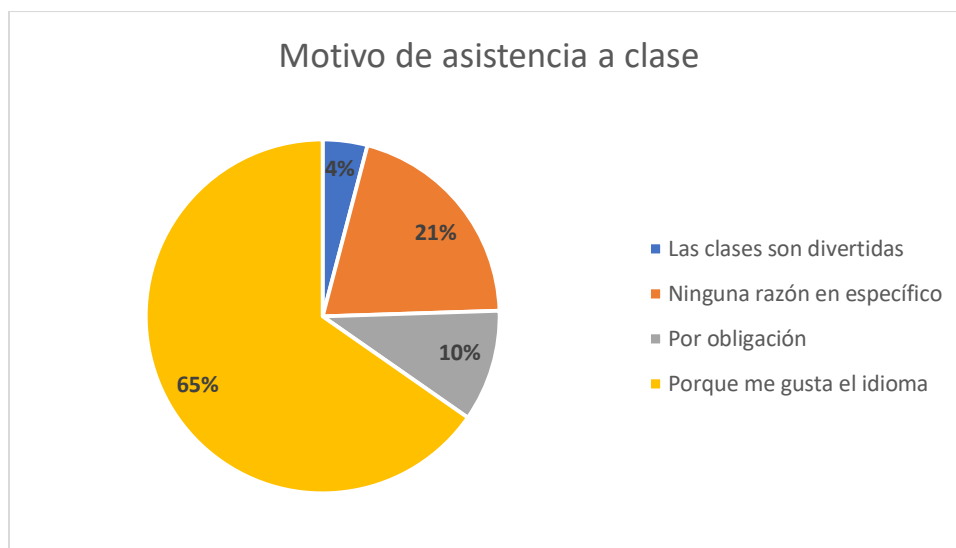
Etiquetas de fila	Cuenta de 5- ¿Está usted de acuerdo en que su motivación sigue siendo la misma que al principio de la carrera?
Totalmente de acuerdo	6
De acuerdo	20
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12
Desacuerdo	10
Totalmente desacuerdo	1
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

Al momento de iniciar un ciclo escolar, ya sea en escuelas, colegios, y en este caso, universidad, siempre todos los alumnos o en su mayoría deben estar dispuestos a empezar con sus clases, por ello es pertinente evidenciar que en la figura 5, un 12% de los estudiantes se encuentran totalmente de acuerdo con respecto a estar aún motivados para seguir con sus clases, luego un 41% admite estar solo de acuerdo, significando que sí se sienten bien para continuar su proceso de aprendizaje pero no están tan motivados como para demostrar tanta predisposición, después se puede evidenciar que un 20% de ellos se encuentra en desacuerdo, esto puede deberse a distintos factores como que las clases no cumplen con sus expectativas, estrés, malas experiencias en las clases, problemas con los docentes, tareas complicadas, etc. Seguido a eso se tiene a un 25% que se encuentra en dicotomía al no saber identificar si está de acuerdo o no con mantener la misma motivación que al inicio de su carrera. Por último, un 2% se encuentra en total desacuerdo sobre estar motivados para seguir con sus clases del semestre, dándonos a entender que no están para nada dispuestos a aprender.

Figura 6

Motivos para la asistencia a clases de inglés de la universidad



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Razones por las que el alumno asiste a clase.

Etiquetas de fila	Cuenta de 6- ¿Cuál es el motivo principal por el que asiste a las clases de Inglés?
Las clases son divertidas	2
Ninguna razón en específico	10

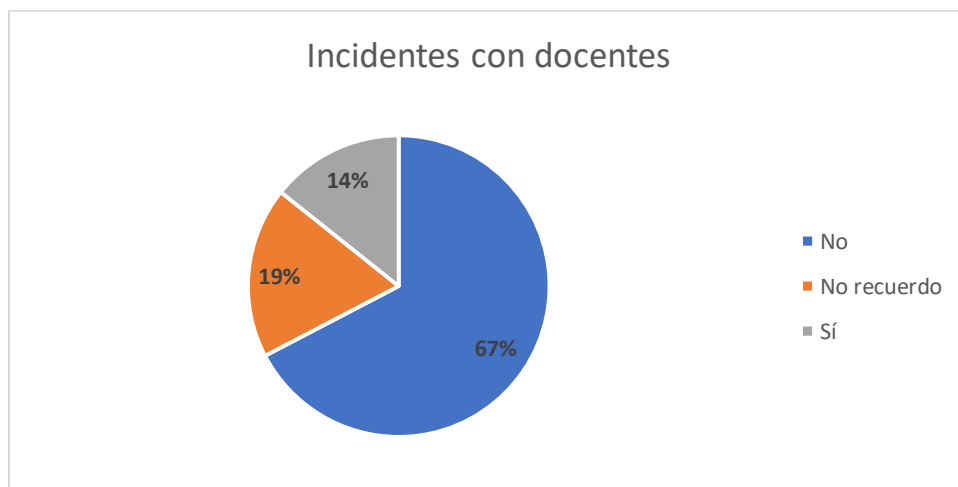
Por obligación	5
Porque me gusta el idioma	32
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

Basándose en la información brindada por parte de la figura 6, se puede evidenciar que de la población estudiada en su totalidad, un 65% asiste a sus clases regulares de inglés debido a que les gusta mucho el idioma, esto pone en evidencia que asiste por voluntad e interés propio y genuino, luego apreciamos que un único 4% de ellos tiene como motivo principal asistir a clases porque son divertidas, con esto podemos saber que aquellos docentes que imparten sus clases de inglés lo hacen de forma dinámica para que sus estudiantes no se sientan fatigados al momento de aprender el idioma. Un 10% da a conocer que su motivo para asistir a sus clases de inglés es por obligación, esto es ciertamente alarmante, porque demuestra que el estudiante siente que aprender dicho idioma es tedioso e incluso molesto, ya que no lo aprende porque quiere o le gusta, sino que motivos externos lo obligan a hacerlo, debido a esto aquel estudiante puede presentar un bajo rendimiento académico porque no se desenvuelve en su totalidad y tampoco se esmera en aprenderlo. Por último, podemos observar que hay un 21% de la población que asiste a clases de inglés sin ninguna razón en específico, esto evidencia que dichos estudiantes no presentarían ningún interés ni desinterés por aprender un nuevo idioma, en este caso, la lengua inglesa.

Figura 7

Incidentes o inconvenientes tenidos con el maestro.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7

Percances con docentes durante las clases de inglés.

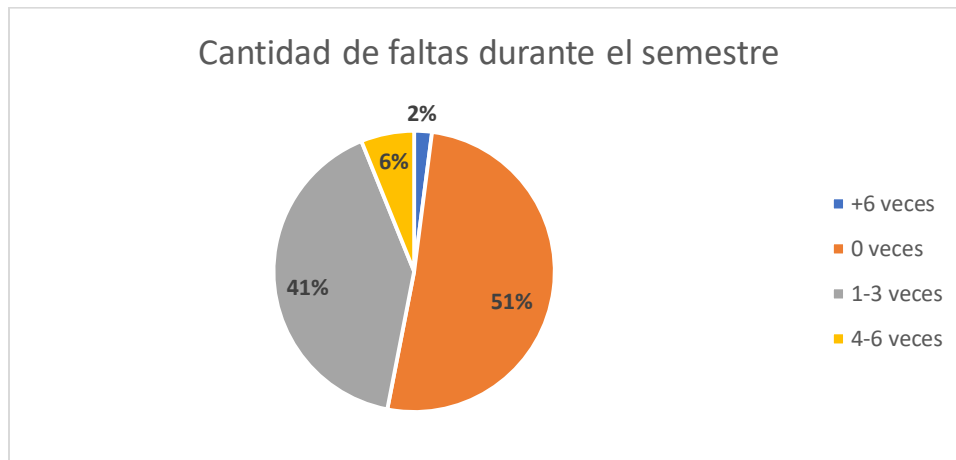
Etiquetas de fila	Cuenta de 7- ¿Ha tenido algún percance con algún docente durante las clases de Inglés?
No	33
No recuerdo	9
Sí	7
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

Con los datos presentados se puede apreciar la cantidad de incidentes que han tenido los estudiantes con sus maestros, para empezar tenemos que un 67% de toda la población en total no ha tenido ningún percance con sus maestros, pero luego podemos visualizar a un 14% que sí ha tenido ciertos incidentes y/o problemas con sus docentes, mismos que afectan mucho en el desenvolvimiento del estudiante y su interés por la clase, para finalizar se puede ver que un 19% de los estudiantes encuestados no recuerdan haber tenido ningún percance con sus docentes, cabe recalcar que esto no significa que no tuvieron problemas.

Figura 8

Número de veces que han faltado los estudiantes encuestados a sus clases de inglés durante el semestre.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8

Número de inasistencias a clases de los estudiantes.

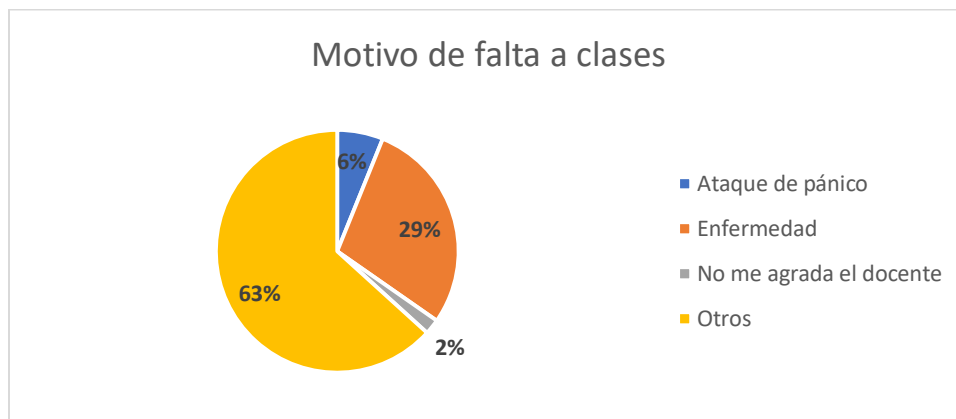
Etiquetas de fila	Cuenta de 8- ¿Cuántas veces ha faltado a clases este semestre?
+6 veces	1
0 veces	25
1-3 veces	20
4-6 veces	3
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos obtenidos, un 51% de ellos ha expresado que no han faltado ni una sola vez a clase, por lo que su registro de asistencia es impecable. El 41% siguiente ha faltado entre 1 y 3 veces, lo cual aún se mantiene en un rango normal de faltas. El próximo 6% ya se encuentra en un rango de faltas un poco más alarmante, puesto que están entre 4 y 6 faltas. Y finalmente solo un 2% se ha visto en la necesidad de faltar a clases más de 6 veces, ciertamente este 6% y 2% final son algo preocupantes debido a que los estudiantes implicados se han perdido de una considerable cantidad de clases que sirven para su desarrollo académico. Hay que tener muy en cuenta el hecho de que los estudiantes que faltan mucho pueden llegar a sentirse excluidos al volver a clases, puesto que, los demás compañeros han avanzado mientras que él se ha quedado atrás, lo cual también lo desmotiva.

Figura 9

Razones por las que el estudiante ha faltado a clases



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

Razones por las que los estudiantes faltan a clases.

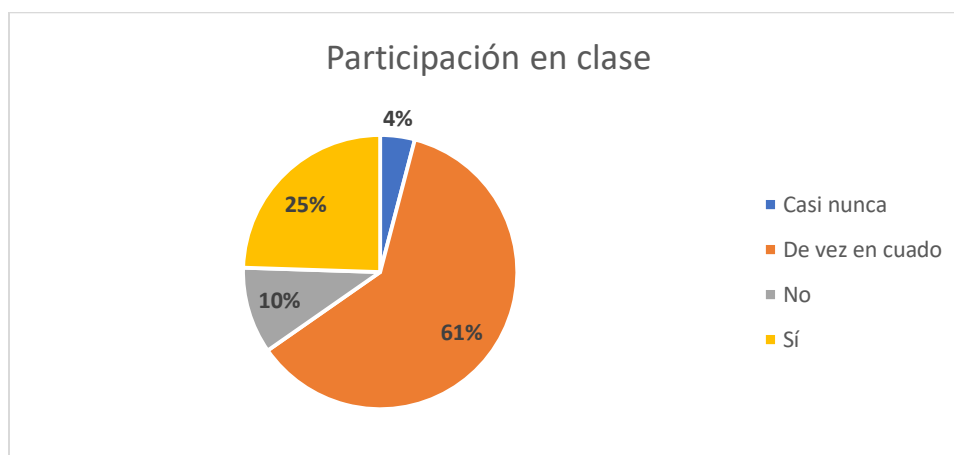
Etiquetas de fila	Cuenta de 9- ¿Por qué motivo ha faltado a las clases de Inglés?
Ataque de pánico	3
Enfermedad	14
No me agrada el docente	1
Otros	31
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico estadístico demuestra que un 63% de los estudiantes han tenido que faltar a clases debido a motivos ajenos a la salud, así que se trata de asuntos personales que el alumno no ha podido controlar y se ha visto en la necesidad de faltar. El siguiente 2% ha faltado porque no le agrada el docente, esto es muy importante discutirlo porque en este caso es el docente el determinante de si el alumno asiste o no a clases, debido a su mala relación con el estudiante este ha decidido no asistir, perjudicando de sobremanera a su proceso de aprendizaje. Le sigue un 29% de alumnos que han faltado por cuestiones de salud y finalmente un 6% que expresó haber faltado debido a ataques de pánico, el cual es un problema que con los últimos años ha ido en aumento entre los estudiantes y es importante no permitir que se normalice, más bien se debe concientizar y capacitar a los docentes sobre este tipo de situaciones, que se sepa cómo reaccionar ante estos casos.

Figura 10

Frecuencia con la que los encuestados participan en las horas de clase



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Frecuencia con la que los estudiantes participan en clase.

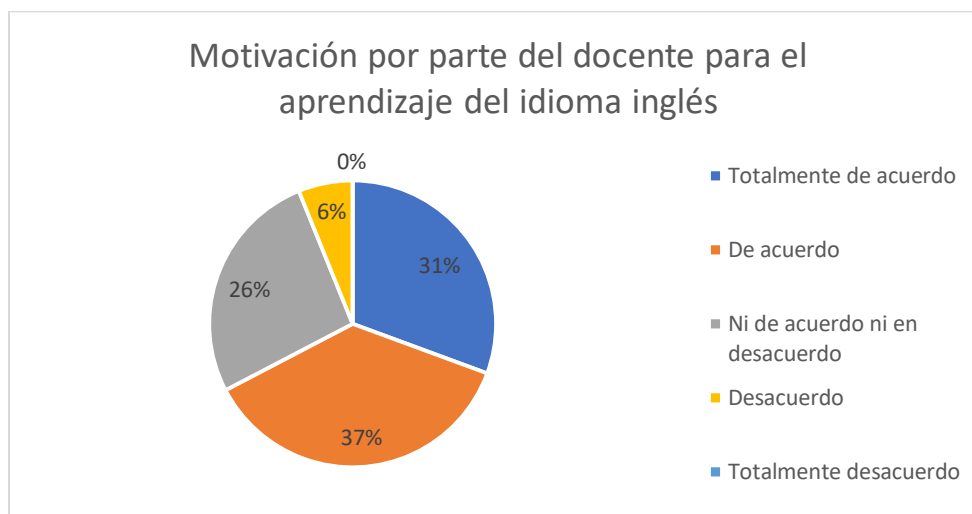
Etiquetas de fila	Cuenta de 10- ¿Participa usted activamente en las clases de Inglés?
Sí	12
De vez en cuando	30
Casi nunca	2
No	5
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

Se tiene que un 25% de los encuestados participan activamente en sus clases, mientras que un 61% de ellos solo participa de vez en cuando, es decir, que no lo hacen con tanta regularidad. Le sigue un 4% que casi nunca participa y finalmente un 10% que directamente prefiere no participar en clases; estos resultados son inquietantes, puesto que el deber del estudiante es interactuar en clases la mayor cantidad de veces posible y el docente por su parte se encarga de incentivar a los estudiantes a que participen en todas y cada una de las clases, esto con el objetivo de llevar un registro y saber si todos han logrado recibir el conocimiento expuesto en el salón efectivamente.

Figura 11

Motivación por parte del docente para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

El docente y su disposición para motivar al alumno a aprender inglés.

Etiquetas de fila	Cuenta de 11- ¿Está usted de acuerdo en que sus maestros de inglés lo motivan a seguir aprendiendo dicho idioma?
Totalmente de acuerdo	15
De acuerdo	18
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13
Desacuerdo	3
Totalmente desacuerdo	0
Total general	49

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se aprecia en la figura 11, podemos constatar que un 31% de toda la población encuestada menciona estar totalmente de acuerdo con relación a la buena motivación que tienen por parte de sus maestros a la hora del aprendizaje de la lengua inglesa, con esto podemos apreciar que las clases impartidas por aquellos maestros es de total agrado para sus estudiantes, después tenemos que un 37% de los estudiantes está de acuerdo en que sus maestros lo motivan a continuar aprendiendo este idioma, seguimos con un 26% que indica que dichos estudiantes se mantienen en estado neutral ya que no se encuentran ni de acuerdo ni en desacuerdo con recibir motivación, demostrando entonces que no existe un buen trabajo por parte de los docentes a la hora de inculcar el amor por aprender el idioma. Finalmente, se nos muestra que un 6% de la población total está en desacuerdo en mantener una buena motivación para seguir aprendiendo el idioma inglés, esto, como se puede evidenciar a través de los gráficos y tablas obtenidos mediante la encuesta, es debido a que sus maestros no les convidan una buena apreciación del idioma al momento de enseñarlo, por tal razón aquellos estudiantes no se sienten atraídos y mucho menos motivados a seguir aprendiendo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En base a lo expuesto en el presente artículo, se puede concluir entonces que la educación recibida del idioma inglés no solo depende de la gramática, vocabulario y demás, sino que el factor de la motivación tanto intrínseca como extrínseca es fundamental para los estudiantes, ya que el docente debe trabajar en conjunto para mantener esa predisposición a la hora de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se establece entonces que, los alumnos pueden perder la motivación por aprender el idioma debido a diversas razones, puede ser porque no se sienten conformes con el plan de estudio que están siguiendo, no les gusta la metodología o actitud del docente en clases, la presión, ansiedad y demás situaciones; se puede evidenciar también a partir de los resultados que cuando están desmotivados empiezan a faltar, participar menos en clase, las tareas y lecciones se les hacen tediosas, es por eso que es tan importante que los educadores empiecen a tomar

en cuenta este factor y que sepan identificar el origen de la desmotivación para idear una respectiva solución, porque hay que recalcar también el hecho de que cada estudiante es un mundo diferente, con sus propios métodos de aprendizaje.

En el caso de los estudiantes que sufren de algún tipo de desorden psicológico como depresión, ansiedad y pánico escénico es necesario que las instituciones educativas cuenten con un departamento dedicado a la atención de dichos desórdenes que cuente con profesionales pertinentes y competentes que sean capaces de aplicar técnicas y tratamientos puntuales para cada caso. Por otro lado, se recomienda que los directivos y encargados de la organización pedagógica presten mucha atención a la calidad de enseñanza del idioma inglés que le brindan a los alumnos, puesto que un 41% de los encuestados revelaron no sentirse ni satisfechos ni insatisfechos con la enseñanza recibida, esto solo pone en evidencia que la enseñanza que se les entrega no logra cumplir con sus expectativas, se debe trabajar en la constante evaluación a docentes y la metodología que emplea cada uno en sus salones de clase, de ese modo se identificará rápidamente los errores de cada docentes a la hora de entregar sus conocimientos a los alumnos.

Y en cuanto a los estudiantes que a pesar de estar interesados en el idioma no participan lo suficiente en clases, se puede implementar el uso de herramientas interactivas como padlet, wordwall, quizizz, liveworksheets y demás, son páginas que pueden ayudar a los jóvenes introvertidos a participar, ya que no requieren de una interacción oral como tal, sino que se enfocan más en las habilidades de reading, writing y listening, fomentando la participación en clase y le ayuda a sentirse incluido y poco a poco se sentirá más conforme con sus propios conocimientos y ganará la confianza suficiente para animarse a interactuar activamente con sus compañeros en clase. Es necesario siempre implementar actividades que le permitan al estudiante expresar sus ideas y opiniones, no se le debe negar ser él mismo, porque de otro modo, el aprendizaje no será efectivo y el alumno no obtendrá ningún conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. Obtenido de Western Technology Services: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>

Hamui-Sutton, A. (Diciembre de 2013). *Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en edu-*. Obtenido de ELSEVIER: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007505713727145?token=8045133D22937CD5C5F85EE963C8A0BB78A22F7604C38639703481E789F283A2D3234DB07CE30C0FF533A41AFB5F6D13&originRegion=us-east-1&originCreation=20220823023942>

Larreuna, R. (2015). *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Obtenido de UIBrepositori:
<https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/145393>

Martínez, V. (31 de Diciembre de 2014). *ANSIEDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN*. Obtenido de Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete :
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/384/562>

Minera, L. (2009). *EL CUESTIONARIO MAALE, TÉCNICA PARA RECOLECCIÓN DE DATOS DE LAS VARIABLES AFECTIVAS MOTIVACIÓN Y ACTITUDES EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA*. Obtenido de redELE:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dda6745f-400e-48cc-9c7e-fde2ce1d51c4/2010-redele-19-03minera-pdf.pdf>

Peiteado, M. G., & López, B. R. (2017). *FACTORES MOTIVACIONALES DE LOS ADULTOS PARA EL ESTUDIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA*. Obtenido de Repositorio Documental Gredos: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139968>

LAS NARRATIVAS EDUCATIVAS: UNA FORMA DE COMPRENDER LA EDUCACIÓN

**Diana Catalina Román &
Lina Marcela Saldarriaga Gutiérrez
Elsy Yamile Moreno**

Recibido: 25-10-2022
Aprobado: 30-11-2022
Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autoras

*Diana Catalina Román**
*Lina Marcela Saldarriaga***
*Elssy Yamile Moreno ****

Colombia

*Colombiana. Licenciada en Filosofía. Estudiante de Maestría en Educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá: Colombia.

Correo electrónico:
dcataroman@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1179-7230>

** Colombiana,
Licenciada en Pedagogía Infantil, Estudiante de Maestría en Educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá: Colombia.

Correo electrónico:
linamarcela336@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7506-0575>

LAS NARRATIVAS EDUCATIVAS: UNA FORMA DE COMPRENDER LA EDUCACIÓN

Educational narratives: a way of understanding education

RESUMEN

El presente artículo de revisión hace un recorrido por cinco categorías que se consideran relevantes en términos de las narrativas educativas, las cuales se han configurado dentro de las ciencias sociales y humanas como la posibilidad de comprender los fenómenos que se presentan desde el entorno educativo. Para ello se abordan, con un enfoque cualitativo, el estudio bibliométrico de algunos documentos comprendidos entre los años de 1995 y 2021, a través del cual se presenta un análisis de cómo estas categorías influyen en los procesos de formación y transformación del quehacer docente. Por tanto, este trabajo presenta sucintamente una revisión de los diferentes textos que abordan las narrativas educativas

Palabras clave: Narrativas educativas – Hermenéutica de la narración – Investigación cualitativa – Relatos experienciales - Relatos autobiográficos – Formación docente.

ABSTRACT

This review article takes a tour of five categories that are considered relevant in terms of educational narratives, which have been configured within the social and human sciences as the possibility of understanding the phenomena that arise from the educational environment. For this, the bibliometric study of some documents between the years 1995 and 2021 is addressed, with a qualitative approach, through which an analysis of how these categories influence the processes of training and transformation of the teaching task is presented. Therefore, this paper briefly presents a review of the different texts that address educational narratives.

Key words: Educational narratives - Narrative hermeneutics - Qualitative research - Experiential stories - Autobiographical stories - Teacher training.

INTRODUCCIÓN

***colombiana. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Comunicadora Social – Periodista. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá: Colombia.

Correo electrónico:
elssymor@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9606-0654>

Cómo citar este artículo:
Román, D., Saldarriaga, L. & Moreno, E. (2022) Las narrativas educativas: Una forma de comprender la educación. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 5(9), p.p. 97 – 115

Narrar o, en este caso, narrarse es una actividad compleja que convoca a pensar, imaginar y traer a la memoria aquello que se ha vivido para ser contado, bien sea de manera oral o escrita, pero que busca plasmarse en el recuerdo para ser evocado de la forma más real posible; la narración “es una de las formas más primitivas donde el ser humano puede comunicar y expresar de forma relatada sus diversas experiencias” (Rozo, 2021, p.4). Sin embargo, en el ámbito de la investigación educativa, las narrativas son relativamente nuevas, ya que se empiezan a tomar en cuenta como método de investigación cualitativa aproximadamente a mediados del siglo XX.

Para Rozo (2021) las narrativas son un canal de comunicación y expresión, en tanto en ellas se capturan relatos de acontecimientos relevantes, que han generado experiencias que pueden llegar a convertirse en una transformación vivencial. Con relación a esto Aguirre (2012) propone que estas deben ser desarrolladas en la sociedad y por ende en el ámbito académico escolar, pues permiten explorar una forma de pensamiento en la que se dota de significado la experiencia, con la cual se pueden estructurar nuevas formas de conocimiento y por qué no, comprender los elementos que rodean los procesos educativos.

En este sentido, el presente artículo de revisión tiene el objetivo de rastrear a través de varios artículos, tesis y libros, el trabajo que se ha llevado a cabo en el ámbito investigativo con la narración educativa autobiográfica, entendida esta como herramienta metodológica que permite comprender lo que ocurre en la educación y con los actores implicados en ella. De modo, que se reconozca la importancia de estas en la construcción de las realidades educativas y sus procesos formativos.

METODOLOGÍA

El presente artículo de revisión está basado en el enfoque cualitativo, el cual “permite interpretar y reflexionar sobre las distintas realidades sociales y acercarse a ellas con el fin de estudiar el sentido que le dan los actores sociales a su realidad” (Sánchez, Aguirre, Solano, Viveros, 2015, p. 118), en este sentido, se buscó comprender el papel que juegan las

narraciones pedagógicas en el ámbito educativo y su importancia para el entendimiento de las prácticas docentes y las reflexiones que giran en relación a su quehacer.

Además, para la revisión de las fuentes se empleó el estudio bibliométrico que facilita “no solo conocer más acerca de un tema particular sino cualificar internamente el proceso científico brindando información importante sobre la producción científica en cuanto tal” (Angarita, 2014, p. 67), a través del cual se pretende hacer una reflexión en torno a lo que ya se ha investigado. También, la bibliometría es empleada para el análisis de la producción científica, que, en este caso, gira alrededor de las narraciones educativas.

Para hacer la búsqueda bibliográfica, se recurrió a varias bases de datos que incluyen artículos de revista indexados, tesis y demás textos que sirvieron de referente para abordar el tema, tales como los portales bibliográficos Dialnet, Redalyc, Academia, y Scielo; el repositorio de la Universidad de Antioquia, el de la Corporación Universitaria Uniminuto, el de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y el Repositorio Institucional Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. El [Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona](#) y la herramienta Google académico.

Después de una exhaustiva búsqueda fue posible encontrar una amplia bibliografía que permite reconocer la literatura existente en el tema tratado. La información se discriminó teniendo en cuenta las palabras clave respecto a la información de interés mas no a fechas específicas, sin embargo, la gran mayoría de los textos consultados fueron publicados generalmente entre los años 1995 y 2021, debido a que, en este lapso, las narrativas educativas tomaron mucha fuerza dentro del campo educativo como una forma de evidenciar las lógicas y dinámicas de los contextos educativos a partir de lo que cuentan los sujetos.

Así mismo, la información obtenida a través de los buscadores se consignó en una matriz de Excel, en la que se incluyó: año de publicación, tipo de documento, datos bibliográficos, temas trabajados, objetivos y metodología del documento consultado, problemas abordados y categorías trabajadas por los autores, dentro de los cuales, según Solano, Castellanos, Rodríguez del Rey y Hernández (2009) son elementos que se tienen en cuenta al momento de aplicar el análisis bibliométrico a las fuentes escritas consultadas para la investigación.

Hallazgos

El rastreo de las distintas fuentes de investigación se realizó, primero filtrando en los buscadores la expresión *Narrativas educativas*, de manera tal que se iban seleccionando aquellos textos que se encontraban más acordes con el tema que se quería abordar; además se buscaron expresiones clave como *relatos de docentes*, *experiencias pedagógicas*, *formación docente*, *relatos pedagógicos*, entre otros.

Para facilitar la identificación de los temas abordados por los diferentes autores en textos y fuentes consultados en los motores de búsqueda mencionados anteriormente, se realizó una categorización de las fuentes encontradas, que consiste en la clasificación de los diversos componentes que hacen parte del tema abordado, de manera tal, que los textos encontrados

fueron agrupados acorde a las relaciones semánticas existentes entre ellos. Dicha clasificación se realizó teniendo en cuenta que los temas tratados por los diferentes autores fueran acordes con el objeto del trabajo.

Ahora bien, las categorías comunes halladas en los textos leídos se organizaron en un formato de Excel que permitió visualizar ordenadamente la información encontrada. Así las cosas, las categorías que se tuvieron en cuenta para abordar el tema en cuestión fueron aquellas en las que hubo mayor concurrencia en las fuentes consultadas, por lo que, para que una categoría fuera seleccionada como tal, debió haber sido tratada mínimo en ocho artículos o textos.

Las narrativas educativas: cinco aproximaciones para su comprensión

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados al revisar una parte de la literatura que aborda las narrativas en la educación. Como se mencionó anteriormente, se consideró pertinente, para organizar los elementos encontrados, dividir la información encontrada en cinco líneas temáticas que serán desarrolladas en las siguientes líneas del presente trabajo.

Con el fin de clarificar cómo las narrativas educativas son concebidas como una forma de comprender la educación, hemos realizado una exhaustiva búsqueda de teorías, explicaciones y vivencias, las cuales organizamos a partir de cinco categorías que han sido claves a lo largo de las lecturas y otorgan mayor precisión sobre el tema abordado. Ellas son: *incursión de las narrativas en el campo social y educativo, las narrativas como forma de investigación cualitativa, relatos autobiográficos en el campo educativo, aporte de las narrativas en la formación docente y hermenéutica en las narrativas educativas.*

En este punto, es importante detallar que para obtener estos resultados se han consultado 51 fuentes bibliográficas, en fuentes de Latinoamérica, Brasil y España, la mayoría de ellas han sido artículos de revista, en total treinta y seis y cuatro artículos no pertenecientes revistas sino a congresos, simposios y coloquios; seis libros y capítulos de libro; además de cinco tesis, dos de pregrado, dos de maestría y una de doctorado.

Incursión de las narrativas en el campo social y educativo

Las narrativas educativas dentro de la investigación se han configurado dentro de las ciencias sociales y humanas como la posibilidad de comprender los fenómenos del entorno. Cronológicamente estas han evolucionado tomando un lugar importante dentro del campo investigativo contemporáneo. Como lo menciona Suárez (2010), citado en González (2019), las experiencias de vida, las vidas contadas, las entrevistas y diarios que contienen lo vivido en el día a día de alguien y otros escritos reaparecen al igual que el sujeto en el ámbito de las ciencias sociales y humanas (p.69). Estas nunca fueron más visibles en la investigación como en el mundo contemporáneo, ya que indagan y entregan conocimiento del fenómeno social desde las perspectivas de quienes lo componen. En palabras de Suárez (2007), parafraseando a Zeller indica que “en los últimos treinta años, la investigación interpretativa y, en menor

medida, la indagación narrativa, emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa” (p.80).

De esta manera, la narrativa en educación ha tomado fuerza y cobrado un sentido significativo desde lo investigativo en tanto da lugar al conocimiento, reconocimiento e interpretación de las realidades sociales educativas. Esta se asienta dentro del campo de la hermenéutica la cual surgió en los años 70 en la disciplina de las ciencias sociales, pasando de la perspectiva positivista a la interpretativa, en la que el significado de los actores es la prioridad de la investigación, pues representa una fuente de información sustancial (León, 2015). Por tanto, como indica González (2019), aporta tanto en la investigación como en la reflexión teórica, además de contribuir en la parte metodológica y epistemológica, de los saberes que se reconstruyen a partir de lo narrado.

Lo anterior, muestra que antes de mediados del siglo XX, para la construcción del conocimiento, imperaban las formas de investigación objetivas o positivistas, por lo que el *giro hermenéutico* establece el cambio de perspectiva. Como dice Pinzón (2013), antes del giro, la investigación social estaba centrada en el paradigma positivista que tiene como objeto establecer leyes generales en torno de los hechos sociales. Pero después, con el paradigma humanista, es decir con el hermenéutico, se orienta la acción a la interpretación de los fenómenos particulares. Teniendo en cuenta esto, a partir de 1970 se tienen nuevamente en cuenta las formas de hacer investigación que buscan evidenciar la particularidad, las vivencias, las formas de ver y percibir las distintas situaciones, que conllevan a la comprensión de esas realidades fenoménicas a las que pertenece ese sujeto que narra la historia o su experiencia y, por ende, permite ampliar las visiones del mundo tanto para sí mismo como para quien lo lee y lo escucha. De acuerdo con Gijón (2010), el método biográfico narrativo, según investigaciones teóricas, ha permitido conocer el modo en que los sujetos se apropian de los distintos fenómenos sociales, culturales, políticos y claro está, educativos.

La anterior concepción es precursora del desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XX, tal como la sociología y la antropología; además de las ciencias de la educación. Mostrando así, que es un método relevante a la hora de indagar, analizar e interpretar las formas en las que se transforma y consolida tanto el campo social como educativo. Por un lado, porque la hermenéutica permitió volver la mirada en torno a las ciencias sociales, en las que el hombre, el sujeto y la subjetividad son el eje central de estas; así mismo, porque al volver la mirada hacia el hombre, brinda un nuevo sentido a los estudios que se realizan, dando un valor diferente a las auto-interpretaciones y a las maneras en las que el sujeto mismo puede comprender su realidad y compartirla con los demás, de manera tal que se pueda medir por el *rasero del otro* y se pueda verificar a través de la respuesta del otro (Gadamer, 1998). El lenguaje cobra un papel fundamental en los estudios sociales pues permite significar y resignificar el mundo, en la medida que permite expresar cómo se comprende la realidad propia y social, los distintos contextos en los que se está inmerso y las maneras de interpretar lo que comprenden los demás de sí mismos y del mundo. Teniendo en cuenta esto, el giro hermenéutico dio la posibilidad de que el hombre pudiera, en términos científicos, volver a hablar desde su propia percepción de los problemas que lo atañen e interpretaran, a su vez, la realidad que lo circunda, que es, en última instancia, de lo que se ocupa las ciencias

sociales. Es desde allí donde nace, en el ámbito educativo “el concepto de ‘identidad narrativa’, entendida esta como la aprehensión de la vida en un relato” (Pinzón, 2013, p. 81), en la que los maestros relatan aquello que viven en el entorno en el que están inmersos.

Las narrativas como forma de investigación cualitativa

Contar o relatar lo que a uno le sucede es dar a conocer la realidad desde un punto de vista. Las narrativas en la investigación educativa se han constituido como una forma de dar a conocer las realidades escolares desde la mirada y vivencia de los actores implicados, de ahí que se asuma que “la educación se entrelaza con el vivir y con la posibilidad de volver a contar nuestros relatos de vida” (Connelly y Clandinin, 1998, como se citó en Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014, p.36). De manera tal que relatar dichas experiencias permite focalizar lo que se vive, con miras a tener una mirada retrospectiva de aquellas vivencias, en las que no solo se narran, sino que se reviven en la medida que se va construyendo cada relato.

Desde el ámbito investigativo, las narrativas se incluyen dentro del *enfoque cualitativo*, ya que “se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio” (Landín y Sánchez. 2019. p.229). En este sentido, permiten mostrar la manera en la que se vivencia las experiencias educativas en relación a lo que las permea, es decir, el contexto, las condiciones materiales e inmateriales y claro está, los sujetos; de ahí que, a partir de ellas, se pueda dar una mirada a la manera en la que funcionan las dinámicas escolares, el proceder del maestro respecto a determinadas situaciones y la respuesta del estudiantado, las directrices institucionales y todo lo que compone la praxis educativa. En palabras de Connelly y Clandinin (1995):

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. [...] La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (p.1)

En consecuencia, las narrativas en educación permiten “explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y el relato que de ella hacen sus protagonistas” (Albert, 2007, p. 197), asimismo, en las demás disciplinas el objeto de estudio es indagado a través de la observación y la interpretación, dando lugar a la percepción de la realidad desde otras miradas.

Las narrativas o el relato como forma de investigación cualitativa, llevan a la comprensión de lo social desde las subjetividades que hablan sobre lo que las conforma como “la memoria, la cultura, la conciencia y la proyección de futuro, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social, a la vez que le confieren sentido” (Zemelman, 1998, citado por González, 2016, p.109), dando a conocer, pero también permitiendo desdibujar y replantear los paradigmas imperantes en el medio. Por ejemplo, en la educación escolar, a pesar de los

avances de la sociedad y el mundo contemporáneo, los prototipos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, el maestro, el estudiante siguen teniendo vigencia, como lo explica Argnani (2014) “gran parte de la racionalidad pedagógica dominante de América Latina, desde hace tiempo vienen configurando posiciones de sujetos pedagógicos asimétricas, jerárquicas y verticalistas que relegan [...] a los maestros y profesores a posiciones pasivas” (p.99) es ahí, donde las experiencias cobran sentido en la investigación, en tanto pueden mostrar las distintas formas de asumir la escuela y a los actores inmersos en ella.

De esta manera, es posible aseverar que las narrativas en educación aportan a una pedagogía crítica, en la que no solo se muestra lo que se vive de una manera fidedigna a la realidad, sino que los sujetos que hacen parte de ese relato pueden mirarse retrospectivamente en su pensar, sentir y actuar para interpretar lo sucedido y posteriormente mejorarlo.

Por otra parte, implican un trabajo colectivo, en el que participan no solo pares, sino también estudiantes y comunidad educativa, su voz está inmersa en el relato, bien sea de manera directa e indirecta, “lo que convierte a los sujetos investigados en copartícipes de la investigación. Por lo tanto, como investigadores hemos de dejar que los sujetos biografiados asuman su rol en decisiones relativas al contenido y la interpretación de su propia historia de vida” (González, 2018, p.38).

Las dinámicas escolares y educativas del mundo contemporáneo, han establecido la necesidad imperante del trabajo colaborativo en la producción del conocimiento científico que surge en la investigación tal como la integración de redes pedagógicas en Argentina en las cuales hay una articulación entre “colectivos de educadores con espacios dedicados a la formación y con actores de comunidades locales potenciando de esta manera la transferencia e intercambio de saberes pedagógicos, con vistas a fortalecer los procesos formativos de los actores [...] involucrados”. (Argnani, 2011, p.162).

Por tanto, la narrativa en investigación aborda lo cotidiano, lo político, lo social, la comprensión del otro, es decir, tiene un rol fundamental para “poder presentar nuestra reflexión acerca de los propios dolores, alegrías y pasajes de nuestra vida cotidiana que nos hacen tener una mayor comprensión sobre lo que estamos buscando y estar más atentos a las necesidades de nuestros/as estudiantes” (Silva y Paz, 2019, p.180) o como lo plantean Guitart, Nadal y Vila (2010) que la educación a través de las narrativas abre espacios que permiten pensar la realidad de múltiples maneras, a su vez que conduce a que los implicados en el acto educativo “den sentido a la realidad, comprendan el mundo y se comprendan a sí mismos” (p. 90), ya que recrear a través de las palabras lo que se vive, posibilita dar una mirada más aguda de las experiencias y en ese mismo sentido, pueden ser analizadas y reflexionadas para dar una significación nueva a los elementos que deben ser mejorados o reformados para una comprensión más integral de los sujetos y de su entorno.

Relatos autobiográficos en el campo educativo

En el campo educativo las narrativas biográficas, tal como lo plantean Huchim y Reyes (2013) se han ido consolidando como una forma de construir conocimiento y han permitido explorar nuevos espacios de la realidad educativa y de quienes hacen parte de ella, ya que,

como lo formula Bolívar (2002) “la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (p.4).

El hecho de que las narrativas hagan parte del campo educativo posibilita, según Hornillo y Sarasola (2003), que las voces de los grupos oprimidos y faltos de poder alcen sus voces para ser escuchados en los discursos académicos, pues son estos quienes encarnan la realidad educativa desde su propia experiencia, y no aquel que está ciertamente investigando. En esta medida, los relatos biográficos en este campo están orientados hacia la comprensión del quehacer mismo de la educación, su contexto y la realidad de sus integrantes, además, procura, como dice Passeggi (2015) que al narrarse la propia historia se resignifiquen las experiencias al igual que se construye otra representación de la misma, a su vez, se reinventa.

En relación con lo anterior, “las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos” (Suárez, 2017, p.44). Cada docente es único y para comprenderlo hay que estudiarlo desde su propia experiencia y trayectoria personal, de tal manera que las historias de vida (relatos autobiográficos), son narraciones singulares sobre la vida misma, que, a pesar de que sean individuales están construidas sobre una misma base “de prácticas y discursos, que constituyen para una época dada el campo de validez de la relación de sí mismo y determinan las condiciones de enunciación y de reconocimiento de la palabra de sí” (Delory, 2000, como se cita en Murillo, 2016, p. 68); es decir, el discurso está enmarcado en un contexto general que se ve enriquecido por las singularidades de las experiencias. En este sentido, las narraciones autobiográficas pasan por unas fases de indagación, en las que ocurre un diálogo del autor con sus propias historias y vivencias, se interiorizan las experiencias y se reconocen las vicisitudes del proceso que pueden ser buenas o malas, pero que ayudan a comprender el quehacer en el aula, y de análisis, que permiten la interpretación de las narrativas.

En suma, los relatos autobiográficos no se presentan únicamente como un método investigativo para estudiar lo que ocurre en los salones de clase, sino que permiten la introspección, “cuando los profesores hablan de la enseñanza, tejen en sus relatos retazos de vida y profesión que difícilmente puedan escindirse” (Porta y Yedaide, 2014, p.184). Así, no solo se vincula el componente laboral, sino también el personal, pues la autobiografía está marcada por la experiencia íntima que vive cada uno de los actores en el ámbito educativo; además, “las narraciones autobiográficas de educadores sirven como “medio de desarrollo personal [...], encaminado a acrecentar su capacidad de análisis introspectivo y a adquirir una mayor y mejor toma de conciencia sobre sí mismo y su situación personal y profesional.” (Herreros, 2019, p.100).

Aporte de las narrativas en la formación docente

Los relatos biográficos docentes o narrativas son “un potente elemento para la formación del profesorado y para la investigación educativa” (Suárez y Dávila. 2018, p.358), o como bien lo expresa Suárez & Metzdorff (2018) son materiales densamente significativos que invitan a la reflexión, el diálogo, la interpretación, y el intercambio de saberes entre docentes y/o

aspirantes a docentes. Es por ello desde principios de los 90 ha resultado apasionante introducir los métodos de investigación biográfica-narrativa en la formación y el desarrollo profesional de los docentes, como bien lo explica Fernández (2010), indicando que estas narraciones han sido usadas para enfrentar problemas centrales de la educación, los cuales en los últimos años se han enfocado en el reconocimiento y las posibilidades de transferencia de las buenas prácticas docentes.

Sin embargo, Suárez (2012) explica que solo recientemente estas narrativas han empezado a ser valoradas en términos científicos y han ido ganando de forma progresiva legitimidad como medio para indagar, reconstruir, documentar y comunicar sentires y saberes construidos tanto en la formación profesional como en la experiencia educativa. De igual manera, como dicen Arias y Alvarado (2015), son consideradas como una entrada hacia el mundo científico desde las propias voces de los actores, “para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones, y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo constituido por el entramado en espiral de los distintos elementos de la narrativa” (p.172).

De ahí que, como lo explica Rodríguez (2014) al maestro investigar sobre su propia práctica, está recuperando críticamente su saber y se está transformando en un instrumento facilitador de diálogo y cambio relacionado con el ejercicio de su profesión; ya sea exponiendo sus problemáticas del trabajo en el aula, redescubriendo sus saberes o prácticas, o brindándole nuevos significados a sus creencias (p.255). De este modo, “a medida que el proceso de la investigación se lleva adelante, la reflexión sobre las propias identidades es posibilitada por la indagación narrativa vivida no sólo como metodología sino como una pedagogía en la educación” (Porta, De Laurentis y Aguirre, 2015, p.46), por lo tanto, como lo resaltan Suárez y Dávila (2018) las narrativas no solo convierten a los docentes en investigadores autobiográficos de sus experiencias, sino que además los posiciona como sujetos protagonistas de su propia formación y desarrollo profesional.

De esta manera, las narrativas se convierten en una práctica de formación o más bien autoformación, ya que tal y como lo señala Melo (2008, citado por Ferreira y Mendes, 2015) a través de la historia personal se puede comprender la manera en la que cada sujeto moviliza los conocimientos, identifica sus valores y modela su imagen. En esta medida, “es posible identificar los momentos importantes, las continuidades y las rupturas que fueron significativas para la reflexión y para la toma de conciencia, dando sentido a las varias dimensiones de la vida del autor y de su formación” (Melo, 2008, citado en Ferreira y Mendes, 2015, p.172)

De acuerdo con lo anterior, la investigación por medio de las narrativas o historias de vida, según Rodríguez (2014), ponen de manifiesto los saberes, convicciones, creencias, motivaciones e interacciones con los demás, lo que posibilita la reflexión y, a partir de ello, se abre las puertas a los posibles cambios en la forma de actuar y pensar. De esta manera, “los relatos de experiencia permiten, entre otras cosas, rescatar aquellos momentos en los que se dieron esas aperturas para existir. Además, el hecho en sí de narrarnos [...] es una apertura para existir” (Contreras, Quiles y Paredes, 2019, p. 64), entendiendo este como la posibilidad que tiene el sujeto de ser consciente y dueño de su propia realidad.

Hermenéutica en las narrativas educativas

La hermenéutica en las investigaciones de carácter cualitativo ha mostrado otra forma de hacer investigación, en tanto, que abandona el positivismo, que regía como método científico, por lo que, en la década de los 60', se abre paso a nuevas posibilidades científicas. Con el giro hermenéutico se abre paso para aquello que se valida a través de la palabra misma. Desde esta perspectiva, es el significado el que realmente cobra importancia, pues son las acciones y las interacciones el tema central de las investigaciones. De esta manera, “el giro hermenéutico ha permitido entender los fenómenos sociales como *textos*, cuyo valor y significado viene dado por la interpretación que los sujetos relatan sobre su experiencia” (Espinosa, Cárdenas y Campos, 2012, p.46). En ese mismo sentido, se puede decir que se habla del “giro narrativo que, en palabras de Paul Ricoeur, complementa el hermenéutico en la medida en que existe una relación innegable entre narración, identidad y subjetividad” (Míguez, 2018, p.39).

Las narrativas son una forma de representar con palabras lo sucedido, según Chica, Flechas y Mesa (2017) “los seres humanos somos contadores de historias y es a través de ellas como vamos configurando nuestros valores, creencias, tradiciones y modos de pensar, por lo tanto, consideramos que para reinterpretar cualquier proceso histórico es preciso contar una historia” (p.12), de ahí que lo que se dice pueda ser interpretado, y por ende se asume desde una perspectiva hermenéutica, ya que “los significados que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierten en el foco” (Míguez, 2018, p.38), es decir, se conciben como el centro de la interpretación, de este modo, es posible aseverar que comprender e interpretar los acontecimientos relatados, permite entender el pasado mismo, a su vez que conlleva a mirar el presente y el futuro, como consecuencias de lo vivido.

Las voces manifiestas en las narrativas conforman un entramado de relatos o historias, que para trascender el contexto en el que se presentan, como diría Bolívar (2015), es necesario que cada una de las partes se interpretan hermenéuticamente en función del todo, a su vez, el todo depende de cada uno de los elementos. En esta medida, el investigador se encuentra entre dos perspectivas: su experiencia y los datos recogidos y el esfuerzo por dar sentido a lo vivido y a los datos objetos de la investigación.

Interpretar las narrativas es dar una mirada retrospectiva a las acciones, pensamientos y sentimientos, al tiempo que se crean identidades y subjetividades a partir de lo que se cuenta, tal como afirma Mateos y Nuñez (2011), las personas, a través de sus historias reviven momentos significativos tanto desde un punto de vista como entrando de nuevo en el paisaje emocional de las vivencias narradas (p.113). De acuerdo con Ricoeur (1983- 1985) citado por Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), interpretar las experiencias es crear una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos (p.30). De esta manera, vincular al sujeto dentro de la investigación conlleva a entender que la ciencia tradicional no está compuestas por verdades absolutas o por métodos completamente objetivo, por el contrario, este puede hacer un gran aporte a la investigación científica, es por ello que “introducir la cuestión del sujeto de las

prácticas implica la búsqueda y ‘aprehensión’ de significados singulares, pero no solipsistas, sino compartidos” (Flores, Porta & Martin, 2014, p. 71), por consiguiente, son un complemento.

Por último, es necesario decir que la riqueza del lenguaje que componen las narrativas apertura la intervención hermenéutica para, en primer lugar, crear una identidad de los actores y de sus contextos, en segundo lugar, para significar las experiencias de vida de un contexto determinado, y, en tercer lugar, servir para otros contextos que se identifiquen con estas historias contadas e interpretadas. Para Porta y Flores (2017) el “giro hermenéutico” implica entender los fenómenos sociales y por ende a la educación, como si fueran “textos” (p.685). Por tanto, la hermenéutica en las narrativas permite entender las distintas situaciones, las acciones, el sentir y pensar de los sujetos que hacen parte de ellas, dando forma y sentido a los acontecimientos de una realidad determinada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El sistema educativo en el que están inmersos los docentes está conformado por un entramado de elementos que conforman los lineamientos formales del mismo. Entre estos formalismos están los diarios de campo, informes, fichas, planeaciones u otros requisitos con los cuales debe justificar los planes que desarrollan en el aula, sin embargo, estos asuntos protocolarios entorpecen los procesos narrativos autobiográficos, pues se centran en lo reglamentario dejando de lado la narración de sus experiencias. Permeando la práctica desde lo objetivo en relación con el currículo y reduciendo los elementos subjetivos.

Las narrativas, como afirman Suárez, Dávila y Ochoa (2011) deben contribuir en la construcción de soportes para las instituciones, además de contribuir como estrategias metodológicas, pues lo que narran los docentes como experiencias significativas, puede ser replicado por otros. En este sentido, es importante la escritura de estas, de manera tal que estos relatos no queden olvidados con el tiempo.

Fuera de lo normativo, las instituciones y centros educativos están llenos de múltiples acontecimientos que ocurren todos los días. La comunidad educativa a diario vive situaciones que, dentro del sistema, pueden generar diversas reflexiones que permitan resignificar y dar sentido al quehacer diario. Es por eso, que cuando los docentes narran sus experiencias autobiográficas pueden desencadenar y aflorar cosas positivas que resignifican su experiencia docente. Narrar las vivencias permite reconocer el espacio, el tiempo, las personas y todos los elementos que componen las experiencias “recuperadas a partir de registros en memoria, desde las que las realidades cobran sentidos, se construyen explicaciones y convenciones que modelan experiencias y se asignan nuevos sentidos a acontecimientos pasados” (Diamant, 2011, p.97). Así mismo, la narración autobiográfica consiste en “un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria” (Bolívar y Domingo, 2006, p.4).

Las narraciones pedagógicas en la actualidad tienen un valor realmente importante, puesto que están compuestas no solo por elementos descriptivos, sino también, como dice Linares

(2018) de “interpretaciones, cuestionamientos, valoraciones, críticas [que] se convierten en un mecanismo de reflexión profundo y detallado que toma su valía de [...] los propios docentes” (p.3). Del mismo modo, estas se presentan como una construcción que responde a una necesidad colectiva, pues las narraciones se enmarcan en un contexto social determinado. Por tanto, es “un relato de vida, [que] no sólo da testimonio del sujeto, sino también del contexto social” (Barón y Cancino, 2014, p.96). Por eso, para que una narración pedagógica sirva de soporte epistémico debe ser de carácter social.

Ahora bien, “los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos” (Meza, 2008, p.66). Por un lado, porque los visibiliza y permite entrever la realidad que viven en la actualidad los docentes, no solo lo que pertenece a su círculo personal de vida, sino aquello que padecen a raíz de las deficiencias del sistema; y, por el otro, plantea la discusión que permite proponer soluciones o que lo conduce a fortalecer las prácticas educativas. En este sentido, faculta “la creación reflexiva de ‘acciones y situaciones de conocimiento’ que dan lugar, a través de un extenso y sostenido proceso de problematización del sí mismo y de los acontecimientos escolares, a [...] ‘eventos reflexivos transformadores’” (Díaz, 2007, p.141).

Como reflexión final, es pertinente resaltar que “la narrativa de la experiencia permite dar cuenta de las sensaciones y apreciaciones que se han ido construyendo durante el transitar ante nuevos escenarios institucionales y áulicos” (Hidalgo, 2016, p.8). Esto permite, no solo que el narrador se beneficie con lo narrado y la hermenéutica de este, sino también la comunidad misma, a su vez que abre la posibilidad del diálogo con la institucionalidad.

En suma, narrar las historias es documentar las propias experiencias, y los docentes son buenos narradores, porque ellos son conocedores de las palabras, por lo que hacen que estas, por el dominio que poseen, sean más comprensibles para los que los rodean. Cuando la investigación en el aula parte de los profesores, que están inmersos en esos contextos, genera la posibilidad de observar el contexto, pensarlo e interpretarlo a la luz de sus prácticas educativas. “En el interés por contar la historia propia aparece la necesidad de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. De este modo, si bien la experiencia vivida resulta intransferible, puede ser comunicada a otros” (Alliaud, 2011, p.95). Es por eso que las narraciones cobran sentido, porque, a pesar de partir de la individualidad de cada sujeto, hablan más de lo que realmente fue la simple experiencia, pues está enriquecida con la interpretación y la resignificación que hacen los sujetos de lo que han vivido.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre R. R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16(53),83-92
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538010>
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. (McGrawHill).
https://www.academia.edu/27287685/La_Investigaci%C3%B3n_Educativa_Claves_Te%C3%B3ricas_Albert_G
- Alliaud, A. (2011). *Narración de la experiencia. Práctica y formación docente. Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2357>
- Angarita Becerra, L. D. (2014). Estudio bibliométrico sobre uso de métodos y técnicas cualitativas en investigación publicada en bases de datos de uso común entre el 2011-2013. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 7(2), 67–76.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.7207>
- Argnani, A (2011). La Red de formación docente y narrativas pedagógicas: una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo. *Revista Educación y Pedagogía* 23(61), 157-169.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159809>
- Argnani, A. (2014) *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio de caso*. [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Filo Digital UBA. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4273/uba_ffyl_t_2014_902001.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arias C. A. M. y Alvarado S, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a10.pdf>
- Barón, B. y Cancino, J. S. (2014). *La investigación biográfico-narrativa en educación: un enfoque de investigación co-construido desde las subjetividades, desde el tejido de la multiplicidad de realidades*. *Revista de educación e innovación social Praxis Pedagógica*, 14(15), 89–102.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.89-102>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo 2 (79-109).
https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *In Forum: Qualitative social research*, 7, (4), pp. 1-43. https://www.academia.edu/download/44359102/Bolivar_Antonio_-_la_investigacion_biografica_y_narrativa_en_iberamerica_campos_de_desarrollo_y_estado_actual.pdf
- Chica O. M., Flechas V. R. y Mesa Á. B. (2017). Los estudiantes narran la historia: diversas interpretaciones, diferentes realidades. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio digital. UdeA. http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3113/1/PB01157_isabel_bernardo_roberto.pdf
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, 11-59. https://kupdf.net/download/connelly-y-clandini-relatos-de-experiencia-e-investigacion-narrativa-1_5e23c635e2b6f5c71d1faf21_pdf
- Contreras D., J., Quiles F. E. y Paredes S. A. (2019). *Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 0 (0) 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cornejo, M., Mendoza F. y Roja, R. C. (2008). *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. Psykhe*. 17 (1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Diamant, A. (2011). Hablar de maestros. Narrativas que recuperan “propiedades” didácticas en formadores de universitarios de los ´60 en la UBA. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-052/21.pdf>
- Díaz M, C. J. (2007). Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo. *Actualidades Pedagógicas*, 1(50), 139-146. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1169&context=ap>
- Espinoza, S. R., Cárdenas, C. C. y Vergara, F. C. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 44-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993835>
- Fernández C., M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Revistas de la Universidad de Granada* 14(3) P.17-32 (1-16). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20680>
- Ferreira, M. y Mendes, A. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto)formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 171-193.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100009&lng=es&tlng=es

- Flores, G., Porta, L. y Martín, S. M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*. 1 (1). 68-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251814.pdf>
- Gadamer, H.G. (1998). El giro hermenéutico. (Arturo Parada. Trad.). Catedra Teorema. (Obra original publicada en 1995). <https://acortar.link/optHyH>
- Gijón P. J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 5-16. Editorial. <http://hdl.handle.net/10481/7220>
- González A, B. (2018). La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15292/Cap%C3%ADtulo%20%20.pdf?sequence=1>
- González G., O.E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 68-90. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(1\)_5.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(1)_5.pdf)
- González, L, M. (2016). *Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros*. *Nodos y Nudos*, 4(40), 103-114. <https://doi.org/10.17227/01224328.5250>
- Guitart, M. E., Nadal, J. M. y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (21), 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3281812.pdf>
- Herreros, N. M. (2019). La autobiografía en la educación. En J.L Rodríguez Ilera (Ed) *Metodologías narrativas en educación* (pp. 97-110). Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AY0FEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA97&dq=las+narrativas+autobiogr%C3%A1ficas+en+la+educaci%C3%B3n+&ots=tHd0ShWCG&sig=c74Q09UsGPWLOQgjRC2IlgkyvEQ#v=onepage&q=las%20narrativas%20autobiogr%C3%A1ficas%20en%20la%20educaci%C3%B3n&f=false>
- Hidalgo B. (2016). De la práctica docente al relato pedagógico. [Seminario] Concepciones de Enseñanza y de las Prácticas de la Enseñanza. <https://www.aacademica.org/brenda.hidalgo/15>
- Hornillo A., M. E. y Sarasola S-S., J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 373-382. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16383/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 0(7), 33-74.
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022
- Huchim A. D, y Reyes Ch. R. (2013). La Investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3),1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Landín, M. y Sánchez, M. (2019). *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. Educación*. 28 (54). P. 227 - 242.
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- León, G. (2015). Las narrativas, como recurso en la investigación educativa. *Revista Praxis investigativa Redie*. 7(13), 85-92.
http://praxisinvestigativa.mx/assets/13_7_narrativas.pdf
- Linares, A. E, (2018). La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente. Aguascalientes-Ago.
<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P167.pdf>
- Mateos B. T. y Núñez C. L. (2011). *Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 111–128. <https://doi.org/10.14201/8648>
- Meza R, J. L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 1 (51), 59-72.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1119&context=ap>
- Míguez, M.E. (2018). *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires*. [Tesis de maestría]. Filodigital.
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5762/uba_ffyl_t_2018_se_miguez.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Murillo A. G. (2016). La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia <http://hdl.handle.net/10495/4555>
- Passeggi. M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En Murillo Arango (Comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). CLACSO.
<https://core.ac.uk/download/pdf/79474074.pdf>
- Pinzón, V, H. L. (2013). Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente. Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos, 75-88.
https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/sobre_cuestion_investigacion_biografica_narrativa_en_identidad_profesional_docente.pdf

- Porta, L. G y Flores, G. M. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2 (6). 683-679. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3974/2613>
- Porta, L., Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa (Arg)*, 19(2),43-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153141087006>
- Porta, L., y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, coleccion de filosofía de la educación*, (17), 177-192. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098010.pdf>
- Rodríguez, M, S. L. (2014). *Las narrativas como estrategia de formación docente*. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 7(2). P.251-270 (1-20). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.04>
- Rozo, S. J. (2021). *Narrativas un camino a relatos educativos* [Trabajo de grado, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. <http://hdl.handle.net/10823/2892>
- Sánchez, G., Aguirre, M., Solano, N. y Viveros, E. (2015). Sobre la dinámica familiar. Revisión documental. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 117-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823294>
- Silva, P. I. y Paz, M. E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58 (2), 169-189. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/953/325>
- Solano L. E., Castellanos Q. S., Rodríguez del Rey, M. y Hernández F. J. (2009). La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. *MediSur*, 7(4), 59-62. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2009000400011&lng=es&tlng=es.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes” *Revista de Educación (Argentina)*, núm. 28, junio 2018, pp. 49-74. Repositorio Institucional Comisión de Investigaciones Científicas. <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/8589>
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I (Ed.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. (pp. 71-110). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Argentina.

<https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/la-investigacic3b3n-educativa.pdf>

- Suárez, D. H. (2012). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(61), 11–22.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/12595>
- Suárez, D. H. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54.
<http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/49/29>
- Suárez, D. H. y Dávila, P. V. (2018). *Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina*. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 350-373.
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p350-373>
- Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa, L. (2011). Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. *En Pálido punto de luz. Claroscuros en la Educación. Revista electrónica de educación*, (12). <http://files.distrito-n-2-florida.webnode.com.uy/200000020-77940788a9/narrativas%20escolares%202.pdf>

PEDAGOGIA RURAL, CULTURA Y CONTEXTO

Sor Natalia Brizuela Camacho
Grethy del Rocío Quezada Lozano
Karina Soledad Salcedo Viteri

Recibido: 11-10-2022

Aprobado: 02-12-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

PEDAGOGIA RURAL, CULTURA Y CONTEXTO.

Rural pedagogy, culture and context

Autoras

Sor Natalia Brizuela

*Camacho**

Grethy del Rocío Quezada

*Lozano***

Karina Soledad Salcedo

*Viteri****

Ecuador

* Venezolana, Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Técnica Particular de Loja.

Correo electrónico:

snbrizuela@utpl.edu.ec

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-4347-0486>

**Ecuatoriana. Magister en Educación Superior" Universidad Técnica Particular de Loja

Correo electrónico:

grquezada@utpl.edu.ec

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3645-9000>

RESUMEN

El presente estudio ofrece un aporte a la teoría pedagógica, porque incorpora una perspectiva cultural en la construcción de significados en los aprendizajes de las niñas y niños de la escuela rural. Se realizó con un diseño de campo, de naturaleza interpretativa crítica, con enfoque cualitativo; y el método hermenéutico. El resultado teoriza la cultura campesina como un sistema de saberes, valores, costumbres, de formas de pensar con pautas de conductas y formas de comunicación y de resolver las propias necesidades del campesinado, y su relación con la pedagogía rural implica el desarrollo de procesos metacognitivos para el aprendizaje del niño campesino y el desarrollo de procesos metacognitivos para el aprendizaje del niño campesino.

Palabras clave: Escuela, cultura campesina, didáctica, entorno, pedagogía social.

*** ecuatoriana. Magister en
Desarrollo de la Inteligencia.
Universidad Técnica Particular de
Loja.

Correo electrónico:
kssalcedo@utpl.edu.ec

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-0272-3475>

Cómo citar este artículo:

Brizuela, S., Quezada, G &
Salcedo, K. (2022). Pedagogía
rural, cultura y contexto. *Revista
Estudios en Educación*
(REeED), 5(9), p.p. 116 – 132.

ABSTRACT

The present study offers a contribution to pedagogical theory, because it incorporates a cultural perspective in the construction of meanings in the learning of girls and boys in rural schools. It was carried out with a field design, of a critical interpretive nature, with a qualitative approach; and the hermeneutical method. The result theorizes peasant culture as a system of knowledge, values, customs, ways of thinking with patterns of behavior and forms of communication and solving the peasantry's own needs, and its relationship with rural pedagogy implies the development of metacognitive processes. for the peasant child's learning and the development of metacognitive processes for the peasant child's learning.

Key words: School, peasant culture, didactics, environment, social pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Es indudable el carácter universal de la educación y la inexistencia de rasgos diferenciadores entre la educación rural y urbana, por lo que surge la necesidad de una educación para la formación de las niñas y niños campesinos, es decir una pedagogía para la escuela rural, la misma que considera a la cultura, la seguridad alimentaria, el uso del espacio, los recursos y las razones éticas de desarrollo (Brizuela, 2013). No obstante, la práctica pedagógica en el aula rural es subsidiaria de un currículo estructurado en torno a una gran cantidad de contenidos, a menudo desvinculados del mundo cotidiano de las niñas y niños, así como de modelos de expresión y comportamiento ajenos a sus referencias culturales (Mendoza, 2004). Así pues, considerando las instancias de la planificación del currículo, no es difícil, constatar cómo la propuesta curricular de educación básica se torna extraña para los niños y niñas rurales en cuanto a los objetos y contenidos presentes (Sepúlveda y Gallardo, 2011), así como también los códigos y representaciones dominantes en dichas propuestas curriculares. De igual forma, se requiere un modelo para la escuela rural y políticas educativas activas, que no coloquen a la escuela rural en situación de desventaja con respecto a los centros urbanos (Mendoza, 2004).

Este planteamiento no es pertinente con que la niña y el niño campesino carezca de la capacidad para lograr los aprendizajes promovidos por la escuela, al contrario, el niño y niña es situado en un punto de partida generalmente extraño, dificultando su inserción al sistema escolar y condicionando sus logros posibles. Estas afirmaciones tienen base en premisas sustentadas por el aprendizaje desde un enfoque socio constructivista, Mendoza (2004) señala que: (1) el aprendizaje es posible en tanto el sujeto posea una estructura cognitiva que le permita integrar el estímulo a una cadena de inferencias, ya que el estímulo por sí solo no produce aprendizaje; (2) una propuesta educativa supone una actividad de comunicación que se da solo a partir de asumir que todo sujeto elabora, en el proceso de construcción de su mundo, un peculiar sistema de comunicación; (3) la participación activa y creativa de todos los sujetos involucrados, la paulatina y creciente explicitación de sus necesidades son el medio apto para desarrollar propuestas educativas cada vez más adecuadas a las necesidades, características y medios disponibles. Estas afirmaciones tienen base en premisas sustentadas por el aprendizaje desde un enfoque socio constructivista.

Este proceso de interacción y comunicación didáctica que se establece entre el docente y sus alumnos y alumnas, así como en la construcción y desarrollo lingüístico en las niñas y niños se ve reflejado en su rendimiento escolar; es por ello que estos enfoques deben concebirse con un criterio de integralidad y mutua dependencia, para la obtención de experiencias significativas (Galve-Pina, 2014).

El análisis de las realidades educativas en el medio rural, pasan por una consideración de lo cultural, tanto en su referencia externa en cuanto al mundo de la vida campesina que da sentido fundamental al currículo escolar, como en su referencia interna (Nuñez, 2004). Esto es, al ámbito de la propia cultura de la escuela expresada en particulares modos de concebir y hacer pedagógico que se constituyen en condicionantes de la praxis educativa, cuya recuperación crítica es necesaria para potenciar procesos de transformación educativa.

La cultura campesina se desarrolla en espacios idóneos de aprendizaje y de renovación pedagógica (García, Márquez y Domínguez, 2016), que refuerzan la identidad profesional de los docentes en términos de investigación e innovación educativas (Bustos, 2007), además, no es en absoluto exagerado afirmar que las escuelas rurales han ayudado a la vinculación del alumnado con el medio, han reforzado la cultura local y han contribuido a crear vida en el pueblo. Todo eso lo han hecho desde el más absoluto respeto hacia la cultura rural y la población campesina (Gelís, 2004).

Para Nanda (1980) la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y otros hábitos o capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad (Kozak, 2015). Por su parte, Linton (1970) considera que el término cultura tiene un doble sentido, por un lado, es considerado como herencia social que integra a la humanidad, y por otro es considerado como un equivalente a una modalidad particular de la herencia. Según López (2009) para hacer referencia a la gran diversidad cultural de la sociedad global se debería hablar de relaciones culturales.

Por su parte, los modos culturales de la familia y la comunidad representan un verdadero desafío para la educación (Abadzi, 2008). De la misma manera Díaz (2000), menciona que el currículum desarrollado en la escuela rural se ha hecho casi siempre al margen del medio rural, de modo no pertinente, impuesto y procedente de la cultura urbana. De la misma manera, Díaz (2000) menciona que el currículum desarrollado en la escuela rural se ha hecho casi siempre al margen del medio rural, de modo no pertinente, impuesto y procedente de la cultura urbana.

El proceso educativo rural se basa en el conocimiento universal y ofrece a las niñas y niños campesinos conocimiento científico, experiencias de aprendizaje naturalistas, saberes empíricos que consoliden su talento en el quehacer diario; además, fortalece los valores representados por el amor a la siembra, el trabajo colectivo, generacional, honesto, responsable y la preservación del núcleo familiar. De esta forma, la tendencia de las escuelas rurales se orienta en la autorrealización y concibe a la educación de la persona como una forma continua de establecer relaciones cognitivas en la que la cooperación entre la escuela - comunidad rural y el principio de aprender haciendo faciliten la participación activa del alumnado, en contacto directo con la realidad social, la situación geográfica y la dinámica del día a día (Gelís, 2004).

En este contexto, el sistema educativo formal de la escuela rural desde este estudio debe reconocer el uso de técnicas y normas basadas en el aprendizaje natural de las niñas y niños; así como el reconocimiento de los códigos lingüísticos de la familia, representados por las formas de comunicación que por regionalismo se emplea; expresados de forma verbal, escrita, gestual y de postura. Entre ellos se encuentra la timidez, el tono de voz fuerte y amplia implícitos en la semántica propia del campesino.

Esta connotación de amplitud en el código lingüístico viene dada por la condición geográfica representada en el territorio y el relieve, es el caso del campesino llanero. Todo esto sin desmeritar la misión auténtica que tiene la escuela de refinar y modelar pautas de comunicación y comportamiento en la sociedad.

Otro elemento importante de la pedagogía para la escuela rural es la socialización del niño y niña campesina el cual es congruente al comportamiento, conductas, y formas de relacionarse, pues está asociada a la experiencia individual, social y cultural, de la niña y niño campesino; se contempla la condición motivacional arraigada en el campesino, la cual es configurada por el ambiente de la casa familiar y la naturaleza misma del propio contexto; en este sentido, se puede citar el efecto que hace lo extenso de la sabana; el recorrer muchos kilómetros caminando o montado en una bestia, sea caballo, mula, burro para ir a la escuela; atravesar ríos, muchas veces bajo la lluvia y el barro. Así como el hecho que deben levantarse muy temprano para aprovechar la frescura de la mañana y realizar la labor que por añadidura se establecen tareas diferenciadas para niños o niñas. En el caso del niño varón ser becerrero, ordeñador, arreador de ganado o limpiador agrícola. En el caso de la niña atizar la leña del fogón, hacer café y llevarlo al potrero; entre otras múltiples actividades que el diario vivir genera en el campo y aun así su condición motivacional lo impulsa a asistir diariamente a la escuela.

La pedagogía para la escuela rural implica que las niñas y niños campesinos poseen una cosmovisión distinta al niño ciudadano, dada por el hacer de una actividad o el asumir la responsabilidad de un trabajo bajo el sistema laboral de la familia y por el género, el varón es fuerte y rudo, le corresponde actividades de arreo de ganado, ordeño, levantar filas del potrero, sembrar el conuco, entre otras y en el caso de la mujer cocinar, fregar, barrer la casa, tejer chinchorros y alpargatas, entre otras, es decir las actividades están identificadas por la condición de género.

Lo descrito es costumbre cotidiana de la familia campesina, la cual reviste suma importancia pues de ella depende la sobrevivencia de la familia; de su propio trabajo obtienen los alimentos, construyen la vivienda, generan ingresos, solventan las necesidades y garantizan la calidad de vida al núcleo familiar.

Se puede destacar una marcada diferencia en el niño de la cultura urbana, cuyas características no son homogéneas, sin embargo, se distingue la poca responsabilidad en la economía familiar, son otros los desafíos que debe enfrentar, como los marcados por una acelerada forma de vida y la poca presencia de los padres debido al compromiso laboral.

La pedagogía de la vida campesina comprende un conjunto de teorías, estrategias y técnicas propias, que refieren la forma como el campesino transfiere el conocimiento a su descendencia, a los niños y estos aprenden.

En el marco de esta conceptualización, se destacan las siguientes características:

- Enseñanza campesina: está asociada a los significados y formas de transferir el conocimiento en la sociedad campesina, desde los padres a los niños.

- Aprendizaje campesino: está asociado a la manera como el niño construye el conocimiento en el campo.

Desde el enfoque de la sociología de la educación, la escuela rural se concibe como institución natural de reproducción de la conducta de los niños(a), se integra al currículo, así las técnicas de enseñanza campesina, asociada a los significados y formas de transferir el conocimiento en la sociedad campesina, posee una condición generacional por lo que un miembro de la familia de ascendencia le transfiere el conocimiento a la sucesión, con la presencia de una teoría de vida, fundamentada en la historia de vida de sus miembros, en el valor que representa la herencia de tierras para los descendientes, en el respeto a los fenómenos naturales que en muchos casos determina el período de siembra y cosecha, en el día la posición del sol para el arreo del ganado.

La pedagogía para la escuela rural incorpora además la enseñanza con formas originarias del saber, por todo un complejo mundo de creencias ricas en simbología y expresiones naturales, así como un cúmulo de experiencia marcada por la asimilación y el perfeccionamiento de la técnica de trabajo, diario colectivo, jerárquico, con presencia de normas de uso y seguridad para el trabajo campesino, con técnicas de enseñanza por acompañamiento y demostración, ya que el padre en el caso del varón lo mete al corral de ordeño con su totuma para que tome leche desde muy temprana edad, observa al adulto, oye las tonadas propias del folklore, le piden que amarre al becerro al principio con mucha dificultad, va superando el miedo a la vaca hasta que va creciendo y en su desenvolvimiento lo hace como tarea diaria, y con el crecimiento hereda el cargo de becerrero, en el caso de la niña, la madre la lleva a la cocina observa como hace el café, ayuda a su madre a poner astillas de leña en el fogón a manera de juego, utilizando la lúdica, hasta que va creciendo y desarrollando el talento y sus intereses en las múltiples actividades de la casa familiar, en presencia de la emotividad de los padres al enseñar a sus hijos, representado por una forma de producción familiar que utiliza un conjunto de la fuerza de trabajo doméstico, los recursos naturales, financieros, para garantizar la subsistencia de la misma.

METODOLOGÍA

Método

El método utilizado en este estudio fue la hermenéutica, y es un tema fundamental para cualquier estudio acerca del hombre, y el estudio es de naturaleza cualitativa, interpretativa, ya que se presenta una descripción e interpretación detallada de la oralidad, eventos, personas, relaciones sociales, y comportamientos que son observables; pretendiendo investigar la dinámica social del pasado y del presente, de igual manera se incorporó a los informantes quienes narraron sus experiencias por ellos mismos y no como el investigador los describe (Montero,2003); de allí se interpretó a los sujetos investigados dentro de su marco de referencia, experimentando la realidad en su contexto, con el propósito de comprender como ellos lo ven e interpretan (Denzin y Lincoln,1994).

Se empleó la entrevista a profundidad y el análisis e interpretación de la información (Blázquez, 2015) se realizó juntamente con la recopilación de la información en un proceso integral, recursivo, empleando el análisis de contenido, como procedimiento de des-ocultación o revelación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo latente, lo no dicho en otro mensaje.

Objetivos

El objetivo de la presente investigación es generar aportes a la construcción teórica de una pedagogía para la escuela rural. Para ello se han planteado los siguientes objetivos:

1. Caracterizar las dimensiones de la cultura campesina.
2. Identificar las dificultades y limitaciones de la praxis pedagógica en la escuela rural.
3. Determinar el saber cotidiano en la comunidad campesina.

Población y Muestra

Para el desarrollo de la investigación se seleccionó 1 niño nacido y criado en la comunidad rural Mahomito, estudiante de la Escuela Rural Bolivariana Mahomito (denominado i1); 1 docente rural con más de 5 años de experiencia laboral en la misma escuela (denominado i2); 1 adulto nacido y criado en esta misma comunidad (denominado i3); y 1 experto en Educación Rural, con más de 15 años de experiencia en educación superior de la especialidad educación rural, con estudio doctoral y post doctoral reconocido por la academia, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (denominado i4).

Instrumento

Tomando en cuenta el contexto donde se desarrolló esta investigación, específicamente sensible por tratarse de una comunidad rural, se abordó con visitas de exploración, reconocimiento, informativa, motivacional, de cortesía y generación de confianza a los investigadores, de seguimiento a los informantes clave con acompañamiento a diversas actividades propias del devenir cotidiano de los mismos.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La investigación desde el punto de vista metodológico está concebida con la modalidad de investigación de campo; consistiendo en la recolección de información directamente de los sujetos investigados o del escenario donde ocurren los hechos, como se presentan en el espacio y lo más cercano al contexto, que según Hernández; Fernández y Baptista (2014) se basa en informaciones obtenidas directamente de la realidad, permitiéndole al investigador cerciorarse de las condiciones reales en que se han conseguido los datos.

Se plantea el paradigma post positivista para el presente estudio, esta orientación efectúa un rescate del sujeto y de su importancia. Tal como lo plantea Martínez (2009) así, la

observación no sería pura e inmaculada, sino que implicaría una inserción de lo observado en un marco referencial o fondo, constituido por nuestros valores, intereses, actitudes y creencias, que es el que le daría el sentido que tiene para esta investigación.

El enfoque de investigación es cualitativo, donde el conocimiento es consecuencia de la interacción recíproca e intersubjetiva entre el investigador y el objeto (sujeto) investigado, tal como lo plantea Denzin y Lincoln (1994) estudiando la realidad en su contexto natural y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, haciendo uso de diversos métodos, técnicas y formas de análisis.

Las categorías en los sistemas de información, se llaman códigos, índices o palabras claves, pero en metodología cualitativa, son algo más, es decir, son ideas conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas, pues, en sentido estricto el dato propiamente dicho no existe, ya que no es algo dado sino el resultado final de un elaboradísimo proceso entre un estímulo ambiguo y sin forma y la actividad interpretativa del perceptor (Martínez, 2007).

El proceso de teorización de esta investigación partió de lo expresado por los informantes clave y consistió en analizar, contrastar, establecer nexos y relaciones, pero sobre todo el proceso de la teorización lo determino la experiencia, el intelecto y la creatividad de la investigadora. Cisterna (2005) menciona que la interpretación de la información constituye en sí misma el “momento hermenéutico” por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo en esta opción paradigmática.

De la teorización descrita el procedimiento de análisis implicó la selección de unidades de análisis de las entrevistas. A estas unidades de análisis se le asignaron códigos, palabras, frases o eventos claves y los mismos fueron relacionados y agrupados; de estas agrupaciones se conformaron categorías de primer nivel o subcategorías, lo que constituyó la primera fase de análisis. En una segunda fase se procedió a relacionar y comparar estas categorías de primer nivel ya conformadas. En esta segunda fase surgieron categorías de segundo nivel, en las cuales dependiendo de su naturaleza quedaron contenidas las categorías de primer nivel. Seguidamente se estableció la red categorial, que consistió en relacionar las categorías de primer nivel o subcategorías de las diferentes categorías de segundo nivel, de lo que surgió lo que se denomina categoría central.

En este sentido, cada nivel de análisis se fue definiendo desde el contexto de estudio los códigos, las categorías de primer nivel o subcategorías, lo que permitió la elaboración de la interpretación descriptiva de cada categoría y finalmente la delimitación y reducción de la teoría. De esta manera se cumplió con los niveles de codificación abierta, axial y selectiva que plantean (Strauss y Corbin, 2002).

A fin de garantizar la calidad de los resultados del estudio se adoptaron los criterios sugeridos por Guba y Lincoln (1994) para la investigación cualitativa, como son: credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

En cuanto a la credibilidad, este criterio hace referencia al valor de verdad de los hallazgos que la investigadora estableció por medio del contacto con los informantes, se cumplió con lo siguiente: (1) Se buscó la información en la vida cotidiana, sin distorsionar ni descontextualizar lo estudiado; (2) Se elaboraron las categorías a partir de las entrevistas, y (3) la recolección, categorización e interpretación de la información como fases de la investigación fueron procesos que se entrelazaron continuamente.

Con respecto a la transferibilidad, entendido como las posibilidades de aplicación de los hallazgos de la investigación a situaciones similares, se aplicaron criterios como:

- Descripción detallada de la realidad, a fin de que el lector pueda determinar las similitudes con esas situaciones estudiadas y como los hallazgos pueden ser transferidos.
- Elaboración de categorías típicas mediante la descripción de palabras, frases y eventos, los cuales fueron comparados con otros de la misma clase.
- Adecuación de las entrevistas a las categorías que fueron emergiendo de los informantes.
- Comparación y contrastación de la información recolectada a través de diversas fuentes de información (entrevistas, análisis de documentos) mediante la técnica de red categorial, y el establecimiento de relaciones entre categorías por asociación, por oposición, por formar parte de y por impacto tanto positivo como negativo.

La confirmabilidad se refiere al grado en que los resultados pueden ser confirmados o corroborados por otros. La manera como los investigadores confirman lo que han visto, escuchado o experimentado, puede variar, una vía es que el investigador asuma el papel de interrogador de los resultados, y este proceso es documentado. Otra vía es que el investigador busque activamente para describir casos negativos que contradicen lo encontrado. Después se realiza una revisión de la información para examinar la recolección de los datos y los procedimientos de análisis a fin de poder evaluar el impacto de los prejuicios, distorsiones y sesgos.

En esta investigación la confortabilidad se garantizó mediante la comparación de eventos ocurridos en diferentes momentos para buscar contradicciones y coincidencias; así como la triangulación de información proveniente de diferentes fuentes y técnica de recolección de la información.

RESULTADOS

Este estudio ha develado una generación de teoría pedagógica para la escuela rural, cuya concepción presenta un enfoque referencial, holístico, territorial, integrado a la cultura, a la pedagogía de la vida campesina, así como a la metacognición del docente.

Las dimensiones asociadas a la cultura campesina presentan el devenir de la vida en el campo que se transmiten de generación en generación, conformando un mecanismo de subsistencia para el núcleo familiar, en las dimensiones que se expresan a continuación:

Tabla 1
Dimensiones de la cultura campesina

Dimensión	Características
La cotidianidad en la vida campesina	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Está asociada a actividades que se realizan en la coexistencia de la familia campesina. ➤ Comprende las prácticas y tareas que se cumplen en la casa de la familia.
Las costumbres campesinas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprende las actividades que se realizan por cotidianidad, en la casa de la familia campesina.
Los códigos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se refiere a las formas de comunicación, que por regionalismo el campesino emplea, puede ser de manera verbal, escrita, gestual y de postura.
La socialización del niño campesino	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Está relacionado al comportamiento, conductas, formas de relacionarse, asociadas a la experiencia individual, social y cultural.
Los valores campesinos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Representan un bien simbólico tangible e intangible, que imprime su sello, sus producciones y es de gran relevancia para la crianza de los hijos en el campo.

Fuente: Brizuela, (2013).

En este sentido, la autora plantea que el aprendizaje del niño (a) campesino (a), se favorece desde la cotidianidad que representan las actividades que se realizan en la coexistencia de la familia, además a las prácticas y tareas que se cumplen en casa, tiene una implicación desde el nacimiento, ya que ocurre la transferencia de sentimientos e ideas y forma parte del crecimiento evolutivo del mismo hasta hacerse adulto.

Desde esta perspectiva, la familia se preserva y sobrevive, cada miembro que la constituye tiene una faena definida por factores de edad, género, complejidad, temporalidad y la producción que aporta. La familia campesina responde a los cambios y lo hace como una unidad social (Méndez, 1997). En este hacer, las actividades para la subsistencia han constituido un sistema de transferencia de saberes que le son óptimos al núcleo familiar y al aprendizaje del niño(a).

Otro factor que influye en la posibilidad de que los alumnos realicen eficientemente sus tareas escolares es su participación en las labores de la casa y de la finca. En el medio rural, los niños ocupan roles de responsabilidad trabajo-estudio que ameritan administrar el tiempo diario para satisfacer simultáneamente las demandas de la familia y de la escuela de forma satisfactoria (Núñez, 2010).

Es así como desde muy temprana edad el niño, desde la armonía de los juegos, el silbido, la expresión de la tonada y la oralidad en sinergia con el trabajo de ordeño y la faena agrícola campesina; hereda el aprendizaje en el hacer (Brizuela, 2013). Esta herencia del hacer está inmersa en valores ancestrales, que en este contexto están conformados por un bien simbólico tangible e intangible que imprime su sello, en cuanto a sus producciones para la crianza de los hijos en el campo, que a su vez le garantiza la sobrevivencia; a través de las prácticas sociales, las costumbres, las creencias, las tradiciones, la historia y la cosmovisión de los habitantes del campo (Núñez, 2010).

Estas formas originarias del saber son un complejo mundo de creencias ricas en simbología y expresiones naturales, así como un cúmulo de experiencia marcada por la asimilación y el perfeccionamiento de la técnica de trabajo, diario colectivo, jerárquico, con presencia de normas de uso y seguridad para el trabajo campesino.

Estas técnicas de enseñanza por acompañamiento y demostración, se fundamentan en la faena donde el padre en el caso del varón lo mete al corral de ordeño con su totuma para que tome leche desde muy temprana edad, observa al adulto, oye las tonadas propias de la faena, le piden que amarre al becerro al principio con mucha dificultad, va superando el miedo a la vaca hasta que va creciendo y en su desenvolvimiento lo hace como faena diaria, y con el crecimiento hereda el cargo de becerrero, en el caso de la niña, la madre la lleva a la cocina observa como hace el café, ayuda a su madre a poner astillas de leña en el fogón a manera de juego, utilizando la lúdica, hasta que va creciendo y desarrollando el talento y sus intereses en las múltiples actividades de la casa familiar, en presencia de la emotividad de los padres al enseñar a sus hijos, representado por una forma de producción familiar que utiliza un conjunto de la fuerza de trabajo doméstico, los recursos naturales, financieros, para garantizar la subsistencia de la misma.

Es así que el aprendizaje del niño campesino, se favorece desde la cotidianidad que representan las actividades que se realizan en la coexistencia de la familia, además a las prácticas y tareas que se cumplen en casa, tiene una implicación desde el nacimiento, ya que ocurre la transferencia de sentimientos e ideas y forma parte del crecimiento evolutivo del mismo hasta hacerse adulto.

Otro carácter importante asociado es la condición didáctica, del como el niño construye el conocimiento en el campo, de manera empírica, sensorial, muy vivencial, desde la tierra sembrando, en el potrero con el ganado ordeñando y haciendo queso, de acuerdo con los intereses y género en el fogón o cargando agua en mula, como es el caso del campesino llanero.

Esta pedagogía se integra a la cultura campesina, porque ofrece una forma natural de apropiación de saberes y se fundamenta en la transferencia generacional y empírica del conocimiento cotidiano.

Además, la pedagogía de la vida campesina hace referencia a las técnicas de enseñanza, asociada a los significados y formas de transferir el conocimiento en la sociedad campesina.

Desde el punto de vista sociológico, es referencial, porque considera la estructura de la sociedad campesina, con base en la gerencia familiar conformada por sus relaciones sociales en estrecha vinculación con las unidades de producción, identificada en las actividades económicas de subsistencia, marcada por la diversidad en sus características geográficas y armonizada por los recursos que la tierra provee, con presencia importante de relaciones laborales, la jerarquía, la condición de género en la actividad económica campesina.

El enfoque holístico viene dado por la orientación integradora, evolutiva e interdisciplinaria que aborda la pedagogía para la escuela rural, en cuanto al reconocimiento de la cultura, a la forma de enseñanza y aprendizaje en la vida campesina, que se conjuga en la dinámica de la educación formal.

El enfoque territorial, se concibe como una nueva forma de concebir el territorio rural como espacio dinámico en permanente cambio, inducido por el grado de participación de sus ciudadanos en la formulación de las políticas públicas, en procura de optimizar los recursos que la tierra provee; la diversidad geográfica y la heterogeneidad en el sector.

En este contexto, el currículo de la escuela rural es integrado, así las técnicas de enseñanza campesina, asociada a los significados y formas de transferir el conocimiento en la sociedad campesina, posee una condición generacional por lo que un miembro de la familia de ascendencia le transfiere el conocimiento a la sucesión, con la presencia de una teoría de vida, fundamentada en la historia de vida de sus miembros, en el valor que representa la herencia de tierras para los descendientes, en el respeto a los fenómenos naturales que en muchos casos determina el período de siembra y cosecha, en el día la posición del sol para el arreo del ganado, entre otros.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

A partir de este estudio, se concibe la cultura rural como un sistema de saberes, valores, costumbres, formas de pensar, con pautas de conductas y formas de comunicación y de resolver las propias necesidades del campesinado; y de acuerdo con los informantes clave de este estudio, este sistema de saberes, costumbres y formas está impregnado de lo que se ha denominado cotidianidad en la vida campesina, siendo esta una de las subcategorías que conforman este constructo cultural

La pedagogía rural para la enseñanza del niño campesino es la representación de un modelo que implica la incorporación de la cultura, en el uso de técnicas y estrategias para el aprendizaje del niño campesino; en torno a esto Vygotsky (1978) señala que el cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente.

Por tanto, el aprendizaje del niño campesino se asume en esta concepción de pedagogía, como una forma natural de apropiación de saberes, que se fundamenta en la transferencia generacional y empírica del conocimiento cotidiano. Y se expresa en las tareas diarias a través de la participación de todos los integrantes de la familia; y al uso de un conjunto de códigos lingüísticos que dan vida contextual a su forma de comunicación; por cuanto esta visión involucra un cambio estructural en la concepción de la escuela rural y es importante que el Estado profundice y contextualice el Currículo Nacional de Educación Básica, en la articulación academia, políticas educativas y la escuela rural, esta concepción pedagógica, Aguilar y Angulo (2007) se sitúa también en las primeras ideas pedagógicas en América con Dewey (1859-1952) de la corriente pragmática y funcionalista, afirmando que la validez del pensamiento se verifica en la acción de los actores sociales involucrados en el proceso educativo. considerando la mente en función de las necesidades del organismo para la sobrevivencia y apelando por ello a la interacción hombre ambiente.

En este orden de ideas, la Escuela Nueva o Activa, Sesento (2016) en sus concepciones teóricas y proyecciones prácticas, garantizan el logro de una mayor participación con un grado más elevado de compromiso de todo ciudadano, considerando la satisfacción de las aspiraciones del ser humano, como individuo y como ser social.

En este sentido, la implicación que tienen las políticas educativas para la escuela rural, el marco legal y acción del Estado sobre las prácticas educativas, así como las ideas, pretensiones, valores implícitos en el mismo, deben ser analizadas y articuladas por la academia a través de investigaciones y propuestas más humanas y cercanas a la realidad, por ello la pedagogía rural aporta la orientación crítica, honesta, responsable con el modelo de desarrollo rural que los campesinos y la región espera.

La pedagogía para la escuela rural ofrece criterios que deben ser tomados en cualquier contexto territorial, muestra un carácter adaptativo en cuanto al enfoque que debe conducir el aprendizaje para distintos escenarios, como lo es el sector urbano, el sector fronterizo, el sector rural con presencia de grupos étnicos, entre otros, lo que supone un ejercicio pedagógico local y auténtico a la consolidación de los procesos productivos de la comunidad donde se encuentra la escuela.

Para ello, es importante replantear el perfil del docente rural como inicio del currículo universitario, redefinir las competencias específicas haciendo énfasis en lo afectivo, ético e intelectual de la persona, en los procesos de construcción de los propios saberes, junto con el control del trabajo profesional tomando en cuenta el enfoque cultural y territorial a la administración de los contenidos de la especialidad de educación rural.

BIBLIOGRAFIA

- Abadzi, H. (2008). Nuevas lecciones de viejos conceptos: el uso de la neurociencia cognitiva para mejorar el aprendizaje en los países de bajos ingresos.
- Aguilar, M. y Angulo, L. (2007). Reseña de la División de Educación Rural. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional (DER-CIDE).
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1978). The applicability of organizational: Theory of Action. Chicago: The Dryden Press.
- Argyris, Ch., Putman, R. y McLain, D. (1987). La ciencia de la acción: promoción del aprendizaje para la acción y el cambio. San Francisco: The Jossey Bass.
- Bardín, (1986). Análisis de contenido. Barcelona: Paidós.
- Blázquez, J. (2015). Las entrevistas en profundidad y la biografía. Revista San Gregorio, 48-55.
- Brizuela, Sor (2013) Hacia la construcción teórica de una pedagogía para la escuela rural venezolana. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay. Venezuela. Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 11 (3), 1-25. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Santiago de Chile: Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (1994) La práctica y disciplina de la investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Díaz, J. M. H. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. Revista de educación, (1), 113-136.
- Gadamer, H. (2002). Verdad y método. Madrid: Trotta Denzin y Lincoln
- Galve-Pina, A. M. (2014). Proyecto educativo para una escuela rural.
- García-Cano Torrico, M.; Márquez Lepe, E. y Antolínez Domínguez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y

contradicciones en la práctica escolar. Educación XX1, 19(2), 251-271, doi: 10.5944/educXX1.16466.

Gelis, J. F. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. Revista Digital Rural, Educación, cultura y desarrollo rural, 2(3), 1-13.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México.: McGraw Hill. 6ª ed.

Kozak Rovero, Gisela, Identidad, cultura y políticas culturales: nación y estado nacional. Politeia. Recuperado de :

<https://www.redalyc.org/pdf/1700/170048808004.pdf>

Linton, R. (1970). Estudio del hombre. México: Fondo de Cultura Económica.

López, V. (2009). El concepto de cultura científica en la sociedad global. México. Politeia.

Martínez, M. (2007). Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico. México: Trillas.

Martínez, M. (2009). Uso del Programa Computacional Atlas.ti de Thomas Muhr (Universidad de Berlin) en la Estructuración Teórica de “Datos” Cualitativos. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm/estructuracionteorica%203.html>

Méndez, C. D. (1997). Estrategias familiares y juventud rural: una aproximación al caso de Asturias (No. 134). Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Mendoza, C. C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. Geoenseñanza, 9(2), 169-178. Buenos Aires: Paidós.

Nanda, S (1980). Antropología Cultural: Adaptaciones Socioculturales. México: Grupo Iberoamericano

Núñez, J. (2004) Los Saberes Campesinos: Implicaciones para una Educación Rural. Investigación y Postgrado v.19 n.2 Caracas jul. 2004. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. Revista Iberoamericana de Educación, 52(7), 1-14.

Sesento, R. (2016): “De la opresión a la esperanza. Aportaciones de Paulo Freire a la educación”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2016). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/06/opresion.html>

<http://hdl.handle.net/20.500.11763/ATLANTE-2016-06-opresion>

Sepúlveda Ruiz, M., y Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.

Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. Educación XX1, 22(1), 295-314, Doi: 10.5944/educXX1.21657

Vigotsky, Lev (2007). *Pensamiento y Habla*. Colihue Clásica. pp. XVI Introducción Histórica. Disponible en:

<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

AFIANZAR LA IDENTIDAD, ¿UNA FORMA DE EMPODERAMIENTO DE MUJERES INDÍGENAS UNIVERSITARIAS?

Gerson Negrín Nieto
Adriana Pérez Vargas
Tania Leslie Galindo Quintanilla

Recibido: 16-02-2022
Aprobado: 02-12-2022
Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

Gerson Negrín Nieto *
Adriana Pérez Vargas **
Tania Leslie Galindo
Quintanilla***

México

* mexicano, Doctor en Estudios de Género y Prevención de la Violencia. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco; Tabasco, México

Correo electrónico:
gerson.negrin@uiet.edu.mx

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-3811-747X>

** mexicana. Maestra en Psicología Organizacional. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco; Tabasco, México

Correo electrónico:
adriana.perez@uiet.edu.mx

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-6765-8654>

AFIANZAR LA IDENTIDAD, ¿UNA FORMA DE EMPODERAMIENTO DE MUJERES INDÍGENAS UNIVERSITARIAS?

Strengthening identity, a way of empowering indigenous university women?

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar si la educación superior incidió para que la identidad como mujeres indígenas de Tabasco y Chiapas se fortaleciera o cambiara al concluir su formación universitaria. Así, se realizó un estudio cualitativo donde confluyen las categorías sociales de género, resiliencia y empoderamiento vinculadas al espacio universitario intercultural y analizadas desde la técnica narrativa de los discursos de diez participantes entrevistadas. Los resultados confirman que la formación intercultural fortalece la identidad como indígenas -hablantes o no de una lengua originaria- y cómo desde la agencia adquieren independencia que las impactan en forma personal y colectiva

Palabras clave: agencia, diversidad cultural, educación superior, estudios de género, identidad, interculturalidad.

ABSTRACT

*** mexicana. Maestra en Gestión de Turismo Regional Sustentable. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco; Tabasco, México.

Correo electrónico:
tania.leslie@uiet.edu.mx

ORCID:
[0000-0002-4410-2186](https://orcid.org/0000-0002-4410-2186)

Cómo citar este artículo:

Negrin, G., Pérez, A. & Galindo, T. (2022). Afianzar la identidad, ¿una forma de empoderamiento de mujeres indígenas universitarias?. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 5(9), p.p. 133 – 154.

The objective of this work is to identify if higher education caused the identity as indigenous women of Tabasco and Chiapas to be strengthened or modified at the end of their university education. Thus, a qualitative study was carried out where the social categories of gender, resilience and empowerment linked to the intercultural university space converge and analyzed from the narrative technique of the speeches of ten interviewed participants. The results confirm that intercultural training strengthens the identity as indigenous -speakers or not of a native language- and how from the agency they acquire independence that impacts them personally and collectively.

Key words: agency, cultural diversity, higher education, gender studies, identity, interculturality

INTRODUCCIÓN

En los procesos de interacción social es común que los patrones culturales se transmitan para formar la identidad. En ese entramado se emplea el lenguaje como un elemento para nombrar roles y estereotipos asignados a partir de la crianza, los cuales van a permear en la vida de todas las personas. Como parte de ese fenómeno, se provocan algunas problemáticas en detrimento de las niñas y mujeres, principalmente. Entre ellas, la desigualdad, la discriminación y múltiples formas de violencia. Y cuando son atravesadas por otras categorías -como ocurre con las indígenas- esas dificultades se agravan.

Si bien el concepto de igualdad está plasmado en la Constitución Política de México, lo cierto es que existen brechas que afectan a diversidad de grupos. Uno de ellos, las mujeres indígenas. Ellas deben enfrentar desigualdad en acceso a salud, educación, trabajo remunerado, cargos públicos, entre otros. Es decir, se perpetúa el rezago socioeconómico y la inestabilidad social (Bazán, 2019; Secretaría de Bienestar, 2019). Al concurrir a espacios públicos y privados viven situaciones de discriminación que vulnera todavía más sus derechos. En ese proceso, puede darse un rechazo a la identidad ante la inseguridad provocada por los actos de exclusión que sortean en las cotidianidades.

Aun cuando la identidad es un concepto muy general, es necesario emplearlo como una categoría de análisis de las realidades para las mujeres con las cuales se realizó la investigación. No se puede asegurar que exista una sola identidad indígena porque en México existen 68 grupos étnicos con sus propias particularidades, que agrupan a más de 23 millones de personas que se autoidentifican como indígenas, lo cual representa a casi el 20% de la población en el país (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], 2022).

Aunque no hay una sola identidad indígena, lo real es que este sector enfrenta situaciones de exclusión. Acorde con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, se puede asegurar que las «conductas, prejuicios y concepciones sobre el origen étnico, los rasgos culturales o el color de piel» (CONAPRED, s.f.) son factores que inciden en la discriminación hacia personas indígenas pero, al aplicar el enfoque interseccional, posiblemente se descubran ciertas desigualdades, incluso dentro de este grupo poblacional, como refieren Arce (2016), Ávila y Jáuregui (2021), Gutiérrez (2007), Moreno, Raesfeld y González (2021) y Negrín (2020).

La interseccionalidad es una categoría de análisis para referir los componentes que confluyen en un mismo caso, multiplicando las desventajas y discriminaciones. Este enfoque permite contemplar los problemas desde una perspectiva integral, evitando simplificar las conclusiones y, por lo tanto, el abordaje de dicha realidad. (Instituto Nacional de las Mujeres [Inmujeres], s.f.)

Cuando se dan condiciones de marginación, exclusión y múltiples formas de violencia hacia personas indígenas y racializadas, sumada a la histórica *integración* del Estado con estrategias y políticas públicas que parecieran más pensadas en su extinción cultural y lingüística, la resistencia se muestra como la única manera de ser, estar y permanecer. Sin embargo, no cualquiera puede resistir ante los embates pensados en los cambios para *civilizar* a estas poblaciones. Las condiciones precarizadas y

de vulnerabilidad continúan presentes, lo que obliga al desplazamiento (a veces voluntario; otras, en forma obligada) a espacios urbanos o a otros países «para escapar de los conflictos, la persecución y los impactos del cambio climático» (Carranza, 2018). Es decir, se perpetúa la desigualdad y se provoca choque cultural.

Si bien con la castellanización algunas poblaciones indígenas fueron obligadas a emplear un segundo idioma para comunicarse, los conflictos se tornan mayúsculos cuando deben desplazarse o migrar a contextos donde su cultura no es bien recibida, porque no hay que olvidar que en México predominan fenómenos como la discriminación y el racismo (INEGI, 2017). Ello permea en la cultura propia de los grupos étnicos para adaptarse a nuevos territorios. En ese choque cultural -que transita por cuatro fases (Gómez, 2022)- las identidades se pueden trastocar.

Bajo esa premisa es que se realizó un proyecto para determinar el impacto que se obtiene -a partir de cursar una licenciatura- en mujeres indígenas migrantes que se formaron en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). Específicamente en el documento se aborda el efecto en la configuración identitaria -a partir de la categoría indígena- y la resiliencia como influencia para alcanzar empoderamiento.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Un esbozo sobre la identidad

Previamente se mencionó la identidad como una categoría esencial para el abordaje del presente. Pero ¿a qué se refiere? En términos generales, podría decirse que responde a la pregunta *quién soy*, a partir de diversas dimensiones que abarcan aspectos tanto individuales como colectivos. Más a profundidad, se puede afirmar que involucra el autoconcepto, que estará dado por la configuración formada por la persona a partir de distintos elementos concatenados. Asimismo, se incorpora la imagen o percepción que se construye desde la mirada externa donde se interpelan significados establecidos por el lenguaje y la cultura.

Desde la perspectiva de Taylor, la comprensión de la vida de las personas en las sociedades contemporáneas y a partir de la definición de la identidad como una forma de narración social, con base en el lenguaje, esta se fundamenta en dos aspectos: 1) en la tesis de que el sujeto no decide o no elige las fuentes de su identidad, sino que la construye a partir de la relación social en el marco de la comunidad con los otros significantes, y 2) que la identidad, a partir de la comunidad definidora asumida como una comunidad lingüística, se vuelve una narración de lo que somos y de quiénes somos. (Zárate, 2015, p. 121)

Así, no se hablaría de una única identidad, sino de múltiples identidades que van a estar enmarcados por diversos aspectos dinámicos. Respecto a la categoría binaria sexo/género, se provocarán procesos de aprendizaje basados en prácticas e interacciones para definir qué es ser hombre o mujer a partir de la realidad sociocultural donde un cuerpo sexuado esté inmerso, de las personas del entorno, así como de los simbolismos sociales del contexto y época en que se esté construyendo la identidad (Raymundo, 2015; Salguero y Alvarado, 2017).

Asimismo, se podrá tener una identidad a partir del estatus socioeconómico, por las creencias, las aficiones, los intereses, las corporalidades, los privilegios, afinidad política entre muchos otros aspectos. Al final, se puede asegurar que confluyen en la identidad individual y la colectiva (también denominada identidad cultural) y que estas son «posiciones subjetivas o representaciones asumidas en el contexto de una interpelación dada» (Arce, 2016, p. 15). En suma, son múltiples aspectos que confluyen para dar forma a la identidad, o identidades para incluir a la gran diversidad que está presente en territorio mexicano.

La identidad cultural es la representación que distingue a las personas que pertenecen a un grupo o comunidad, quienes comparten sus creencias, costumbres, vida cotidiana y representaciones simbólicas, dadas por la relación social que ocurre entre los mismos a lo largo de su historia desde su formación. (Islas, Treviso, Pérez, y Heiras, 2014, p. 69)

¿Y qué es el empoderamiento?

Las realidades en México son variadas; privilegiadas para unas cuantas personas, complejas para muchas otras, perpetuando la desigualdad (Ríos, 2021). La cotidianidad se llena de millones de experiencias donde convergen múltiples fenómenos que afectan en los escenarios en que la población participa: seguridad, empleo, vivienda, salud y bienestar, derechos humanos... que en el ejercicio termina impactando en la calidad de vida, en la convivencia y en la movilidad social. Si bien el término igualdad está escrito en documentos normativos y leyes diversas, las condiciones para el 17.2% de la población es de extrema pobreza, mientras que el 52.8% se ubica en pobreza. Es decir, siete de cada 10 personas en territorio mexicano no tienen un bienestar económico, subraya el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), y, en consecuencia, se tornan vulnerados por carencias sociales.

Entonces, al no tener oportunidades económicas, enfrentar rezago social, incapacidad para la toma de decisión en temas públicos, la gente no tiene poder. «El poder es y debe ser analizado como algo que circula y funciona en cadena. Nunca está localizado aquí o allí, nunca está en las manos de alguien, nunca es apropiado como una riqueza o un bien» (Foucault, 1992:39, citado en Santillana, 2005, p. 230). Así, este podrá tener una expresión fetichista, representativa, reflexiva, social y artística que va a ejercerse en distintos ámbitos (Santillana, 2005). Lo que se debe subrayar es la relevancia de que el poder (político, económico y hasta simbólico) en pocas ocasiones llegará a los grupos excluidos como, en el caso, representan las mujeres indígenas mexicanas.

«Aun cuando existe una cada vez mayor participación laboral, social, política y cultural de las mujeres mexicanas, su incursión a los espacios públicos de toma de decisiones es muy escasa o limitada», afirman Hernández y García (2011, p. 3). A efectos de este trabajo, se va a observar desde la representatividad social y subjetiva de diez mujeres indígenas de Tabasco y Chiapas, a partir de la toma de decisión (agencia) y la independencia económica obtenida tras haber cursado una formación universitaria.

El empoderamiento femenino es una categoría creada bajo la política de igualdad sustantiva que beneficie a las mujeres. Entendiendo este último concepto bajo el binarismo varón-hembra, es decir, mujeres cisgénero. Así, para asegurar que hay empoderamiento se debe contar con tres aspectos básicos: 1) vinculación al poder y a la ausencia de este; 2) proceso de cambio del interior al exterior, es decir, parte de la iniciativa personal para afectar en forma colectiva, y 3) afecta las relaciones sociales (Murguialday (2006), citada en Sojo (2020). A efectos del trabajo, esas condiciones se abordan desde la resiliencia de las participantes y su identidad como mujeres indígenas.

El 2020 fue declarado por la Organización de las Naciones Unidas como el de la generación igualdad. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, más conocidos como Agenda 2030, establecen que se debe atender desde diversos frentes las múltiples problemáticas que afectan a la población mundial. Específicamente en el objetivo número cinco se apela a la igualdad de género y lograr el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas. Se configura con seis metas y tres sub-metas, mismas que se reproducen a continuación.

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación

5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina

5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública

5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen

5.a Emprender reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales

5.b Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres

5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018, p. 31)

En el proceso de lucha por la igualdad sustantiva, es crucial garantizar el acceso a todas las prerrogativas constitucionales y los derechos humanos que den pie al bienestar individual, pero también como colectivo. El gozar de las garantías está establecido por el Estado; sin embargo, en las prácticas falta mucho por hacer para atender las necesidades con acciones afirmativas y políticas públicas libres de sesgos y prácticas discriminantes por no aplicar el enfoque interseccional en sus diseños.

La agencia de las mujeres indígenas debe ser respetada y fomentada para que se construya no sólo desde la resistencia sino desde el acompañamiento institucional, donde los recursos económicos y humanos den paso a condiciones para fortalecer liderazgos que se traduzcan en bienestar comunitario, y, en consecuencia, en empoderamiento. De seguir en las mismas, se perpetúa la desigualdad, que «es una problemática estructural que debe atacarse desde diversos frentes, incluyendo la educación» (Negrín, 2020, p. 12). El acceso a niveles académicos superiores puede significar la oportunidad para fortalecer la identidad indígena.

Universidades Interculturales

La educación superior, por lo general, se centraba en las zonas urbanas principales en cada entidad federativa. La demanda de formación se orientaba -primordialmente- para personas de dicho contexto, dejando a un lado a la población de zonas rurales, y en menor grado, a las indígenas, donde solamente se atendían los primeros años de formación bajo el modelo bilingüe (Mateos y Dietz, 2016). Ello propició grandes brechas de desigualdad porque el acceso a estudiar el bachillerato o una licenciatura era casi imposible para los grupos más desfavorecidos.

En México, durante el sexenio 2000-2006 se creó -como política pública centrada en los pueblos indígenas- el proyecto Universidades Interculturales, que lideraba la extinta Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Este modelo surge como respuesta a las peticiones realizadas por poblaciones desfavorecidas y en situaciones de desventaja socioeconómica para atender sus necesidades educativas que producen rezago y desigualdad social (Pérez y Negrín, 2018). Esa demanda -iniciada por grupos originarios y afromexicanos- exigía, primordialmente, educación cultural y con pertinencia lingüística, refieren Mateos y Dietz (2016). Las instituciones educativas interculturales se basan en los principios de equidad, inclusión e integración social, con miras a «extender las oportunidades educativas para atender a estudiantes de diversos orígenes, lenguas y culturas del país», (Salmerón, 2009, p. 8).

La diversidad cultural y lingüística en México es amplia con la presencia de 68 lenguas originarias, como se reseñó líneas atrás. En el caso de Tabasco tradicionalmente se consideran de mayor presencia a las poblaciones yokot'an, ch'ol y zoque, aunque la misma migración ha incidido para que en el territorio se ubiquen personas de origen tsotsil, tzeltal y náhuatl. A partir de esa pluralidad es necesario ofrecer atender, desde la educación, como una manera de resarcir las barreras que históricamente se les pusieron a dichos grupos.

La universidad mexicana tiene una deuda histórica con los pueblos originarios de la nación y enfrenta actualmente nuevos retos ante los movimientos de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas de América Latina. Entre los de más urgente atención está la posibilidad de integrar la presencia y los aportes de estos pueblos en la construcción de un proyecto de nación acorde con las características del desarrollo histórico, las necesidades de integración del México actual, y la posibilidad de garantizar condiciones para asegurar el acceso de una cada vez mayor proporción de jóvenes estudiosos y comprometidos con el desarrollo de distintos espacios geográficos del territorio nacional, habitados por diferentes sectores de la población. (Schmelkes, 2009, p. 9)

Si bien la intención gubernamental es la de reducir las brechas educativas a nivel superior, en las casi dos décadas de iniciado el proyecto para la creación del Modelo Intercultural aplicado a la educación universitaria, la realidad es que la apertura de instituciones ubicadas en contextos rurales y con presencia indígena, todavía son pocas. Ello incide en la atención de las y los jóvenes originarios de las regiones donde prevalece la desigualdad socioeconómica. Pese a ello, desde 2004 iniciaron las primeras universidades adscritas a dicho modelo educativo.

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública contempla el subsistema denominado Universidades Interculturales (UI), que ahora forma parte de la Subsecretaría de Educación Superior en respuesta a las mismas necesidades de las UI. Este grupo aglutina a once universidades que se localizan en los estados de Baja California, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa y Tabasco, donde se le nombra Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Para el segundo semestre de 2022 se prevé el arranque de funciones de las Universidades de Colima y Guanajuato. Además, se ha anunciado la apertura de una más -en Campeche- para 2023, así como existen planes para inaugurar algunas más en los estados de Jalisco y Tlaxcala. En el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, depende de la Universidad Veracruzana, acorde con la información oficial en el sitio web de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI, s.f.).

Tabasco cuenta con una Universidad Intercultural desde 2005. Esta fue creada el 18 de agosto de 2005 por el entonces gobernador Manuel Andrade Díaz. Se le atribuyó como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno del Estado de Tabasco (Negrín, Pérez y Galindo, 2020; UIET, s.f.). Fue ubicada en el poblado Oxolotán, municipio de Tacotalpa, donde actualmente se localiza la sede. Para el año 2013 creció al crearse la Unidad Académica Villa Vicente Guerrero, en la comunidad del mismo nombre, perteneciente al municipio denominado Centla. Y un año después (2014), se apertura la Unidad Académica de Villa Tamulté de las Sabanas, en la población Yokot'an del mismo nombre que pertenece al municipio de Centro.

Dicha IES tiene registrados nueve programas educativos divididos en siete disciplinas que son, por orden de creación: Desarrollo Rural Sustentable, que se ofrece en modalidad escolarizada y no escolarizada; Desarrollo Turístico, Lengua y Cultura, Comunicación

Intercultural (tanto en modalidad escolarizada como no escolarizada), Salud Intercultural, Enfermería Intercultural y Derecho Intercultural.

Históricamente, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) ha abierto espacios donde la presencia de mujeres ha ido en crecimiento. A lo largo de sus diecisiete años, la institución ha egresado decenas de jóvenes que provienen de comunidades ubicadas en zonas de alta marginación, de tipo rural e indígena, tanto en el estado de Tabasco como también del vecino estado de Chiapas. Para el ciclo semestral 2022-B, la población estudiantil representada por mujeres fue de un 64% de la totalidad, principalmente en el rango de edad de los 18 a los 24 años.

DISEÑO METODOLÓGICO

Conviene mencionar que la información presentada en este texto corresponde a un proyecto cualitativo de tipo descriptivo y fenomenológico, pues interesa describir y entender las experiencias «desde el punto de vista subjetivo de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente» (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 494). Para la estructuración se planteó recuperar discursos desde las realidades de diez mujeres indígenas egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Como se mencionó líneas atrás, el enfoque interseccional es crucial para comprender la configuración identitaria, y en ese sentido, para seleccionar a las informantes fue necesario aplicar algunas características que se pueden apreciar en la figura 1.

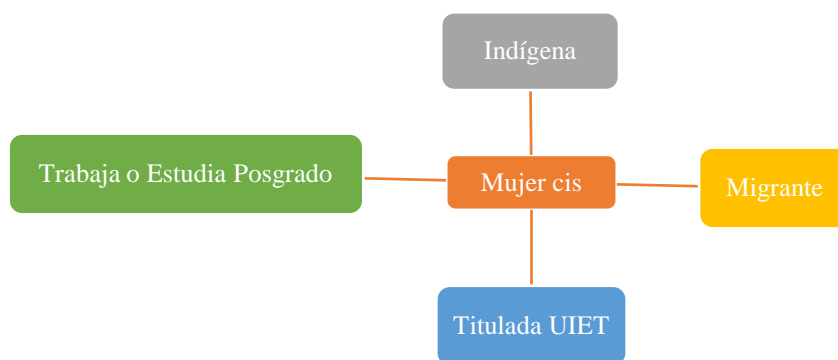


Figura 1. Patrón interseccional para selección de informantes.
Fuente: Elaboración propia.

Como técnica de recuperación de las narrativas se optó por las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron en el 2021 a las diez mujeres indígenas seleccionadas de manera intencionada (Gómez, 2012), por haber estudiado en la UIET y que -para acceder a esta oportunidad- debieron migrar temporalmente -o en forma definitiva-, de sus comunidades de origen. Inicialmente se buscó la colaboración de 15 egresadas, previendo que no todas aceptarían. El contacto inicial fue realizado a través de soporte tecnológico (correo

electrónico, mensajería instantánea). Posteriormente, algunas de ellas ofrecieron su apoyo para localizar a otras posibles informantes (técnica bola de nieve), lo que se tradujo en tener representación de cinco tabasqueñas y cinco chiapanecas que, para efecto de garantizar la confidencialidad, se les nombra en forma ficticia como se puede observar en la tabla 1. La información se categorizó a través del análisis narrativo (Fernández, 2015).

Tabla 1.
Identificación de participantes

#	ID	Procedencia	Licenciatura	Grupo étnico
1	Aura	Chiapas	Comunicación Intercultural	Tsotsil
2	Lidia	Tabasco	Desarrollo Rural Sustentable	CH'ol
3	Mercedes	Tabasco	Desarrollo Rural Sustentable	CH'ol
4	Rosaura	Chiapas	Desarrollo Turístico	Zoque
5	Yesenia	Chiapas	Comunicación Intercultural	Zoque
6	Paulina	Chiapas	Lengua y Cultura	CH'ol
7	Dalia	Tabasco	Desarrollo Turístico	CH'ol
8	Elena	Tabasco	Desarrollo Turístico	CH'ol
9	Rita	Chiapas	Desarrollo Turístico	Zoque
10	Iris	Tabasco	Desarrollo Turístico	Zoque

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, cinco son del estado de Tabasco, pues la categoría de migrante se entiende para aquellas personas que salen, transitan o llegan a un nuevo territorio distinto a donde antes vivían, como describe la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2016). Es decir, no fue requisito que debían ser foráneas al suelo tabasqueño, sino que podrían ser de otros municipios diferentes de Tacotalpa, Tabasco, incluso de otras localidades distintas a Oxolotán, que es donde se ubica la sede de la universidad.

Conviene mencionar que ocho de las entrevistadas estudiaron una maestría (o están en dicho proceso). Ello es relevante porque -para ingresar al posgrado- hicieron otro proceso de migración, ya sea a la ciudad de Villahermosa, Tabasco, o a otras entidades en México.

Aunque el proyecto es más amplio, en general se pretendió recopilar desde la oralidad aquellas experiencias que incidieron en la toma de decisión para estudiar una licenciatura; incluso un posgrado. Asimismo, detectar las resistencias que como mujeres debieron sortear ante sus familias; los retos al convertirse en migrantes para acceder a una formación universitaria. Igualmente, el proceso de choque cultural para llegar a la adaptación. En específico para este documento se recuperan esos cambios que resultaron en sus formas de pensar y percibir sus identidades y las representaciones de resiliencia que las llevó a empoderarse como universitarias y como mujeres profesionistas.

Así, la premisa a comprobar es que el hecho de estudiar en una Universidad Intercultural va a fortalecer la identidad de las personas indígenas porque es parte de la misión institucional el valorar y fortalecer la diversidad cultural, el pluralismo y el uso de las lenguas originarias.

Cabe destacar, además, que, para efectos de ofrecer fidelidad a los discursos, en las narrativas que se presentan a continuación habrá formas no tan puras al castellano por las dificultades en la oralidad que enfrentan las personas indígenas (Bastiani y López, 2016; Negrín y Juárez, 2021) pero que -para la investigación- es necesario para respetar los testimonios de las participantes, que, se insiste, se les identifica con nombres ficticios.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Manifestaciones de la(s) identidad(es) indígena(s)

La identidad, como se manifestó previamente, es dinámica. Esta se determina por diversos aspectos que van a dar forma a una individual, que -al tiempo- está interrelacionada con la colectiva o cultural. Así, se tiene a cinco mujeres indígenas CH'oles (Lidia, Mercedes, Paulina, Dalia y Elena), cuatro Zoques (Rosaura, Yesenia, Rita e Iris) y una Tsotsil (Aura), que las une haber estudiado una Licenciatura en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). Además de ello, comparten que para ingresar a sus respectivas licenciaturas debieron dejar sus localidades de origen para instalarse en la comunidad denominada Oxolotán, en la sierra tabasqueña; es decir, son migrantes. Igualmente, la pertenencia a una clase social baja fue el común entre las informantes, porque se debe enfatizar que las poblaciones étnicas son las mayormente vulneradas y donde los ingresos económicos son reducidos, lo cual es una desventaja en la pirámide económica del país.

La UIET -en 2022- suma sus primeros 17 años de historia. En ese transcurso ha formado generaciones en sus siete disciplinas. Las participantes forman parte de las primeras cuatro carreras que se ofertaron (Desarrollo Rural Sustentable, Desarrollo Turístico, Lengua y Cultura [iniciaron en 2005] y Comunicación Intercultural [inició en 2009]).

Una de las preguntas cuestionó si se identifican como indígenas o no. La totalidad coincidió en que sí, por aspectos culturales como las costumbres, las tradiciones, la historia de sus antepasados, la lengua y la cosmovisión; solo una hizo mención al reconocimiento oficial de su grupo étnico que la valida y le da identidad. Sin embargo, esta autoidentificación no siempre estuvo presente en sus vidas por «el rechazo ante la sociedad por ser una mujer indígena» (Dalia), «porque les burlaban a quienes éramos diferentes» (Paulina), o porque de «niña no le tomaba importancia» (Elena) o «porque el pasado no les daba orgullo y dejara de enseñar sus hijos a ser indígenas» (Rosaura). Es decir, se puede asegurar fue su paso por la universidad lo que les permitió valorar su origen étnico, sentirse orgullosas de ello y reconocerse como parte de un pueblo originario. «Soy mujer indígena desde el momento en que tomé la decisión de hacer valer mis derechos», aseguró Dalia.

Otro aspecto donde hubo coincidencia discursiva fue relacionado con el territorio -al cual nombran comunidad- y que es un elemento clave en la configuración de sus identidades individuales y de grupo. Así, la pertenencia está dada desde el nombre de su localidad; no de quienes la integran. Cabe volver a mencionar que sus terruños se ubican en entornos rurales, tanto en Tabasco como en Chiapas, México.

Aunque hacer comunidad no es un referente en el lenguaje de las participantes, la convivencia con sus similares puede -en ocasiones- no ser la más ideal. Sobre todo, para ellas como mujeres que optaron por dejar su localidad para explorar la oportunidad de cursar una formación universitaria. En algunos casos para el resto del grupo fue algo irrelevante «porque la gente no le toma importancia si alguien sale del lugar» (Elena); en otros, sí provocó «habladurías y negatividades» (Yesenia) por el hecho de que sus roles estaban predeterminados al cuidado y el ámbito privado.

En un principio, fue un tanto negativa, porque para la mayoría de los hombres de mi comunidad, las mujeres no debían seguir estudiando, sino dedicarse a las labores domésticas. En cambio, para mis compañeras mujeres resultó ser un logro, quizás una inspiración de superación, y de ir rompiendo los estereotipos que se tiene hacia nosotras. A raíz de mi osadía por querer seguir estudiando, puede contagiar y apoyar anímicamente a otras amigas a ingresar a la UIET, y de lo cual me siento orgullosa de verlo hecho. (Lidia)

Si bien ser hablante de una lengua indígena no es requisito para autoidentificarse como tal, de las participantes solo cinco tienen esa habilidad (cuatro CH'ol y una, Zoque). Ser bilingües ha representado una oportunidad enorme a nivel profesional, ya sea para obtener becas y apoyos académicos, realizar traducciones que les genera ingresos, colaboraciones en proyectos «para seguir fomentando y preservando mi lengua materna» (Dalia), para «obtener reconocimiento como parte de un grupo al que pertenezco» (Lidia) y como una forma de guardar respeto a sus antepasados, donde en varios casos, «sufrieron desplazamiento de sus lugares de origen» (Rosaura).

Sí, soy hablante de la lengua CH'ol. La lengua indígena es un tema muy importante al rescate; sabemos que se ha estado perdiendo. En mi caso me ayudado mucho en trabajar en espacios públicos en el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, en continuar hablar y dialogar con las personas de las comunidades o grupos de personas ha sido una manera transmitir conocimientos. Hablo la lengua indígena, fue mi primera lengua. Vengo de una comunidad, mis padres y toda mi familia hablan la lengua. (Mercedes)

Resistencia ante la desigualdad, una forma de resiliencia

Se mencionó en el apartado previo que las localidades indígenas se ubican - mayoritariamente- en contextos de pobreza y marginación y, principalmente en el sur de México, además de Durango y San Luis Potosí (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2019). Incluso, cuando migran a la ciudad o

espacios urbanos, se instalan en zonas con precariedad. Para el caso de Tabasco, acorde con la misma fuente, la situación de pobreza para grupos étnicos se ubicó en casi el 60%, mientras que en Chiapas superó el 90%. Es decir, la brecha entre ambos territorios es muy amplia.

Estas condiciones desiguales impactan negativamente para el desarrollo integral de las personas, porque no se atienden debidamente las necesidades básicas de subsistencia, y, por ende, las relacionadas con la salud, la educación, el acceso al empleo, la seguridad, las sociales, entre otras. Esas carencias impactan en todas las esferas humanas, incluyendo las emocionales. Así, se pueden tener situaciones donde se minimiza la autoestima, se provoca ansiedad, se limita la competitividad, se menosprecia *lo indígena*, se reproducen estigmas y prejuicios y actos de discriminación y violencias en detrimento de estos grupos.

Así, las limitaciones se amplifican para las personas indígenas cuando aspiran a formarse en instituciones educativas ubicadas en ciudades. Ante ello, se cuestionó a las participantes cómo fue el proceso de choque y adaptación a partir de la decisión de estudiar una licenciatura.

Cabe mencionar que las mujeres entrevistadas son el claro ejemplo de ser las primeras en romper la tradición de que la educación era solo para los hombres, por ser quienes debían mantener una casa, incluso ser las pioneras en su hogar en formarse en un nivel académico superior, lo cual también evidenciaron Reyes y Reyes (2021) en su estudio sobre estudiantes indígenas en la UIET que «en muchas de las ocasiones son la primera generación de su familia que ingresa a la universidad» (p. 17).

Esas dinámicas socioculturales han ido modificándose en sus localidades, porque mostraron que también tienen derecho a educarse en el ámbito formal y que sus competencias les permiten acceder a otras oportunidades que no las limiten a ser categorizadas solamente como *madresposas* (Lagarde, 2014), sino como mujeres indígenas universitarias que laboran en espacios públicos y que se convierten en agentes de cambio generacional respecto a las prácticas comunitarias y socioculturales en las cuales crecieron.

Sin embargo, consolidar esa postura implicó un proceso de años donde debieron cuestionar sus realidades y replantear sus interacciones socioculturales, así como superar esos eventos que desde sus infancias impactaron en la configuración de su construcción como mujeres. Dicho en otras palabras, son resilientes.

La Asociación Estadounidense de Psicología (American Psychological Association), en su sitio web, define la resiliencia como:

El proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras. Significa *rebotar* de una experiencia difícil, como si uno fuera una bola o un resorte. (APA, 2011)

En ese sentido, las entrevistadas coincidieron que la principal desventaja a sortear en su camino a convertirse en profesionistas fue la cuestión económica. No contar con recursos de sobra fue imperante para poner su creatividad en marcha y lograr subsistir con la economía que les proporcionaba su familia; en algunos casos los ahorros producto de trabajos en fines de semana o en los periodos vacacionales. El hecho de que existiera la Beca de Manutención del Programa Nacional de Becas fue otro factor que incidió en la permanencia universitaria, pues les daba un respiro en el tema financiero.

Palabras como sacrificio, miedo, inseguridad, suerte, apoyo son comunes en las narrativas de las participantes. Si bien las experiencias de vida son únicas en cada persona, es coincidente la necesidad económica y sus consecuencias al migrar de la localidad para seguir la decisión de estudiar una carrera universitaria. Los escenarios narrados evidenciaron esa barrera que debieron sortear en sus cuatro o cinco años de formación.

No todos estaban de acuerdo que siguiera estudiando por una cuestión de solvencia económica y porque nadie de mis hermanas había estudiado. Sin embargo, mi madre fue una de las personas que insistió en que sí podía sacar adelante el objetivo y que creía en mis habilidades y capacidades. (Lidia)

Además de la economía, hay otras causales que pueden impedir el avance en el camino hacia la elección de carrera, el ingreso, la permanencia y el egreso. Estas se pueden subsanar cuando hay acompañamiento familiar o incluso de otras personas. Así lo reflejan los testimonios de tres de las entrevistadas.

1] Puesto que mi familia -hablo de mis padres y hermanos- aceptaban mi decisión de ir a estudiar y emprender mi proyecto de vida, ellos me daban aliento para seguir adelante. Me mostraron en todo momento sus apoyos incondicionales. Parte de ellos mis familiares o parientes, ellos no aceptaban. (Dalia)

2] Para ella [su madre] fue todo una alegría y una gran responsabilidad el apoyarme, a diferencia de mi padre, que, en aquellos años, la escuela no era tan importante para él... En mi familia fue aceptada y apoyada en todo momento. En algunos habitantes de mi comunidad de origen también fue celebrada mi decisión. (Lidia)

3] Mis padres siempre estuvieron conmigo, a pesar de no tener los recursos económicos, lo poco que tienen siempre obtuve el apoyo. Dejé desde muy pequeña la familia, en todos los aspectos que conlleva a estar bien, pero durante mi formación académica me he sentido muy bien porque me ayudó ser independiente. (Mercedes)

La inseguridad pública fue otro factor que como mujeres indígenas migrantes debieron enfrentar al trasladarse a una localidad que no conocían. Estudiar en el turno vespertino las exponía a peligros diversos porque implicaba caminar del poblado a la escuela y viceversa, lo cual también debieron trabajar durante su proceso de adaptación. Ello, las fortaleció no

solo en su autocuidado, sino también se reflejó en la mejora de la autoestima, en su capacidad de independencia y en la toma de decisiones. Un estereotipo basado en el género es que las mujeres están a la espera de alguien que las auxilie y las proteja; pero cuando por sí solas deben enfrentar múltiples retos, esas ideas son fáciles de derribar. Ello no es fácil, por su puesto. Es resultado del entrecruce de experiencias a las que se deben exponer las personas.

1] Daba miedo caminar todos los días por las noches, pero era independiente. Trabajaba por las mañanas y estudiaba por las tardes y podía tomar mis propias decisiones. En mi caso sí fui muy independiente. Me fui a la ciudad en busca de trabajo, estuve viviendo sola por varios años y eso me hizo cumplir más metas. (Elena)

2] Ha sido muy diferente. Me siento más segura e independiente, aunque tampoco es fácil, más bien no ha sido fácil, pero es lo mejor porque te sientes o se siente que puedes hacer las cosas, tomar algunas decisiones y eso te hace segura. Aunque sean positivos o negativas, al final es nuestra responsabilidad. (Mercedes)

3] El vivir sola, por ser mujer algo pudo haberme pasado. Pero esto cambio después de dos años, donde decidí ser autónoma... Ya la mentalidad va cambiando durante el proceso de tu formación y te vas independizando en muchas cosas, por lo que ya no dependes de lo que los demás te digan o piensen. Tomas el control de tu vida. (Yesenia)

Esas formas de enfrentar los miedos y apropiarse de sus vidas a partir de la independencia obtenida con la educación superior -y el proceso durante esa fase en sus vidas- es una forma de resiliencia que comparten con otras personas indígenas que han cursado estudios en la UIET. Si bien no les ha resultado fácil, logran sobreponerse a los retos que día con día se presentan.

El estudiante puede contar con alguien que lo ame y en quien confíe, ser agradable y comunicativo, buscar la manera de resolver sus problemas y dispuesto a responsabilizarse de sus actos... Pudiera parecer lógico pensar que las personas deben tener estas condiciones mínimas en sus vidas, pero no siempre es así; de hecho, se enseña poco a ser resilientes. En general, resultaron así más por una combinación de factores afortunados en contextos de riesgo que por la búsqueda o el fomento explícito de estas habilidades por parte de los padres o de los profesores. (Reyes y Reyes, 2021, p. 72)

Es un privilegio, comentó una de las participantes, y en efecto, al comparar su situación actual respecto a otras mujeres en sus localidades de origen o donde residen actualmente, puesto que se ubican dentro del 12.6% de mexicanas indígenas entre los 25 y 59 años que han estudiado una licenciatura (Leite, 2021), aunque en términos globales el promedio de escolaridad en grupos étnicos no llega a los siete años, refiere el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI, 2018).

Ese entramado de experiencias ha permitido a ocho de las entrevistadas el continuar su formación superior a nivel posgrado. Si bien ello tampoco fue fácil, la decisión que tomaron les ha fortalecido en cuanto a su identidad individual, así como la colectiva al compartir con otras mujeres indígenas el ostentar el grado de maestría. Esa capacidad de actuación y de independencia (también conocida como agencia) se refleja en los discursos a los que se les puede categorizar como una representación de empoderamiento. Se infiere cuando se autoidentifican como indígenas, cuando afirman que son parte de un grupo diverso y rico en cultura que se manifiesta en las costumbres y prácticas, donde ejercen un papel activo para influir en niñas y adolescentes para que también decidan continuar su formación académica, incluso a nivel profesional.

Aunque las Universidades Interculturales son incipientes respecto a las instituciones ubicadas en las capitales, representan una oportunidad de crecimiento para jóvenes en situación de vulnerabilidad. En algunos casos es su única opción para continuar formándose y apostar al crecimiento personal. Para siete de las diez participantes, la UIET fue la alternativa disponible. De no haber ingresado a esta institución, su realidad actual sería muy distinta.

Si bien uno de los propósitos de la formación en el modelo intercultural es que retornen a sus localidades para contribuir con el desarrollo comunitario, lo cierto es que hay desventajas para las mujeres indígenas en cuanto al acceso a financiamiento para establecer proyectos con los cuales trabajar. Asimismo, el hecho de convertirse en profesionistas no les ha impedido a algunas a ejercer otros roles como el de esposas y madres, los cuales combinan con su papel de trabajadoras en el ámbito público, fortaleciendo sus habilidades en la gestión del tiempo, administrar sus ingresos y continuar formándose académicamente.

Cuando se les cuestionó sobre el trato recibido en la UIET, afortunadamente no manifestaron representaciones de exclusión o alguna forma de discriminación. En forma unánime destacaron que su proceso formativo fue bueno, porque en la «institución se piensa y apoya a todas aquellas universitarias que tienen diversas necesidades y obstáculos» (Iris).

1] Es una institución que brinda todas las posibilidades para formar profesionistas capaces de desarrollarse en los diferentes ámbitos laboral, política, social, entre otros. La UIET para muchos de nosotras ha sido significativo durante nuestra formación. (Dalia)

2] Es una excelente institución, brinda espacios donde la mujer puede explorar, construir y desarrollar sus capacidades y habilidades intelectuales y personales, promueve el respeto a la diversidad cultural y la igualdad de género. Particularmente, en mi estancia en la institución me sentí aceptada y acompañada durante todo el proceso de formación. (Lidia)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El camino por lograr la igualdad sustantiva en beneficio de las mujeres en México es todavía largo. Y cuando están atravesadas por las categorías de indígenas/migrantes/desplazadas, las puertas para lograr una mejor posición social y empoderarse, son menores. La educación superior intercultural representa una ventaja para grupos étnicos que no pueden aspirar a ingresar a universidades en contextos urbanos, por los retos que les representa ante la situación de desigualdad económica de la que forman parte. Aun así, ingresar a una licenciatura es un privilegio que algunas mujeres indígenas han tomado tras un proceso de agencia y de resiliencia.

Desde el análisis narrativo de los discursos de diez egresadas de la UIET se pudo dar cuenta de cómo el formarse en un modelo intercultural fortaleció sus identidades, no solo como mujeres sino como indígenas que han sabido resistir ante los fenómenos de discriminación, racismo, clasismo y otras formas de violencia de género que se manifiestan en México a diario. El lenguaje y la cultura aprendida en sus infancias puede alterarse al entrar en contacto con otros grupos, pero en esos procesos de adaptación se solidificó el aprecio hacia sus comunidades, así como reconocer y valorar la diversidad presente en un determinado contexto, como lo es Oxolotán, sede de la universidad que les dio cobijo durante su etapa de estudiantes de licenciatura.

Es relevante que, desde la apreciación *del otro*, desde las miradas externas a sus identidades, poco a poco ellas adquirieron cualidades para entenderse como diversas. Con acceso a formación superior comprendieron el deber asumir roles que de lejos estaban asignados para mujeres indígenas rurales, y a través de los cuales pueden influir en niñas y adolescentes de sus propios grupos o de las comunidades donde se incorporan, para motivarlas a continuar estudiando como una opción para la mejora de calidad de vida.

Queda patente, también, que las entrevistadas dan firmeza a su identidad interseccionada por múltiples categorías, a partir de la seguridad adquirida al interrelacionarse con otras culturas, con otras personas que -de una u otra manera- contribuyen en fortalecer la autoestima para cuestionar, debatir y exigir el respeto a sus derechos. Igualmente, se tornan ejemplo de resistencia y salvaguardas de los elementos socioculturales que le forjan como mujeres indígenas migrantes.

Al obtener un grado académico su poder adquisitivo mejoró. Sumado a ello, el generar ingresos económicos fortalece la independencia asumida desde antes del ingreso a la licenciatura, con lo cual rompen la idea de esperar a ser mantenidas por un hombre. Ahora, además de tomar decisiones financieras, también pueden impulsar a mujeres de sus familias, de sus localidades o con aquellas con las que tienen cierta interacción, para que asuman la iniciativa en gestar cambios en sus beneficios individuales o familiares donde no estén supeditadas a lo que varones les indiquen. Esta competencia fue adquirida durante ese proceso de aprendizaje formal e informal en el tránsito por la universidad que, en suma, se puede traducir como una manera de empoderarse. Es decir, adquirieron un poder (económico y simbólico); se gestó un cambio interno que se refleja hacia otras personas y, posteriormente,

tomaron un papel activo para influir en sus relaciones sociales, primordialmente hacia niñas y adolescentes.

Las narrativas evidenciaron, también, que las familias pueden ser un factor relevante para motivar en la permanencia y conclusión de una licenciatura, ya sea por los apoyos que les ofrecieron, o por las negativas que les pusieron y que convirtieron en retos para tomar sus propias decisiones. Ello implicó fortalecer su agencia, desarrollar sus habilidades, incorporar nuevos conocimientos, robustecer sus identidades socioculturales, modificar ideologías y apostar a riesgos que se convertirían en experiencias de vida y, en consecuencia, en resiliencia y empoderamiento. Así, contribuyen a dinamizar las prácticas culturales basadas en el sesgo de los roles de género para insertarse en los espacios públicos y cuestionar las tradiciones que las relegan a lo privado. Se puede asegurar, entonces, que ser universitarias fortalece su independencia y afianza sus identidades para decir con orgullo *soy indígena*.

AGRADECIMIENTOS

La realización del proyecto *Representaciones del empoderamiento de mujeres indígenas migrantes, a través del acceso a la educación superior. Caso: UIET* fue posible gracias al apoyo financiero recibido por parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) -en su Convocatoria 2020 para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos En Formación- con folio 511-6/2020-8007 en beneficio del Cuerpo Académico UIET-CA-3 Sociedad y Diversidad Cultural.

BIBLIOGRAFIA

- Arce, C. (2016). Identidades y pertenencias como posicionamientos. Un abordaje desde la interseccionalidad. *Contratexto*, (25), 13-24. Recuperado de <https://bit.ly/3W0E7Wc>
- APA. (2011). *Camino a la resiliencia*. Recuperado de <https://bit.ly/3fSMhfv>
- Ávila, M. y Jáuregui, J. (2021). Interseccionalidad y desigualdad étnica en el mercado laboral de la Zona Metropolitana de Monterrey. *Intersticios sociales*, (22), 207-235. Recuperado de <https://bit.ly/3tiMbB0>
- Bastiani, J. y López, M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, 40(1), 89-112. Recuperado de <https://bit.ly/3fWoJWT>
- Bazán, C. (2019, 13 de abril). Las desigualdades se perpetúan para las mujeres indígenas en América Latina. *Efeminista*. Recuperado de <https://bit.ly/3WcRspO>

- Carranza, D. (2018, 9 de agosto). Pueblos indígenas, víctimas del desplazamiento y la migración. *Anadolu Agency*. Recuperado de <https://bit.ly/3EjZszB>
- CONAPRED. (s.f.). *Discriminación en contra de la población indígena en México*. Recuperado en 2022 de <https://bit.ly/3hh1ABI>
- CONEVAL. (2019). *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2oPDtwT>
- CONEVAL. (2020). Pobreza en México. *Medición de la pobreza*. Recuperado de <https://bit.ly/2G3Xgf0>
- DGESUI. (s.f.). Universidades Interculturales. *Instituciones*. Recuperado en 2022 de <https://bit.ly/3Uqx2JN>
- Fernández, L. (2015). Cómo aplicar el análisis narrativo temático al análisis de narrativas escritas en entornos online. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 8(1), 92-106. Recuperado de <https://bit.ly/3O2HWTx>
- Gómez, J. (2022, 3 de agosto). El choque cultural. *Blog de los idiomas*. <https://bit.ly/3Uobptx>
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- Gutiérrez, D. (2007). Reproducción social y desigualdad en la educación indígena de México. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 125-154. Recuperado de <https://bit.ly/3WPHsUC>
- Hernández, J. y García, R. (2011). Mujeres mexicanas, empoderamiento y política. *Tecsisecatl, Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, 10(3), 1-13.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill.
- INEGI. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Recuperado de <https://bit.ly/3UFaGE3>
- INEGI. (2022, 8 de agosto). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas* [Comunicado de Prensa 430/22]. México.
- INMUJERES. (s.f.). Interseccionalidad. *Glosario para la Igualdad*. México. Recuperado en 2021 de <https://bit.ly/3vubLDz>
- INPI. (2018, 7 de marzo). *Mujeres indígenas, datos estadísticos en el México actual*. México: Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3UsSSMI>

- Islas, P., Treviso, M., Pérez, F. y Heiras, A. (2014). La identidad cultural de los menonitas mexicanos. *IE Revista de investigación educativa*, 5(9), 69-76. <https://bit.ly/3thIjA6>
- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI.
- Leite, P. (Coord.). (2021). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Resultados sobre personas indígenas y afrodescendientes*. México: CONAPRED.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2016). Universidades Interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690. Recuperado de <https://bit.ly/3Gwjqa9>
- Moreno, M., Raesfeld, L. y González, R. (2021). Diagnóstico interseccional de violencia hacia mujeres indígenas. *Revista Estudios Feministas*, 29(1). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n163207>
- Negrín, G. (2020). COVID-19 y Desigualdad en el aprendizaje de personas indígenas con discapacidad. En Ponce, R.M. (Coord.). *Innovación educativa ante el COVID 19*. México: CIESPT.
- Negrín, G., Pérez, A. y Galindo, T. (2020). Presencia de las mujeres en la UIET. En G. Negrín (Coord.), *Retrospectiva. Experiencia colectiva de la educación intercultural en Tabasco* (pp. 68-91). México: UIET.
- Negrín, G. y Juárez, R. (2021). Miedo escénico, un recurrente entre estudiantes de la UIET. Caso: Lengua y Cultura. En G. Negrín (Coord.), *Investigación multidisciplinar en la UIET* (pp. 125-131). México: UIET.
- ONU (2018). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Pérez, A. y Negrín, G. (2018). Voluntariado, complemento en la formación integral del modelo intercultural. Caso: Licenciatura en Comunicación Intercultural. *Revista Estudios en Educación*, 1(1), 57-78. Recuperado de <https://bit.ly/33HVQ5U>
- Raymundo, L. (2015). *Eso nos pasa por ser mujeres. Mujeres nahuas entre la violencia y la agencia*. México: UICEH-UIEP.
- Reyes, E. y Reyes, M.R. (2021). *Formación intercultural de estudiantes indígenas, retos y resiliencia de los hombres del maíz*. México: Fontamara, UIET.
- Ríos, V. (2021). Cultura del privilegio y simbiosis entre poder político y poder económico en México: recomendaciones para su superación. *Estudios y Perspectivas*, 193. México: CEPAL.

- Salguero, M. y Alvarado, R. (2017). *Identidad del pescador de barco camaronero en mar abierto. Entre el aguante, el orgullo y la fiesta*. México: Plaza y Valdés.
- Salmerón, F. (2009). Presentación a la segunda edición del libro: *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Santillana, A. (2005). El poder y sus expresiones. *Andamios*, 1(2), 227-239. Recuperado de <https://bit.ly/3A4t7dn>
- Secretaría de Bienestar. (2019, 5 de septiembre). *Mujeres indígenas en busca de la equidad*. Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3X6Ezyw>
- SEGOB (2016, 15 de diciembre). *¿Quién es una persona migrante?* Gobierno de México. Recuperado de <https://bit.ly/3ToGAnI>
- Schmelkes, S. (2009). Presentación: *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Sojo, M. (2020). Experiencias de empoderamiento en mujeres trabajadoras del hogar de Turrialba, Costa Rica. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y El Caribe*, 17 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/c.a..v17i2.43587>
- UIET (s.f.). *Antecedentes*. Recuperado en 2021 de <https://bit.ly/3TorBcM>
- Zárate, J. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos*, (23), 117-134. Recuperado de <https://doi.org/10.14482/eidos.23.189>

TRANSVISIÓN DEL INVESTIGADOR SOCIAL: UNA NUEVA EPISTEME DE HACER CIENCIA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS.

Raquel Del Valle Peña Peinado

Recibido: 13-11-2022

Aprobado: 05-12-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autora

*Raquel Del Valle Peña Peinado**

Venezuela

* venezolana, Postdoctorado en: Investigación Emergente, Epistemología e Innovaciones Educativas, Sistemas y Corrientes Filosóficas, Docente Facilitador Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG) Venezuela.

Correo electrónico:

raquelp2966@gmail.com

ORCID:

<http://orcid.org/0000-0001-6707-2859>

Cómo citar este artículo:

Peña, R. (2022). Transvisión del Investigador Social: Una nueva Episteme de hacer ciencia en los Espacios Educativos. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 5(9), p.p. 155 – 171.

TRANSVISIÓN DEL INVESTIGADOR SOCIAL: UNA NUEVA EPISTEME DE HACER CIENCIA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS.

transvision of the social researcher: a new episteme of doing science in educational spaces

RESUMEN

La finalidad de este artículo es reflexionar sobre la visión ante las nuevas realidades en los espacios educativos, por parte de los que ejercen el rol docente, se requiere que emerjan nuevas epistemes que permitan resolver con prontitud los fenómenos que nos aquejan. En cuanto a su metodología, viene enmarcado dentro de una reflexión hermenéutica apoyándose en revisión documental, y en el que se hacen análisis, lecturas y reflexiones personales, entretejiendo una serie de planteamientos, que coadyuven en el hacer ciencia en los espacios educativos, por cuanto se vive un mundo en el que la tecnología y la ciencia coexisten y fluctúan en la cotidianidad de nuestra existencia, y al que denomino *tecnoera*, una era en el que la tecnología dirige el timón de nuestros días, por lo que los docentes de hoy deben prepararse ante los cambios y transformación de la sociedad, y hacer de la investigación una praxis permanente. Por lo que, como matices concluyentes, se puede acotar que la actitud pasiva del docente, no debe ser una bandera, sino por el contrario debe ser quien enarbole los nuevos matices que dibujan los nuevos paisajes a la sociedad que espera de nosotros una verdadera luz para seguir su camino.

Palabras clave: investigación, educación, sociedad

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the vision of the new realities in educational spaces, by those who exercise the teaching role, it is required that new epistemes emerge that allow to resolve promptly the phenomena that afflict us. As for its methodology, it is framed within a hermeneutic reflection based on documentary review, and in which analysis, readings and personal reflections are made, interweaving a series of approaches, which contribute to doing science in educational spaces, since we live in a world in which technology and science coexist and fluctuate in the daily life of our existence, and what I call Tecnoera, an era in which technology takes the helm of our days, so today's teachers must prepare for the changes and transformation of society, and make research a permanent praxis. Therefore, as conclusive nuances, it can be noted that the passive attitude of the teacher should not be a flag, but on the contrary should be the one who raises the new nuances that draw the new landscapes to the society that expects from us a true light to continue its path.

Key words: research, education, society.

INTRODUCCIÓN

Las realidades humanas en todas sus expresiones se construyen a través de la reflexión, las decisiones, en un campo dinámico, compuesto de límites y posibilidades. Entonces, en cada circunstancia el individuo elige entre alternativas y aquello que elige lo configura. Por ello lo importante de reconocernos como seres y saber con claridad qué queremos encontrar y hacia dónde deseamos llegar. Es propicio plantearse, una gran interrogante: ¿Quién soy como investigador o investigadora, a dónde quiero llegar o qué deseo descubrir? Para ello, entonces, es necesario conocernos como investigadores.

La cosmovisión del investigador viene enmarcada en un cuadro que dibuja su perfil como un ser pensante, un ser que siente, y percibe lo que contempla en ese paisaje al cual pertenece, allí en esa cosmo-conexión logra comprender esa realidad que está latente y si este es un buen gestor del conocimiento podrá, no solo captar vivencias, experiencias y anécdotas, sino el verdadero sentir del otro, que es también su sentir. Si como investigadores, logramos abrir el portal del conocimiento y el saber, haciendo contacto mediante una relación noógena, por cuanto esta relación se define como la evolución del pensamiento humano, logra establecer con sabiduría la manera de actuar, y en la que al estar todos los actores implicados, podríamos lograr aprehendernos desde dentro como seres autónomos, en tiempo-espacio, y en la propia representación de sí mismo.

Por ello considero, que en la medida que, cada uno de nosotros conozcamos cuál es el

camino a escoger en ese transitar prismático de la investigación, podremos llegar a puerto seguro, como cual navegante que toma su timón y se deja llevar por ese mar, enfrentando incertidumbres y peligros, pero confiado que la ruta que escogió es la acertada o correcta.

El presente artículo reflexivo refleja matices desde mi experiencia vivencial como docente e investigadora con más de 30 años, por lo que asumiendo el rol que se nos otorga como arjé o principio fundamental de todo quien ejerce la mejor y más maravillosas de las profesiones, los escultores de hombres y mujeres, los pintores de sueños, los arquitectos del mundo de vida, en fin, ser: Educadores, en la praxis docente somos observadores, llevamos registros, anécdotas, en fin usamos instrumentos o procedimientos en nuestra labor de enseñanza y aprendizaje, y es partiendo de esta experiencia que se pretenda plasmar en las próximas líneas el producto final, la cosecha o la sistematización de esas experiencias o vivencias de todo lo que se ha visto, percibido por medio de matices reflexivos. Para presentarlas, estructuré en 3 apartados que denomino matices: *Matices multiverso de las realidades complejas*, *Matices paradigmáticos educativos*, *Matices filosóficos desde la mirada del docente en su rol como investigador*, *Hallazgos Reflexivos* y *Matices Concluyentes*.

Matices multiverso de las realidades complejas

En el siglo XXI, las multirealidades del mundo actual, han sufrido transformaciones de un alto nivel de complejidad, los cuales por ese dinamismo o espiralidad propia que envuelve el cosmo universo, las somete a crisis existenciales, exigiendo a su vez de una transvisión, más amplia, flexible y que vaya más allá de lo tangible e intangible, de lo sensible y no sensible, es decir, que debemos concebir la realidad que se intenta abordar como multiversa, dinámica, multicausal e indeterminada. (Schavino, 2017). Sin duda alguna, dos términos que forman parte de esta dinámica son la investigación e innovación, y que en esencia conforman un binomio inseparable, por cuanto si yo investigo, innovo, es decir una relación bidireccional.

El hacer o praxis de la investigación social, y en especial en los espacios educativos y comunitarios nos exigen a los nuevos investigadores, un mayor acercamiento con la realidad, pero más allá de eso abirnos a ese abanico de posibilidades, que permitan entender lo transcomplejo de las partes en ese todo integrado, en ese paisaje, que tenemos antes nuestros ojos. (Cassirer, 1996) expresa que “el ser humano ya no vive en un puro universo físico, sino en un universo simbólico...”. Si partimos de esta postura y realizamos una analogía con la realidad actual, se podría decir que, en el campo de la investigación actual, está exigiendo un investigador más comprometido, un verdadero Ser Investigador, donde para su estudio podamos transpolar las disciplinas, ver todo como un sistema, en ese nuevo orden que prevalece, tal como lo expresa (Martínez Miguélez , 2010):

El número de factores que entran en acción y las múltiples relaciones que crean

entre sí exigen, para su estudio y comprensión, un enfoque transdisciplinario, integrado y sistémico, ya que no se trata solo de un agregado de elementos sino de componentes constituyentes que forman un sistema y crean un nuevo orden. (p. 2)

Es, por tanto, que según lo manifiesta el autor, estamos en presencia de un nuevo orden, de una nueva episteme que nos exige accionar ante esos nuevos multifactores, como seres racionales y pensantes. Así también, lo expresa (Kant, 1973) en la introducción de su obra máxima: La crítica de la razón pura, “el maduro juicio de nuestra época no quiere seguir contentándose con un saber aparente y exige de la razón la más difícil de sus tareas, a saber: que de nuevo emprenda su propio conocimiento” (p. 121). Es decir, las nuevas realidades emergentes del siglo XXI, nos obligan a nutrir nuestra capacidad cognitiva y más allá de eso, la creativa, por lo tanto, debe emerger una nueva conciencia y un paradigma de la racionalidad, el cual vaya acorde con los nuevos tiempos que afrontamos. Todo docente investigador lleva su cuaderno de notas, hacer los registros de aquellos detonantes o alertas que se van develando ante sus sentidos, esto es su trabajo minucioso, es un observador persistente, cuida los detalles, y se deja llevar por la brújula epistémica que lo conduce a esa nuevo saber o verdad para generar el conocimiento.

Cada realidad con respecto a un fenómeno, puede guardar similitud con otros contextos, o en otros lugares, pero dependerá de las estrategias con que se cuenten, el conocimiento y destrezas que posea el investigador para aportar soluciones eficientes, y se considere una transvisión, es decir, que todo lo que percibimos se le otorgue una connotación profunda desde diferentes perspectivas o miradas, pudiendo establecer soluciones más efectivas. desde las diferentes disciplinas, por ello las nuevas realidades requieren de comunidades de investigación dentro de sus espacios, o lo que denomino: *Laboratorios Sociales*, en los que se puedan reunir expertos para abordar los problemas o fenómenos que aquejan a los afectados, esto último generaría conocimientos porque al desarrollar investigaciones sociales en los espacios comunitarios, esto sería el primer paso más cercano entre la Comunidad-Investigación-Contexto Educativo, considerando todos los niveles, y no solo desde una comunidad, sino en diferentes regiones, e incluso países, convirtiéndose estos laboratorios sociales, una de las contribuciones que apporto desde mi cosmovisión en este ensayo que presento.

Este primer apartado teórico o primera matiz revela la importancia que el docente sea un investigador social por excelencia, que se convierta en un observador participante en las multirrealidades en la que se encuentra inmerso, que se conecte con otras comunidades que compartan las mismas necesidades, esto podrá aminorar las cargas, si se inician investigaciones sociales intercolaborativas en la que las experiencias se compartan en un laboratorio social que integre, que incluya, donde los expertos de las diferentes disciplinas aporten soluciones más efectivas, y se pueda al fin dar prontas respuestas a todos los fenómenos sociales complejos que amenazan la sociedad.

Matices paradigmáticos educativos

Ahora bien, estamos en presencia de una nueva visión, que exige un investigador con pensamiento abierto, flexible, dialógico, y organizado en un sistema integrado, el cual genere una gestión donde prevalezca un principio ecosistémico y transdisciplinar, donde coexista ese bucle transcomplejo Individuo-Sociedad-Naturaleza, y que contribuyan al desarrollo del ser humano, y en especial el docente investigador quien permanece e interactúa constantemente con diferentes fenómenos.

Es necesario, romper con barreras epistémicas, cuando hacemos ciencia, además de la necesidad de repensar, pero también, de reconstruir en esa espiralidad relacional transcompleja, en la que podamos transformar viejos esquemas o formas de pensar, por una nueva visión, multivariada, y que rompe las verdades absolutas, para dar paso a lo divergente e innovador, trascendiendo nuestra visión. Y que nos permita abrirnos a nuevas competencias como un profesional o investigador social, que vaya a tono con la nueva episteme del hacer ciencia de la nueva era planetaria, enmarcado en la ecosofía que exigen los nuevos tiempos.

Hoy se establecen estudios desde nuevas perspectivas metodológicas, adaptadas a las necesidades, y a los recursos con que se cuentan, entre los más aplicados es la etnografía educativa, la cual como método científico pretende realizar investigación dentro de los espacios educativos, también se cuenta con la etnografía digital, ya que como mencioné anteriormente, estamos ante nuevas tendencias tecnológicas, y los paradigmas vigentes o aceptados por la academia, se ven obligados a evolucionar, y adaptarse a los cambios históricos, no es lo mismo la ciencia del siglo XVIII, al hacer ciencia en el siglo XXI.

Los nuevos matices paradigmáticos educativos, ya se están reflejando en los diferentes lienzos, en especial con universidades que promueven la investigación desde los primeros niveles de estudios, no solo a nivel de trabajos de grado, sino también en el mismo proceso de formación, pero no es una tarea fácil, en algunos casos es una proeza la labor, porque existe poca motivación o desconocimiento, y son pocas las producciones intelectuales que se divulgan, es esto otra gran tarea por cumplir, ir hacia la siembra de una *Cultura de investigación*, la cual es conceptualizada por (Méndez, 2018) como:

El cultivo personal del investigador, consciente y libremente asumido, donde el sujeto que siente, piensa y hace investigación tiene autoconciencia de su trabajo como productor de conocimiento y comprende su ejercicio profesional como un acto de creación y de invención permanente.(p.1)

Y es que, cultivarse para la praxis investigativa, implica de un compromiso autoconsciente, en donde se asuma como investigadores que nuestra tarea es un arte, en donde creamos, e inventamos, tal como lo expresa el gran maestro venezolano Simón Rodríguez “inventamos o erramos”, de eso precisamente se trata, en un descubrir,

redescubrir nuevas maneras, que se aprenda en el ejercicio, que se forme para la investigación, es este nuestro mayor desafío, y como docentes tenemos la mayor de las responsabilidades: Educar para investigar.

Matices filosóficos desde la mirada del docente en su rol como investigador.

Desde la antigüedad, los primeros filósofos clásicos como el caso de Sócrates (469 a.C-399 a.C) cuando se reunía con sus discípulos no daba las respuestas de inmediato a las inquietudes que le planteaban, por el contrario los llevaba a encontrar por ellos mismos la respuesta, utilizando lo que se denomina: Mayéutica, éste término griego significa “parir” y es que preguntar es todo un arte, entonces podemos decir que, la clave está en que empecemos a formar para la pregunta o lo que Freire y Fanduez (1986) llaman en su obra *Hacia la pedagogía de la pregunta*, y es que no se trata de una pedagogía para dar respuestas, sino que se generen dudas en el aula, que se fomente la dialéctica, esto promoverá en las aulas estudiantes con pensamiento crítico, que descubran si mismo las soluciones, tal como también se propone en la teoría educativa de Brunner (1966) es defensor del aprendizaje activo.

En cuanto a esto, cabe resaltar lo que expresa (Gaadner, 1997): “La humanidad se encuentra ante una serie de preguntas importantes a las que no encontramos fácilmente buenas respuestas”, desde mi cosmovisión, he allí el rol que como docente tenemos la obligación de guiar a la humanidad a encontrar esas respuestas, aunque suene utópico, o como también lo señala el autor de ciencia ficción Arthur C. Clarke, en su libro *Perfiles del futuro* (1962):

"Cuando un anciano y distinguido científico afirma que algo es posible, casi seguro que tiene razón. Cuando afirma que algo es imposible, probablemente está equivocado", y es así también lo sentencia la sabiduría popular, haciendo una analogía, si nadie es culpable, hasta que se demuestre lo contrario, entonces nada es imposible, hasta que no se intente, y se fracase, pero también cabe la posibilidad de volverse a levantar, y aprender de los errores. Cabe resaltar, desde el contexto latinoamericano, que en otras décadas la educación se había basado en un aprendizaje pasivo, donde el docente tenía el dominio, y el discente solo escuchaba, esta afirmación la corrobora (Amaya,1996):

(...) al ciudadano, al hombre latinoamericano se le ha educado para que aprenda y calle, para que no pregunte, para que haga del silencio también una forma cultural, y el preguntar es tan vital en el crecimiento y desarrollo personal y social, y en el cambio, que por preguntar han sido sacrificadas muchas vidas en todos los países de nuestro horizonte latinoamericano y mundial (p. 35).

No obstante, quizás esta forma de educar promovió en las nuevas generaciones un despertar, una nueva visión en la forma de aprender, en el año de 1988 Gerhard Preiss un

catedrático de didáctica en la Universidad de Friburgo (Suiza), propuso una asignatura basada en la investigación cerebral y en la pedagogía, a la que denominó neurodidáctica en cita de (Forés y Ligoiz, 2009) la definen como: “Se trata de la aplicación de conocimientos acerca del funcionamiento del cerebro y de la intervención de procesos neurobiológicos en el aprendizaje, con la finalidad de que este sea óptimo y eficiente”.(p.9). A partir, de estas investigaciones que se han venido haciendo las neurociencias, esto ha alcanzado a las ciencias de la educación, y es que la ciencia, el conocimiento y la solución de problemas se inician y se nutren continuamente, las innovaciones educativas, que van despertando la curiosidad en las nuevas generaciones y aprendices, en especial el deseo de preguntar y conocer todo lo que le rodea.

En cuanto al punto anterior, contamos con los aportes del filósofo Hans-Georg Gadamer, en su obra *Verdad y método* (1994) quien explica que la pregunta es abrir la posibilidad al conocimiento, es decir, el sentido de preguntar es develar la posibilidad para establecer la dialéctica y dar sentido a lo que se pregunta, pues al elaborar una pregunta coherente, damos el primer paso a la comprensión de lo que leemos o escuchamos, porque hay dos hipótesis que me establezco como docente al establecer un diálogo o dar una clase, y nadie pregunta, entonces concluyen o entienden todo lo que se dijo, o no saben que preguntar (y esto se da porque no hubo comprensión, así de simple). (Freire,1986) nos dice que “el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo”.

Esto revela que el hecho de preguntar es esencia humana, y que su esencia viene constituida por un lenguaje articulado y pensado a partir de su repertorio de preguntas a lo largo de la vida, y a esas respuestas que ha encontrado, esto permite desarrollar un pensamiento crítico, y reflexivo, activando a su vez el pensamiento creativo. Considero entonces, que el docente en su rol como investigador debe promover en sus estudiantes la semilla del conocimiento, a través del descubrimiento, para así lograr un aprendizaje significativo como lo plantea Vigotsky (1934) en su Teoría Sociocultural, quien además explica que la participación proactiva de los niños con su entorno ambiente estimula y desarrolla su aprendizaje mediante la interacción social, y a su vez van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Al respecto señalan Arcia y Reyes (2020):

La educación en el mundo ha vivido y vive un proceso de universalización. Esto significa que los procesos de reforma, la necesidad de generar modelos innovadores centrados en la investigación, la utilización de las tecnologías de la información, el fomento de la autogestión, la formación integral y el aprendizaje a lo largo de la vida, no son elementos distintivos de un continente, o de un país, y, por lo tanto, tampoco del hecho investigativo. (p. 18)

Es propicio significar, que la educación debe ir de la mano con los avatares de la ciencia, y

se hace necesario que el docente genere, tal como lo expresan los Dres: Arcia y Reyes, se deben “generar modelos innovadores centrados en la investigación” porque esto repercutirá en el progreso de las naciones, un país debe ir al paso y evolución tecnológico, debe ir apropiándose de las nuevas herramientas tecnológicas, en fin, ir avanzando al ritmo del tiempo histórico en que se encuentre, y son precisamente los docentes los que tienen el enorme compromiso de formar y modelar las mujeres y hombres de hoy, que serán las generaciones del futuro.

HALLAZGOS REFLEXIVOS

Partiendo entonces, de lo anterior se puede decir, que el investigador social que se mueve en los espacios educativos es aquel que está en permanente contacto con las multirrealidades que se plasman ante sus sentidos, vive y coexisten en la sociedad, no solo como un miembro o integrante más, sino que se involucra en ella como un observador participante plasmando los fenómenos que percibe, tratando de comprenderlos desde su visión, para luego mostrarlo y divulgarlo, valiéndose de los recursos que posee en beneficio de la ciencia. Entendiéndose e interiorizando que como docente juega un rol significativo en la sociedad, pues lleva la responsabilidad a costas de formar los hombres y mujeres que constituyen el presente y futuro de la humanidad, pero que de ese presente depende lo que sean en el futuro ese grupo social del cual, y que también forma parte de ella.

Es así como, se demuestra que desde la investigación social hay un poder de conquista en la resolución de los problemas que afectan la sociedad actual, lo que se pueda descubrir va a depender el cómo, el para qué de esa investigación, el hacer tomar conciencia ciudadana es el primer desafío a enfrentar, el fomento de los valores que permitan forjar o promover una conciencia axiológica en el sentir social, para que así pueda comprender el por qué y el para qué vivimos en sociedad, este elemento es clave, y un denominador común en la mayoría de los fenómenos de estudios que se presentan o divulgan, por lo que no es un tema acabado, sino por el contrario es un tópico que requiere nuevos abordajes por parte de los que hacen labor investigativa, se requiere mayor profundidad, nuevas metodologías, crear nuevas maneras de interpretar y comprender esas realidades para dar así de una vez por todas soluciones más efectivas, en la que las intervenciones del investigador social sean más prácticas, que no se queden en papel, o en laboratorios de 4 paredes, sino como se dijo anteriormente se establezcan laboratorios sociales que brinden desde la cosmovisión interdisciplinar, trascendiendo el fenómeno, y erradicando el problema desde la raíz.

Desde mi postura, y en mis investigaciones previas en dos (2) trabajos de investigación realizado en la comunidad del Sector El Paraíso,¹ he venido registrando que si hay un acercamiento más directo con las comunidades, donde se le otorgue de herramientas y orientación continua y permanente a las familias, en especial, ya que estas al ser la célula fundamental de la sociedad, son

¹ [\(PDF\) LA FAMILIA COMO FUENTE GENERADORA DE SABERES DE LOS FENÓMENOS SOCIALES, DESDE UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA HACIA LA EDUCACIÓN COMUNITARIA | Raquel Peña - Academia.edu](#)

las garantías y la principal vía para transmitir la primera información, y esto va a permitir que la transformación se dé, claro está es una ardua labor, y no es fácil cambiar la manera de pensar en un colectivo que está lleno de vicios (una parte de ella), una forma o estilo de vida que a veces rompe las reglas y normas sociales universales, pero que si respetamos su identidad, y se advierte las consecuencias de las acciones se podrán disminuir las debilidades, e incrementar las fortalezas

MATICES CONCLUYENTES

El docente del siglo XXI como cual artista en un lienzo debe plasmar los nuevos matices que se van develando ante sus sentidos, debe agudizar su percepción y estar a la vanguardia de los cambios latentes que el mundo de hoy nos exige, la generación de hoy, no es la misma de generaciones pasadas por lo que los que educan hoy deben descubrir, inventar, innovar nuevas estrategias de enseñanza, por eso se convierte en un investigador permanente, ir escudriñando todo lo que sucede no solo en su escuela, sino en otras partes del mundo, porque los discentes viven una época donde lo universal prevalece, se habla de los otros, lo que sucede en otras partes, y esto nos invita a tener esa transvisión de investigadores sociales, en donde cada día se generan nuevas epistemes en los espacios educativos.

Vivimos un mundo cambiante, y los niños, adolescentes y adultos que aprenden exigen maestros y profesores comprometidos, innovadores, que se comporten como forjadores de seres cognoscentes pensantes, críticos, capaces de construir su propio aprendizaje, capaces de ser tolerantes ante la neurodiversidad, aceptando la diversidad no sólo de género, religión o cultura, sino la base fundamental el “amor al prójimo” es lo que muchos insisten en la pedagogía del amor o pedagogía de la sensibilidad, es un repensar el cómo interactuamos como seres sociales que somos, y el cómo podemos expresar lo que sentimos, pensamos, sin causar daño al otro, en una cultura de paz, y/o en la cultura de la neurodiversidad, en la que todos somos iguales. Por lo que estas implicaciones pedagógicas demuestran que el mundo actual exige un mayor compromiso del docente, y en esa praxis vaya registrando minuciosamente, utilizando las estrategias de manera eficaz, aprendiendo y evolucionando con los avances tecnoeducativos o tecnopedagógicas que han venido emergiendo a través del tiempo.

El docente investigador estará a la altura del compromiso que se le presenta, siendo responsable de lo que hace, y el cómo lo hace, porque se trata de personas, por ello lo significativo y la utilidad que pueda brindar estas reflexiones para otros investigadores, por cuanto urge de colocarnos lentes multifocales que veamos desde diferentes ópticas un mismo fenómeno, que avancemos, que soltemos el ancla y nos enrumbemos a conquistar el océano, sin temor alguno, no es fácil, pero tampoco imposible. Las civilizaciones anteriores descubrieron, inventarios, y generaron conocimientos porque se atrevieron, toca atreverse, a desafiar las adversidades porque después de la tormenta viene la calma.

BIBLIOGRAFIA

- Aittola, H. (2008). Doctoral education and doctoral theses—Changing assessment practices. In *Cultural perspectives on higher education* (pp. 161-177). Springer, Dordrecht.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5707>
- Bailey, L. M., Lee, G. M., Thompson, W. D., Feldman, S. B. y Demetrikopolous, M. K. In Demetrikopoulos, M. K., y Pecore, J. L. (Eds.). (2015). *Interplay of Creativity and Giftedness in Science*: Springer.
- Bitchener, J., Basturkmen, H., & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-97. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá.
- Cardilini, A. P., Risely, A., & Richardson, M. F. (2022). Supervising the PhD: identifying common mismatches in expectations between candidate and supervisor to improve research training outcomes. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 613-627. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1874887>
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de lingüística*, 24, 41-62. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19980>
- Castro-Rodríguez, Y., Lara Verástegui, R., Pares Ballasco, G., & Castillo Quispe, S. (2020). Validez de contenido y estructura de una escala sobre imitantes para la elaboración de una tesis universitaria. *Educación Médica Superior*, 34(2). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1943>
- Chavoya, P. M. L. (2013). Ser investigador: la zanahoria de los doctores recién egresados en México. *Diálogos sobre educación*, 4(6), 1-16. Disponible en <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/view/3722/3498>.

- Cooksey, R., McDonald, G. (2019). How Will My Thesis/Dissertation/Portfolio Be Examined and Judged? In: *Surviving and Thriving in Postgraduate Research*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7747-1_24
- Cooksey, R., & McDonald, G. (2019b). How Do I Frame and Conceptualise My Research Problem and Questions? In *Surviving and Thriving in Postgraduate Research* (pp. 349-416). Springer, Singapore.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 935-959. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300012
- Doğan, N., & Bıkmaz, Ö. (2015). Expectation of students from their thesis supervisor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3730-3737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1106>
- Donner, P. (2022). Algorithmic identification of Ph. D. thesis-related publications: a proof-of-concept study. *Scientometrics*, 127(10), 5863-5877. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04480-w>
- Drisko, J. W. (2022). What Is Plagiarism, How to Identify It, and How to Educate to Avoid It. *Journal of Social Work Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2119358>
- Evans, D., Gruba, P., & Zobel, J. (2011). *How to write a better thesis*. Melbourne Univ. Publishing.
- Fernández-Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado:¿ una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37(148), 156-171. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.013>
- Flores-Osorio, J. M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educación en Revista*, 34(71), 35-49. 10.1590/0104-4060.62554
- García, R. G. R. (2016). Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa de “Cátedras Conacyt”. *Universidades*, (69), 35-48. Disponible en: <http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades69.pdf>
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- González, O. A. M. (2019). Alternativas para la formación de investigadores en educación. En *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 129-140). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Green, K. E. (1997). Psychosocial factors affecting dissertation completion. *New Directions for Higher Education*, 1997(99), 57-64. <https://doi.org/10.1002/he.9905>
- Grevholm, B., Persson, L. E., & Wall, P. (2005). A dynamic model for education of doctoral students and guidance of supervisors in research groups. *Educational Studies in Mathematics*, 60(2), 173-197. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-4497-2>
- Gutiérrez-Serrano, N. G. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica*, (43), 01-16. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200012
- Harriman, S. L., Kowalczyk, M. K., Simera, I. y Wager, E. (2016). A new forum for research on research integrity and peer review. *Research Integrity and Peer Review*, 1(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41073-016-0010-y>
- Hodson, D. (1986). Rethinking the role and status of observation in science education. *Journal of Curriculum Studies*, 18(4), 381-386. <https://doi.org/10.1080/0022027860180403>
- Horta, H., & Li, H. (2022). Nothing but publishing: the overriding goal of PhD students in mainland China, Hong Kong, and Macau. *Studies in Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2131764>
- Huet, I., & Casanova, D. (2022). Exploring the professional development of doctoral supervisors through workplace learning: a literature review. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 774-788. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877629>
- Hulme, M. (2022) Reflections on the afterlives of a PhD thesis. *Area*, 54, 280– 289. [10.1111/area.12779](https://doi.org/10.1111/area.12779)
- Inouye, K. (2022). Developing the PhD thesis project in relation to individual contexts: a multiple case study of five doctoral researchers. *Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00882-0>
- Ippoliti, E. (2016). Ways of advancing knowledge. A lesson from knot theory and topology. In *Models and inferences in science* (pp. 147-172). Springer, Cham.
- Ippoliti, E., Nickles, T., y Sterpetti, F. (2016). Modeling and Inferring in Science. In *Models and Inferences in Science* (pp. 1-9). Springer International Publishing.

- Jackson, D., Power, T., & Usher, K. (2021). Understanding doctoral supervision in nursing: 'It's a complex fusion of skills'. *Nurse Education Today*, 99, 104810. [10.1016/j.nedt.2021.104810](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104810)
- Kirch, S. A. y Amoroso, M. (2016). *Being and Becoming Scientist Today. Reconstruction Assumptions about Science and Science Education to Reclaim a Learner-Scientist Perspective*. USA: Sense Publisher.
- Kis, A., Tur, E. M., Lakens, D., Vaesen, K., & Houkes, W. (2022). Leaving academia: PhD attrition and unhealthy research environments. *Plos one*, 17(10), e0274976. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274976>
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Ediciones Manantial.
- Larrea, M. (2021). The PhD thesis as a threshold into action research: an invitation to educational action researchers to collaborate with supervisors and students in peripheral environments. *Educational Action Research*, 29(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1702075>
- Liardét, C. L., & Thompson, L. (2022). Monograph v. manuscript: exploring the factors that influence English L1 and EAL candidates' thesis-writing approach. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 436-449. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1852394>
- Luby, S., & Southern, D. L. (2022). *The Pathway to Publishing: A Guide to Quantitative Writing in the Health Sciences*. Springer Nature.
- Määttä, K. (2012). The pedagogy of supervising doctoral theses. In *Obsessed with the Doctoral Theses* (pp. 143-160). Brill Sense.
- Määttä, K. (2016). Caring research community and resources In Uusiautti, S., & Määttä, K. (Eds.). *The basics of caring research*. Springer.
- Madan, C. R. (2021). A brief primer on the PhD supervision relationship. *European Journal of Neuroscience*, 54(4), 5229-5234. <https://doi.org/10.1111/ejn.15396>
- Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Martin, B. (2019). Writing Regularly as a Thesis-Completion Strategy. In *Traversing the Doctorate* (pp. 179-192). Palgrave Macmillan, Cham.
- Mcclure, J. W. (2005). Preparing a laboratory-based thesis: Chinese international research students' experiences of supervision. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/1356251052000291530>

- Moreno, B. G. (2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. *Educar: Revista de Educación*, 26, 87. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/la-propuesta-de-una-formacion-para-la-investigacion-centrada-en-el-desarrollo-de-habilidades>
- Moreno, M.G. y Romero M.A. (2011). Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la Norma y el Proyecto de Vida. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(2), 79-96. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4708>
- Muniroh, S. (2019). Maintaining emotional wellbeing for doctoral students: Indonesian students' mechanism of thinking out loud. In *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 113-126). Springer, Singapore.
- Neupane Bastola, M. (2022). Engagement and challenges in supervisory feedback: Supervisors' and students' perceptions. *RELC Journal*, 53(1), 56-70. <https://doi.org/10.1177/0033688220912547>
- Ortiz-Ocaña, A. (2018). La configuración de la tesis doctoral. Su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(2), 102-131. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134157078006/134157078006.pdf>
- Pyhältö, K., Tikkanen, L., & Anttila, H. (2022). Relationship between doctoral supervisors' competencies, engagement in supervisory development and experienced support from research community. *Innovations in Education and Teaching International (Print)*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2160369>
- Ravindran, M. K., Zacharia, B., & Roy, A. (2018). Plagiarism and Copyright, Acknowledgements, Disclosure and Conflicts of Interest. *Thesis Writing for Master's and Ph. D. Program*, 207-214.
- Remenyi, D., & Bannister, F. (2022). *Writing up your research for a dissertation or thesis*. UJ Press.
- Riva, E., Gracia, L., & Limb, R. (2021). Using co-creation to facilitate PhD supervisory relationships. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.2021158>
- Sánchez, D.R.A (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XL, núm. 1, pp. 69-93. México: Centro de Estudios Educativos A.C. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018883004>

- Sánchez-Jiménez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*. v. 60 (3), 4-6. <https://doi.org/10.35362/rie6031300>
- Saurén, K. M. (2012). The Phenomenology of a Dissertation Process. In *Obsessed with the Doctoral Theses* (pp. 137-141). SensePublishers.
- Sautu (2001). *Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales*. En Wainerman, C. y Sautu, R. (Eds.), *La trastienda de la investigación*. Tercera edición ampliada. Buenos Aires: Lumiere. Pp. 15-43.
- Schneijderberg, C. (2021). Supervision practices of doctoral education and training. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1285-1295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1689384>
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2012). The experienced meaning of working with a PhD thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 439-456. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599422>
- Torres-Velandia, S. Á., Ruíz-Ávila, D., & Meza-López, L. D. (2017). Infraestructura y equipamiento tecnológico en los doctorados consolidados de Conacyt: una mirada desde las políticas públicas y los académicos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 3-23. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722017000100003&script=sci_abstract
- Truran, P. (2013). *Practical Applications of the Philosophy of Science: Thinking about Research*. Springer Science & Business Media.
- Utami, A. D. (2019). Walking a tightrope: Juggling competing demands as a PhD student and a mother. In *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 77-91). Springer, Singapore.
- Valencia, J., Macias, J., & Valencia, A. (2015). Formative research in higher education: some reflections. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 940-945. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.562>
- van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Vilkinas, T. (2008). An exploratory study of the supervision of Ph. D./research students' theses. *Innovative Higher Education*, 32(5), 297-311. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9057-5>

**Transvisión del Investigador Social: Una nueva Episteme de hacer ciencia en los Espacios
Educativos**

Raquel Del Valle Peña Peinado

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 9, p.p 155 – 171.

- Wainerman, C. (2011), “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en Wainerman, Catalina Sautu (comps.) (2011), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial. PP. 19-26
- Wilson, S., & Cutri, J. (2019). Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme. In *Wellbeing in doctoral education* (pp. 59-76). Springer, Singapore.
- Zhang, Y. H. (2015). *Against Plagiarism: A Guide for Editors and Authors*. Springer.

EDUCACIÓN VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE DE LOS PARVULARIOS BASADO EN LAS MATRÍCULAS 2020 A 2021.

María José Muñoz González.

Recibido: 17-11-2022

Aprobado: 07-12-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autora

*María José Muñoz
González.**

Chile

* chilena. Magíster en Educación Superior, Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Educación, Postítulo en Liderazgo Escolar, Diplomada en currículo y Gestión, Diplomada en Nuevas Metodologías en Ciencias Sociales, Diplomada en Liderazgo para la Calidad de la Educación, Estudiante Doctorado en la Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

Correo electrónico:

ma_jose_mg@hotmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3495-7607>

Cómo citar este artículo:

Muñoz, M. (2022). Educación virtual para el aprendizaje de los parvularios basado en las matrículas 2020 a 2021. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 5(9), p.p. 172 – 190.

EDUCACIÓN VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE DE LOS PARVULARIOS BASADO EN LAS MATRÍCULAS 2020 A 2021.

Virtual Education for Kindergarten Learning based on enrollments 2020 to 2021.

RESUMEN

La educación Virtual trasciende a todos los niveles de aprendizaje, la investigación se concentra en las matrículas en tiempos de pandemia Covid-19 de la enseñanza parvularia en Chile, enfocado en la autonomía de los infantes y la concentración para el aprendizaje en conjunto de la entretención mediante las pantallas educativas, el objetivo es la comprensión de la enseñanza virtual en la educación de párvulos y la variación de las matrículas en tiempos de pandemia, la metodología de investigación es cuantitativa. El aprendizaje de los niños va a depender de la captación de la atención y entretención de los más pequeños, por ejemplo, los canales de YouTube, en este sentido la educación debe apropiarse de las buenas prácticas, para lograr los objetivos de aprendizajes basado en las bases curriculares de la educación parvularia.

Palabras clave: Educación Virtual- Pantallas Táctiles- Escuela- Enseñanza- Párvulos.

ABSTRACT

Virtual education transcends all levels of learning, the research focuses on enrollments in times of pandemic Covid-19 of kindergarten education in Chile, focused on the autonomy of infants and concentration for learning together with entertainment through educational screens, the objective is the understanding of virtual teaching in kindergarten education and the variation of enrollments in times of pandemic, the research methodology is quantitative. Children's learning will depend on capturing the attention and entertainment of the youngest, for example, YouTube channels, in this sense, education must appropriate good practices to achieve the learning objectives based on the curricular bases of kindergarten education

Key words: Virtual Education- Touch Screens- School- Teaching- Kindergarten.

INTRODUCCIÓN

La pandemia producida por el COVID-19, facilitó el avance en la implementación tecnológica en las aulas en este sentido en la educación parvularia tiene la oportunidad de integrar nuevas metodologías de aprendizaje por medio de las pantallas educativas y las herramientas tecnológicas para el aprendizaje, la vuelta a las clases presenciales, ha sido para seguir con los antiguos métodos empleados de enseñanza a través del juego, con la observación de videos u observación por medio de televisores o proyectores para los párvulos en las salas de clases. Ramírez, (2022) investigó sobre las clases online llevadas a cabo en tiempos de pandemia observando la armonía en el desarrollo de las clases a distancia, sin embargo, la importancia de la integración del trabajo de la familia fue fundamental para el aprendizaje de los más pequeños, la adaptación a las nuevas metodologías de las organizaciones de los jardines infantiles o escuelas de párvulos que se adaptó a los recursos del estudiantado.

Las instituciones de Educación Parvularia trabajaron en tiempos de pandemia de manera virtual a distancia, haciendo partícipes a los niños y niñas de nivel inicial, muchos estudiantes ya tenían experiencias previas con las pantallas educativas en su vida cotidiana, la observación de dibujos animados o películas que han fortalecido al lenguaje en la primera infancia, es fácil encontrar a párvulos con acentos peculiares como por ejemplo el español si tiene acceso a películas, o videos de YouTube emitidos por España, también acentos mexicanos si los estudiantes observan dibujos animados o videos de México, así la globalización afecta positivamente en la adquisición de conocimientos en los más pequeños.

En Chile, la educación inicial esta regularizada por parte del Ministerio de Educación a través de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), que regula los aprendizajes mínimos a desarrollar en cada nivel, en este sentido “tiene como fin favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en

función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas” (Ministerio de Educación, 2018, p.33) la educación desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica es fundamental para los estudiantes, la activación de conocimientos, la estimulación temprana fomenta el aprendizaje significativo en los más pequeños.

La educación virtual debe estar presente en las clases presenciales y a distancia desde la primera infancia como un complemento educativo en los estudiantes iniciales, asimismo el uso y el acostumbamiento para el aprendizaje a lo largo del nivel parvulario, en este sentido el ministerio de educación menciona que la formación es parte de los “requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana, contextualizada en nuestra sociedad del presente” (MINEDUC, 2018, p.9), entonces la contribución de las pantallas educativas y las tecnologías permitirán la integración del estudiantado a la educación básica con mayor dominio y uso de estas.

La educación parvularia tiene elementos esenciales para el aprendizaje, siendo estos relevantes para la adquisición de conocimientos, los objetivos de aprendizajes no deben olvidar el trabajo colaborativo entre la familia y el establecimiento escolar, en este eje se encuentra lo siguiente y se propone la educación virtual como parte integrada en los ejes del programa pedagógico.

Figura 1.
Integración de la Educación Virtual

Familia y comunidad
Trabajo colaborativo
Experiencias de libre elección
Salidas pedagógicas
Propuesta: La educación virtual integrada en los ejes anteriores

(Elaboración propia. Fuente programa pedagógico nivel transición Ministerio de Educación. Chile)

Las herramientas tecnológicas para la educación en la actualidad son cotidianas, los estudiantes tienen contacto con la tecnología en el hogar, y visualización de programas de televisión o videos desde los celulares, es relevante por lo tanto la comunicación con las familias o cuidadores de los niños, ya que la selección del contenido que debe observar el infante ya que debe ser de preocupación educativa transversal, desde aplicaciones que tiene contacto con la finalidad de aprendizaje con enfoque de entretenimiento que aportan a los conocimientos significativos que pudiese adquirir los estudiantes de párvulos. En este plano la comunidad desarrolla el trabajo colaborativo, las experiencias y el contenido que puede observar el niño que promueven las oportunidades de aprendizajes significativos, por medio del juego interactivo tecnológico, de esta forma el estudiante puede llegar a conocer los números, los colores, las letras, las imágenes, entre otras, sin olvidar que la realidad virtual con enfoque educativo contribuye significativamente en el descubrimiento y la valoración del entorno geográfico, físico y social.

Figura 2.

Canales de YouTube que tienen contenido de aprendizaje para la primera infancia

Toycantando	https://www.youtube.com/watch?v=rRXI91VvLo0
Doctor Beet	https://www.youtube.com/c/DoctorBeet
Jolly Baby Club	https://www.youtube.com/c/JollyBabyClub
El mundo de Luna	https://www.youtube.com/watch?v=kOuYYSrYYXk
Turtle Interactive	https://www.youtube.com/c/turtleinteractive
Smile and Learn	https://www.youtube.com/c/SmileandLearnEspa%C3%B1ol
Cuentos infantiles cortos	https://www.youtube.com/watch?v=JEL-11YEA_M
Super Single Songs	https://www.youtube.com/c/simplesongs
Telmo y Tula	https://www.youtube.com/user/TelmoandTulaNEUTRO
The Artful Parent	https://www.youtube.com/watch?v=aZwqz0tiGGY
Pioppio Family	https://www.youtube.com/c/PioppioFamily4
Sami Apps	https://www.youtube.com/c/Samiapps
GreenLight, dibujos educación vial niños	https://www.youtube.com/user/GreenLightSPA
Cosmic Kids Yoga	https://www.youtube.com/c/CosmicKidsYoga

(Fuente: Elaboración Propia)

Resistencia al cambio, los niños si pueden

Los niños de edad preescolar pueden aprender desde un computador o de una pantalla celular (similar), tal como indica el ministerio de educación, “la formación de primera infancia, tales como la inclusión, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros.” (MINEDUC, 2018, p.9), la contribución y el cambio educativo debe establecerse desde cada institución, es fundamental romper con la resistencia para dar paso al uso de las tecnologías, para el funcionamiento de los métodos de

aprendizajes, basando el uso de las tecnologías para enseñar a los estudiantes de primera infancia entonces el ministerio de educación “Define los aprendizajes esenciales que se espera potenciar en las niñas y los niños durante la Educación Parvularia, integrando las principales habilidades, conocimientos y actitudes que les permitirán construir una base sólida de aprendizajes para avanzar en su desarrollo armónico e integral”. (MINEDUC, 2018, p. 40).

Experiencias de aprendizaje por pantallas en la etapa inicial

La experiencia del aprendizaje se focaliza en la búsqueda de información, para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, por ende los niños también aprenden desde el juego u observación por ejemplo en *YouTube* los niños *Vlad and Niki ESP*, se expresan a través del juego, en los niños entre 3 a 5 años, ya que son el público objetivo de este tipo de videos, ya que aprenden mediante la entretención, en este sentido es relevante que los infantes tengan acceso a las tecnologías, puesto que contribuye a la adquisición de conocimientos promovidos por el ministerio de educación, en este sentido los “focos centrales de experiencias en torno a los cuales se agrupan e integran un conjunto de Objetivos de Aprendizaje (OA) con el propósito de contribuir a la organización y sistematización del trabajo educativo”. (MINEDUC, 2018, p.39).

Los objetivos de aprendizaje, para adquirir un nuevo conocimiento

En el ámbito del desarrollo personal, social, de convivencia y de ciudadanía, son parte de los núcleos de aprendizaje de la educación parvularia, así como también son parte de la corporalidad y del movimiento, es por ello fundamental el uso de tecnologías en la formación inicial, en este sentido son necesarias las diversas estrategias para desarrollar los núcleos fundamentales para el desarrollo cognitivo de los niños preescolares, tal como expresa en este sentido el ministerio de educación dando énfasis a “la interdependencia del bienestar integral, la estrecha interacción entre lo emocional y lo cognitivo, lo analítico y las artes creativas” (MINEDUC, 2018, p.66), sin dejar de lado el desarrollo académico adquirido en los infantes en jardines o escuelas de párvulos.

Desarrollo del lenguaje

La experimentación de los sentidos y comprensión en los niños, son los objetivos de aprendizajes como parte de las estrategias clásicas de enseñanza es un desafío actual en la educación virtual, conocida como la innovación que se basa en las tecnologías de la comunicación, prohibir el uso de la tecnología a los educandos en las aulas es un problema, puesto que en la actualidad se puede jugar con cubos y armarlos desde una pantalla, aprender hablar por la habilidad de repetición como estrategia efectiva, en las escuelas de párvulos puesto que se les ha enseñado a los párvulos a través de las canciones, tal como lo exige el ministerio de educación dado que “amplían progresivamente sus recursos comunicativos verbales y para verbales para expresar sus sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, ideas y opiniones” (MINEDUC, 2018, p.69), según lo mencionado cabe destacar, que las tecnologías y las aplicaciones educativas colaboran positivamente en el desarrollo intelectual de los infantes.

La planeación del arte fomenta el desarrollo cognitivo, la integración de la grabación de las actividades de las jornadas de trabajo, es favorable para los menores de 5 años, el observarse a sí mismos, crea la retroalimentación de sus avances, es posible ver el desarrollo de la personalidad, el lenguaje, las artes escénicas en videos tan comunes como los de Tik-Tok, el trabajar en el desarrollo cognitivo de los educandos como parte del Núcleo Lenguajes Artísticos que posibilita que los niños y niñas puedan fomentar la capacidad de “percibir, disfrutar y representar tanto su mundo interno como la relación con el entorno cultural y natural” (MINEDUC, 2018, 75), es así como Ramírez, (2022).

METODOLOGÍA

La investigación trata sobre la educación virtual con el enfoque en el aprendizaje de los parvularios, basado en los datos abiertos del ministerio de educación en Chile, de las matrículas a nivel nacional durante el periodo de los años 2020 a 2021, la metodología de investigación es cuantitativa, no experimental que emplea la estadística para la representación numérica de datos públicos como menciona Hernández et al. (2003), de diseño longitudinal. En cuanto a la población y muestra se centra en la totalidad de datos masivos nacionales de matrículas de la enseñanza parvularia, obtenidos por el Ministerio de Educación en Chile.

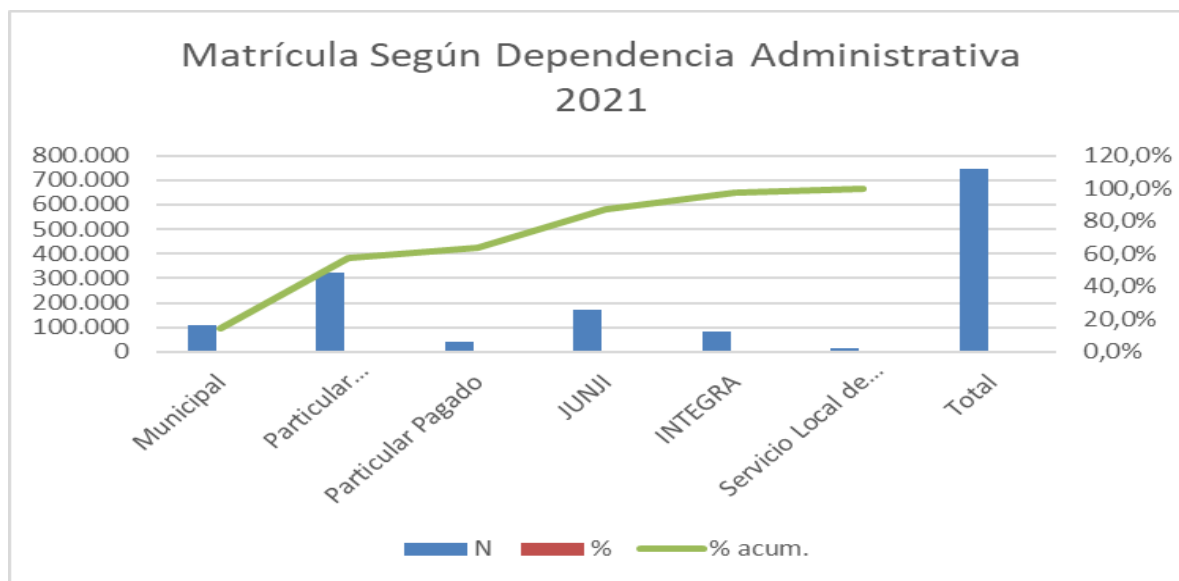
Con respecto al instrumento se decidió procesar los datos con Excel, la investigación corresponde al “paradigma positivista” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio 2017), para exponer los datos públicos, sobre los cambios y variaciones de la matrícula en la enseñanza de párvulos en Chile, durante el tiempo de la Pandemia de Covid-19. Por otro lado, la lógica de la investigación es observacional de las matrículas, la técnica de gráficos barras agrupadas, para conocer la tendencia de los tipos de conexión del tráfico de datos según tipo.

RESULTADOS (estadísticas públicas)

La integración de todos los medios de expresión al servicio del aprendizaje de los niños menores de cinco años, de esta forma los estudiantes adquieren nuevos conocimientos de manera atractiva y con efectividad, como expresa Ramírez (2022), la enseñanza también debe entregar y expresar los sentimientos o emociones que es fundamental para el desarrollo cognitivo de los educandos y el desarrollo cognitivo, en este sentido González, M. J. M. (2022) menciona que “la efectividad en la adquisición de aprendizajes de calidad, hoy es posible que los educandos estudien a distancia, cambiando el enfoque de aceptación a las herramientas tecnológicas”, por consiguiente las plataformas educativas deben ser parte de la enseñanza parvularia, enfocada en el desarrollo actual de la sociedad de la información.

Matrícula según dependencia Administrativa parvulario en Chile 2021

Gráfico 1



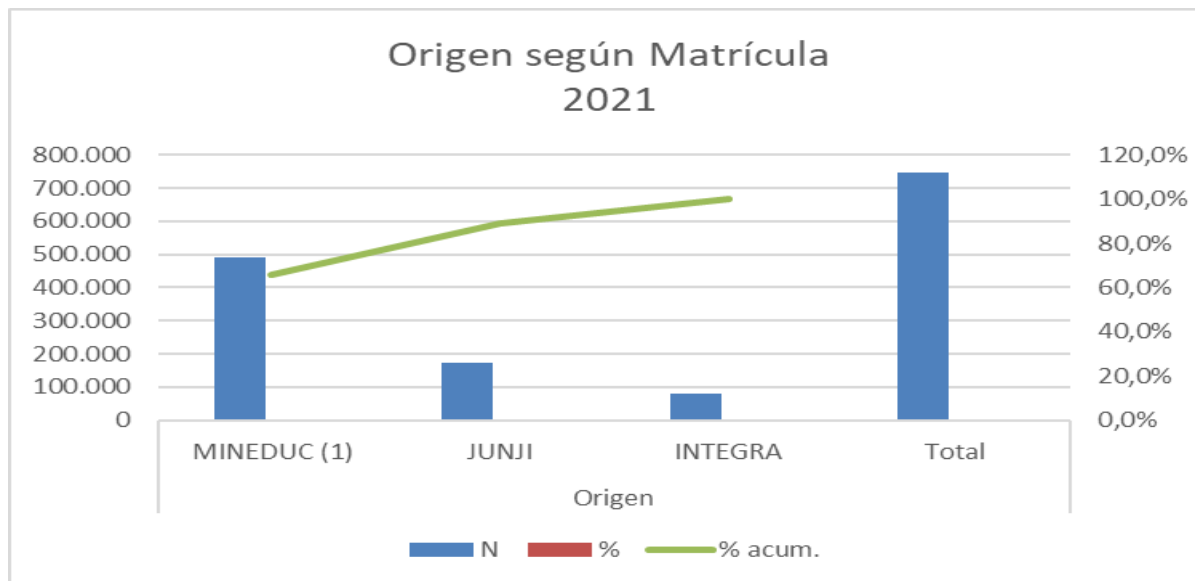
(Elaboración propia. Fuente:

Ministerio de Educación. Chile)

La matrícula de educación parvularia en Chile sobre un 40% pertenece a la educación particular subvencionada, seguido por la junta de jardines infantiles conocida como JUNJI con sobre un 30% de las matrículas vigentes, la educación municipal sigue con un porcentaje de un 20%, las instituciones particulares pagadas con un aproximado de un 10%, y los servicios locales de educación menor al 5% de las matrículas del año 2021.

Matrícula parvulario según origen en Chile 2021

Gráfico 2



(Elaboración propia. Fuente:

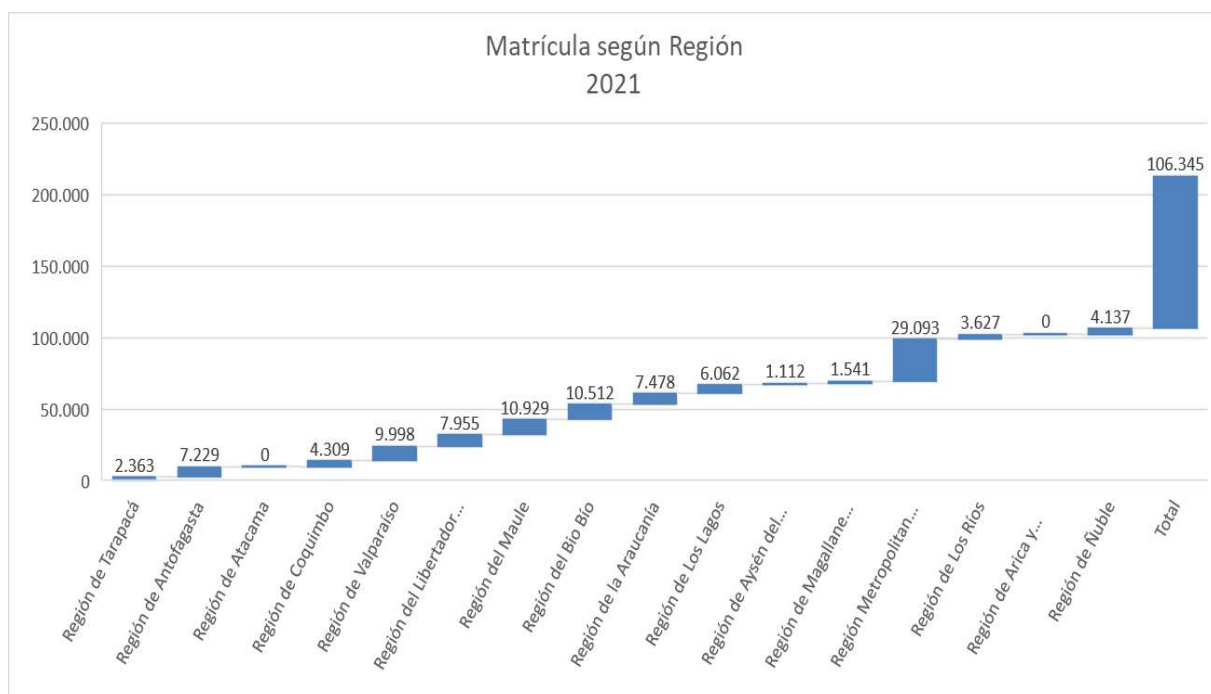
Ministerio de Educación. Chile)

Gráfico 2 Origen de las Matrículas en educación parvularia, Ministerio de Educación, Chile.

El origen de la educación parvularia en el año 2021, el mayor porcentaje pertenece a MINEDUC sobre un 78%, luego la junta de jardines infantiles JUNJI con un porcentaje sobre el 35% y los jardines infantiles integra con un origen de matrícula inferior al 20%.

Matrícula por Región en Chile 2021

Gráfico 3



(Elaboración propia. Fuente:

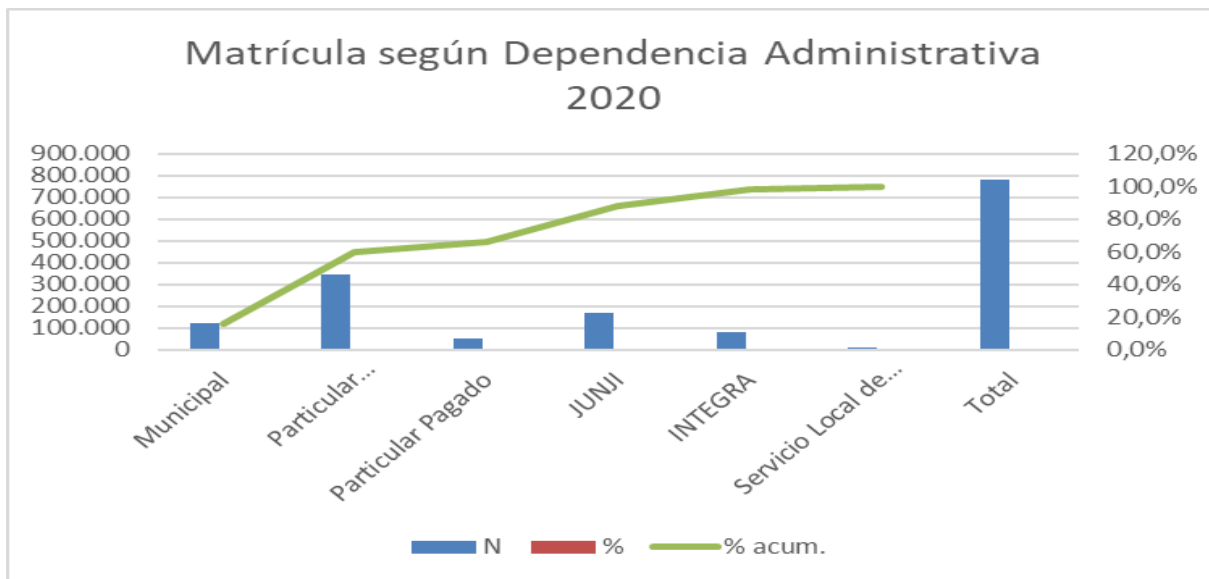
Ministerio de Educación. Chile)

Gráfico 3 Matrículas en educación parvularia, por región. Ministerio de Educación, Chile.

La cantidad de matrícula en la región de Tarapacá para el año 2021 fue de 2.363, en la región de Antofagasta corresponde a 7.229 matrículas, en la región de atacama 0, en la región de Coquimbo de 4.309, en la Región de Valparaíso de 9.008, en la Región Libertador Bernardo O'Higgins 7.955, en la Región del Maule 10.929, en la Región del Bio Bío correspondió a 10.512, en la Región de la Araucanía las matrículas ascendieron a 7.478, en la Región de los Lagos 6.062, en la Región de Aysén 1.112, en la Región de Magallanes 1.541, en la Región Metropolitana las matrículas en el 2021 se establecieron en 29.093, la Región de los Ríos las matrículas en un número menor de 3.627, en la Región de Arica Parinacota 0, la Región de Ñuble 4.137. sumando las matricula anual de 106.345.

Matrícula parvulario en Chile 2020

Gráfico 4



(Elaboración propia. Fuente:

Ministerio de Educación. Chile)

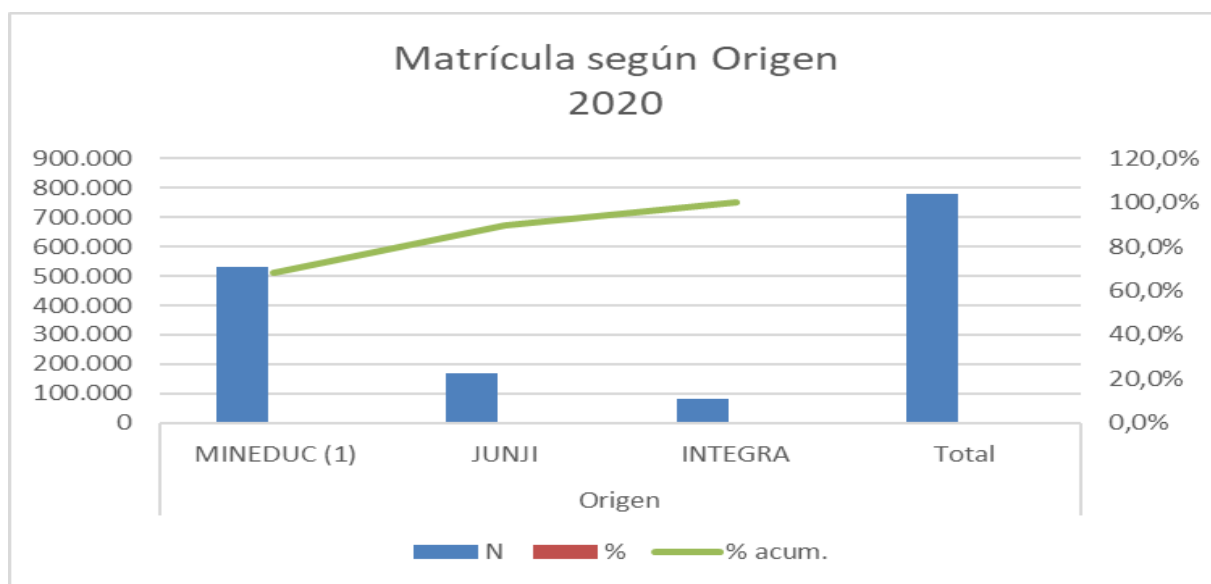
Gráfico 4 Matrícula en educación parvularia, Ministerio de Educación, Chile.

La matrícula de educación parvularia en Chile sobre un 45% pertenece a la educación particular subvencionada, seguido por la junta de jardines infantiles conocida como JUNJI con sobre un 30% de las matrículas vigentes, de la misma forma que en el año 2021, la educación municipal sigue con un porcentaje sobre un 20%, las instituciones particulares pagadas con un aproximado de un 10%, y los servicios locales de educación menor al 4% de las matrículas del año 2020.

Matrícula parvulario en Chile 2020

Gráfico 5

Matrícula según origen 2020



(Elaboración propia. Fuente:

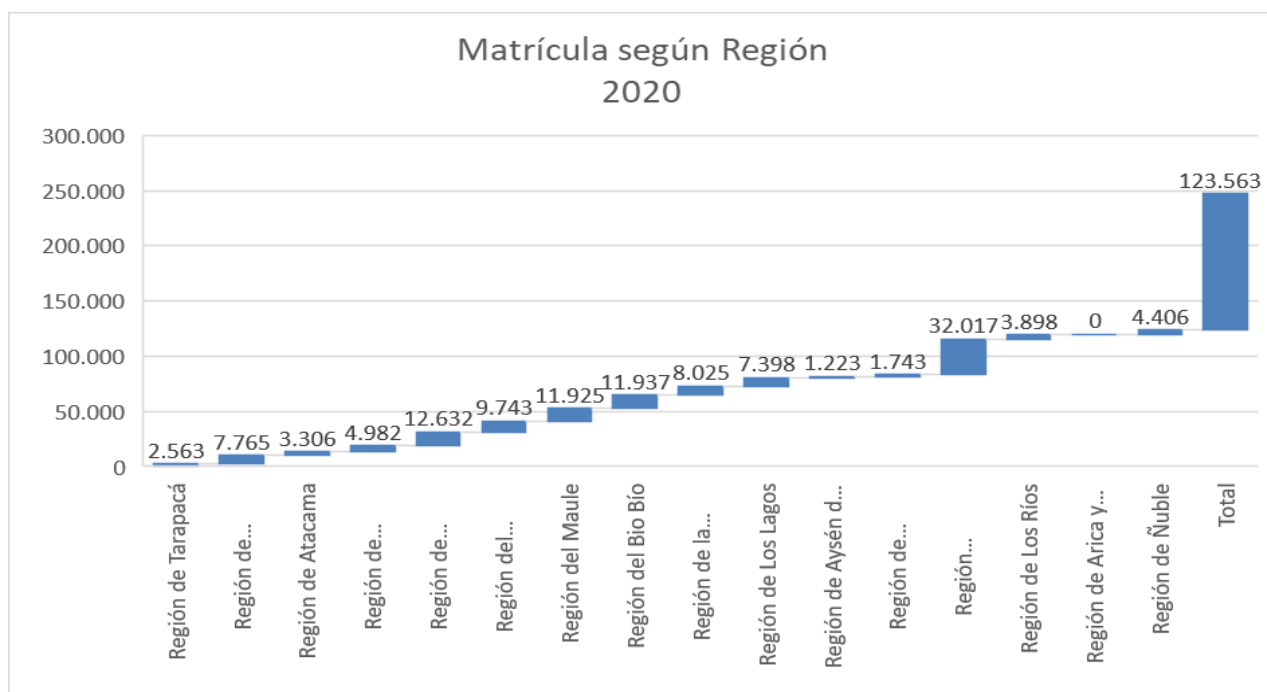
Ministerio de Educación. Chile)

Gráfico 5 Origen de las Matrículas en educación parvularia, Ministerio de Educación, Chile.

El origen de la educación parvularia en el año 2020, el mayor porcentaje pertenece a MINEDUC sobre un 70%, luego la junta de jardines infantiles JUNJI con un porcentaje sobre el 35% de la misma forma que el año 2021 y los jardines infantiles integra con un origen de matrícula inferior al 20%.

Matrícula por Región en Chile 2020

Gráfico 6



(Elaboración propia. Fuente:

Ministerio de Educación. Chile)

Gráfico 6 Matrículas en educación parvularia, por región. Ministerio de Educación, Chile.

La cantidad de matrícula en la región de Tarapacá para el año 2020 fue de 2.563, en la región de Antofagasta corresponde a 7.765 matrículas, en la región de Atacama 3.306, en la región de Coquimbo de 4.982, en la Región de Valparaíso de 12.632, en la Región Libertador Bernardo O'Higgins 9.743, en la Región del Maule 11.925, en la Región del Bio Bío correspondió a 11.937, en la Región de la Araucanía las matrículas ascendieron a 8.025, en la Región de los Lagos 7.398, en la Región de Aysén 1.223, en la Región de Magallanes 1.743, en la Región Metropolitana las matrículas en el 2021 se establecieron en 32.017, la Región de los Ríos las matrículas en un número menor de 3.898, en la Región de Arica y Parinacota 0, la Región de Ñuble 4.406 sumando las matricula anual de 123.563.

La tecnología en la educación infantil

Las tecnologías en Educación Infantil han sido consideradas como un recurso que facilita los aprendizajes fundamentales para la adquisición de nuevos conocimientos para la generación táctil, correspondiente a los estudiantes parvularios, ya que la transmisión de aprendizajes puede llegar a ser más eficaz, creativa y que llame la atención de niños y niñas, que permite el desarrollo cognitivo de diferentes habilidades, destrezas y conocimientos que favorecen su desarrollo desde la niñez.

La Educación Parvularia en Chile, ha considerado a la Educación Virtual para el desarrollo del proceso educativo para niños menores de 5 años durante el tiempo de pandemia de covid-19 y el gran avance en el uso de las tecnologías por medio de clases vía zoom, para conectarse al aula virtual a distancia con la ayuda de los padres, apoderados y familias como mediadoras de los párvulos, de esta forma se permitió que los educandos pudiesen tener contacto con sus compañeros por medio de video llamadas, como estrategia durante el tiempo de suspensión de las clases presenciales entre el año 2020 a 2021, donde la Subsecretaría de Educación Parvularia generando orientaciones pedagógicas a las comunidades educativas para el desarrollo de los infantes que no poseen autonomía en sus aprendizajes.

Las dificultades de la educación virtual en los párvulos, las diferencias sociales, académicas marcadas por la conectividad de las familias, y las distancias geográficas, la distracción de los niños es mayor y la concentración en clases sin mayor preparación que una conversación no logra la misma atención que un video educativo antes nombrado como *Vlad and Niki, Pocoyo, Pepa Pig*, si bien es cierto los videos de entretenimiento también enseñan, se debe considerar que logran atención superior de los cinco minutos de los infantes, en este sentido es necesario que la educación ponga atención al trabajo pedagógico de aplicación entre la atención, Álvarez & Ramírez (2021) explica que las secuencias didácticas son parte fundamental para la autonomía en los estudiantes para fortalecer la calidad de la enseñanza.

De acuerdo al párrafo anterior el ministerio de educación en conjunto con la “Subsecretaría busca instalar una cultura de apoyo, fortalecimiento y motivación a las familias y cuidadores de niños y niñas, con el fin de relevar la importancia y trascendencia que nuestras acciones (adulto significativo) tienen en el impacto trascendental e inmensurable en las oportunidades y posibilidades que nuestros niños y niñas de hoy, tengan el día de mañana.” (MINEDUC, 2020), tiene sentido con lo mencionado por Álvarez & Ramírez (2021) las clases sincrónicas y asincrónicas son un nuevo recurso pedagógico, que impacta a la educación, como un nuevo modelo de formación y aprendizaje como factores tales como la didáctica, la mediación tecnológica en las interacciones, la creación de contenido digital, el diseño de experiencias de aprendizaje y la construcción de conocimiento que favorece a la interacción con los estudiantes.

La mediación entre los conocimientos y el aprendizaje en el entorno de los párvulos es fundamental la familia, que tiene la capacidad de supervisar, influenciar, a los niños en los videos ya sean educativos o de entretenimiento que se encuentran en la red de internet, en este sentido “la formación escolarizada de sus hijos e hijas de los niveles iniciales y de educación básica, quienes demandan mayor tiempo y dedicación por parte del docente y de los padres de familia” (Aguilar, 2020).

DISCUSIÓN

Según menciona Barrionuevo (2021), explica que la experiencia de aprendizaje debe ser con variedad de actividades donde las tareas pueden ser grupales o individuales, que desarrollen sus aprendizajes en los niños preescolares. De esta forma la observación de la evolución de los aprendizajes tanto como las experiencias prácticas de los niños favorecen nuevos descubrimientos que se transforman en conocimientos que se adquieren a los aprendizajes previos. Martínez Llerena, B. S. (2022) explica que los niños aprenden de acuerdo a sus habilidades y destrezas (Santi-León, 2019). a través del juego, entonces si un niño aprende a jugar mediante un video e interactuar de forma virtual lograría los objetivos de aprendizaje.

La enseñanza en los párvulos necesita de los procesos de interacción, para el logro de las habilidades de percepción, motrices, cognitivas, de lenguaje, los niños establecen un lenguaje mucho más neutro cuando observan videos por internet (Ponce, 2019), para lograr la lectoescritura en los niños menores de seis años de forma virtual requiere de habilidades que se deben desarrollar desde el primer año de vida en la interacción virtual. Barragán (2020) que necesitan de la planificación de la unidad didáctica para el desarrollo cognitivo de la educación virtual. La enseñanza E-learning y, asimismo, desarrolla las habilidades de leer y escribir en modalidad virtual al regular el proceso de enseñanza con las herramientas virtuales y/o plataformas educativas.

El entorno natural actual está relacionado con el uso de la tecnología, las pantallas se encuentran en todos los lugares, que pueden cohabitar los niños, en este sentido las bases curriculares de Educación parvularia, Morales Silva, T. (2021), explica que la exploración es necesaria para el desarrollo de habilidades indagatorias tales como observar, preguntar, inferir, predecir, comunicar, relacionar, y explicar lo que observan a partir de los conocimientos y experiencias previas, en donde se deben considerar los ambientes de aprendizaje, en relación a las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2015 y 2018).

Valorar las tecnologías de aprendizaje para los estudiantes de párvulo, tiene directa relación con los espacios de la familia y la disposición de los adultos, con la predisposición al aprendizaje, en la manipulación de la tecnología, tal como indica Carreño Olave, A., Mena Bastías, C., & Lastra Urra, M. J. (2020), el acceso al internet, la compra de juguetes tecnológicos, que aporten al aprendizaje de los infantes, y la relación con los celulares, Tablet y computadores. Como explican Siraj y Romero (2017), el uso de los aparatos o dispositivos tecnológicos de sus padres o entorno para distintos usos, laborales, comunicacionales, educativos u otros tiene directa relación con el interés que tenga el párvulo para el uso de la tecnología, en este sentido el acceso más temprano del uso de dispositivos creará y fortalecerá en entendimiento a la sociedad de la información y el conocimiento.

La familia como ente de fomento para la educación por pantallas

La educación virtual en los párvulos justifica la necesaria implementación de pantallas educativas en las aulas de los jardines infantiles o escuelas de párvulos, en este sentido la didáctica se ve beneficiada por la innovación pedagógica gracias a las tecnologías de la información, por medio de plataformas educativas tales como classroom, los espacios de

aprendizaje digital son oportunidades para el aprendizaje tanto para clases sincrónicas y asincrónicas, como indica García (2017) los avances didácticos deben ser ejercidos por las educadoras de párvulos en este sentido las diversas técnicas virtuales son esenciales para la sociedad de la quinta revolución industrial como explica Trujillo (2018), la creación de entornos efectivos virtuales enfocados en el aprendizaje para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes de párvulo.

La inclusión tecnológica en el proceso educativo y el apoyo de las familias de los estudiantes de párvulos es fundamental, como explica Castillo (2020) el logro del vínculo efectivo en la participación activa de los espacios educativos tanto en el aula presencial y virtual, puesto que también requiere de la supervisión de los adultos ya sea familia o profesores, si un niño ve un video por YouTube no se puede dejar solo, esto sería lo mismo que dejarlo en una piscina sin supervisión, el internet tiene espacios de peligro amplios como el agua, el entorno de la familia debe aportar tanto con sus aparatos tecnológicos como en la cesión de la tecnología para el uso del infante.

La comunicación virtual es fundamental como explica Muñoz González, M. (2021), la importancia de establecer los lazos emocionales y contenidos, con los juegos, las actividades de aprendizaje, considerando los problemas sociales que pudiesen existir e inclusive cuando un niño necesita viajar por algún motivo, o por causa de salud que sean compatibles a la educación a distancia, en la actualidad la educación virtual es parte de la realidad, y es tiempo de hacer uso de las tecnologías, por ejemplo un niño que se fractura un hueso no puede asistir al establecimiento educativo pero al mismo tiempo si puede educarse a distancia, entonces la negligencia sería parte de la institución de educación por la falta de implementación de las clases online para este tipo de problemáticas que por causas de salud no puede asistir a clases presenciales, entonces la enseñanza virtual es parte de “el método en sí mismo propicia el espacio para que los estudiantes busquen y presten ayuda o para que trabajen en pareja o en grupo si es necesario.” (Altamirano, Jaña, & González, 2020, pág. 37).

CONCLUSIONES

La educación Virtual en los párvulos, tiene relación con el apoyo de las familias, del entorno educativo y de la implementación de las pantallas virtuales que deben estar presentes en las aulas de los jardines infantiles, para el desarrollo natural de los estudiantes, considerando que la realidad social se ha modificado y es necesario el desarrollo cognitivo, motriz, interactivo sean con los dispositivos tecnológicos, la negación solo afectaría a los niños, puesto que los adultos se relacionan, comunican, trabajan, usando la tecnología, la enseñanza parvularia debe trabajar el desarrollo de las habilidades cognitivas con la comunicación directa de los padres y apoderados para el apoyo del uso de los celulares, televisores o computadores, de esta forma los niños podrán observar por ejemplo videos de YouTube que sean educativos, en este contexto sumará conocimiento de forma divertida con la atención necesaria de los niños.

Durante el tiempo de suspensión de clases presenciales, los niños aprendieron a distancia, con el apoyo de las familias y los profesionales de la educación parvularia, logrando los

objetivos de aprendizaje de las bases curriculares como explican González, M. J. M., & Valdés-León, G. (2022), es necesario no olvidar las cifras de matrículas de escolarización que descendieron en la educación preescolar el año 2020 matrícula anual fue de 123.563 en comparación al año 2021 la matrícula anual fue de 106.345, bajando considerablemente, la cifra es preocupante puesto que más de 17.218 niños no fueron matriculados para la enseñanza, generando brechas educativas, ya sea por la falta de aparatos electrónicos y no comprensión de las familias del uso de las herramientas virtuales, prefieran hacer desertar a los niños de la enseñanza parvularia.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar Gordón, Floralba del Rocío. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Altamirano, M. J., Jaña, C. E., y González, F. O. (2020). Uso educativo de TIC en un salón Montessori: diálogo entre la tecnología digital y los ritos de interacción social en el aula. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, XIX(41), 29-42. doi: [10.21703/rexe.20201941umaña2](https://doi.org/10.21703/rexe.20201941umaña2)
- Álvarez Martínez, V., y Ramírez Vargas, A. (2021). El impacto que generan los encuentros virtuales en el aprendizaje en niños y niñas de la educación parvularia chilena en situación pandemia: un estudio de caso. (Tesis para optar el título de Licenciado en Educación, Parvulario). Universidad Viña del Mar, Facultad de Educación, Chile.
- Barragán, A. (2020). Planificación de una unidad didáctica para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de 5 y 6 años en modalidad virtual (*Tesis para optar el título de Licenciado en Educación, Nivel Inicial*). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. <https://hdl.handle.net/11042/4813>
- Barriónuevo, B. C. (2021). Recursos para atender la diversidad en contextos educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 150-151. Castillo, O. (15 de 11 de 2020). family search. Obtenido de family search: <https://psicologiyamente.com/social/integracion-familiar>
- Carreño Olave, A., Mena Bastías, C., y Lastra Urra, M. J. (2020). Valoración de las TIC en el proceso educativo: una mirada desde los párvulos y sus familias. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, (1), 55-72. <http://hdl.handle.net/10045/109467>
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>

- González, M. J. M. (2022). Uso de pantallas educativas Virtuales en generación táctil. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1258-1269. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.412>
- González, M. J. M., y Valdés-León, G. (2022). Impacto de las Nuevas Leyes en la Educación Chilena: los niveles de aprobación en secundaria durante el periodo 2015-2020. *Mérito-Revista de Educación*, 4(12), 23-31. <https://doi.org/10.33996/merito.v4i12.949>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2003). Metodología de la investigación. *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. [[Links](#)]
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2017). *Alcance de la Investigación*. [[Links](#)]
- Trujillo, M. L., Echeverry, C. E. M., y Heredia, D. A. B. (2009). La educación virtual, análisis y gestión en las universidades de Manizales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214468005.pdf>
- Martínez Llerena, B. S. (2022). Participación familiar en las experiencias de aprendizaje de los niños del nivel inicial durante la modalidad virtual (*Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Educación Inicial*). <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/34765>
- Ministerio de educación de Chile. (2020). Orientaciones al sistema de Educación Parvularia en contexto COVID-19. *Municipalidad de Corral*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14374/Orientaciones-EP2020.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación y Unidad de Curriculum y Evaluación. (2020, Mayo 15). Priorización Curricular: *Educación Parvularia Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel Transición. Currículum Nacional*. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/DocumentosCurriculares/Priorizacion-Curricular/Fundamentos-y-Orientaciones/177754:PriorizacionCurricular-Educacion-Parvularia-Sala-Cuna-Nivel-Medio-y-Nivel-Transicion>
- Ministerio de Educación. (2018a, Febrero 12). Nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia - Ministerio de educación. *Ministerio de Educación*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/nuevas-bases-curriculares-la-educacion-parvularia/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018 ed.)*. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

- Morales Silva, T. (2021). Explorando el desarrollo de las habilidades científicas en niños y niñas de educación inicial a través de la aplicación de recursos didácticos. *Bio-grafía*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14740>
- Muñoz González, M. (2021). Formación docente constante para una comunicación virtual efectiva. *Revista Multi-Ensayos*, 7(14), 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v7i14.12003>
- Ramírez, c. a. (2022). *La educación virtual en educación parvularia* (doctoral dissertation, universidad metropolitana de ciencias de la educación). <http://sibumcedigital.umce.cl/gsd/collect/tesissib/index/assoc/HASH01c2.dir/doc.pdf>
- Siraj-Blatchford, J. y Romero, R. (2017). De la aplicación a la participación activa de las TIC en educación infantil. Pixel Bit, *Revista de Medios y Educación*, 51, 165-181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.11>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). Perfeccionamiento Nacional de Referentes Curriculares de Educación Parvularia. Educadoras/es de Párvulos. [Diapositiva de Power Point]. *División de Políticas Educativas. Departamento de Gestión Curricular y Calidad Educativa*. Recuperado de: <https://bit.ly/39sLkHd>

FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN A DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Iliú Hernández Pardo
JuanRoberto Mena Galvez
Maelin Wong Joo

Recibido: 17-11-2022

Aprobado: 06-12-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

*Iliú Hernández Pardo**

Juan Roberto Mena

*Galvez***

*Maelin Wong Joo ****

Cuba

*cubana. Máster en Psicología Educativa. Profesora auxiliar del departamento: Pedagogía-Psicología de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"

Correo electrónico:

hernandez@upr.edu.cu

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-91591616>

**cubano. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor asistente del departamento: Pedagogía-Psicología de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"

Correo electrónico:

juanr.mena@upr.edu.cu

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-8351-0422>

FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA PARA LA ATENCIÓN A DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Training of the bachelor in Education. Pedagogy-Psychology for attention to learning difficulties

RESUMEN

El escrito aborda la formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje. Se realizó un estudio exploratorio en el cual se utilizaron métodos como la entrevista, el análisis de documentos, el análisis del producto de la actividad (Registro del Practicante). Para dar solución a la problemática se desarrolló un sistema de talleres dentro de la disciplina principal integradora, que consta de orientaciones metodológicas y principios teórico metodológicos, estructurado en seis actividades que permitieron organizar el accionar para resolver la problemática. La valoración teórica en la sección científica departamental, la valoración de los estudiantes y los resultados cuantitativos destacaron la pertinencia del sistema de talleres en relación a la problemática manifiesta por los estudiantes, así como la coherencia interna entre las actividades.

Palabras clave: formación, Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología, dificultades en el aprendizaje, evaluación de la formación profesional

ABSTRACT

This paper addresses the training of the bachelor in Education. Pedagogy-Psychology for the attention of schoolchildren with learning difficulties. An exploratory study was carried out in which methods such as the interview, documentary analysis and analysis of the product of the activity (Practitioner record) were used. In order to give a solution to the identified problem, a system of workshops was developed within the main integrating discipline, which consists of methodological orientations, theoretical and methodological principles, structured in six activities that allowed organizing the actions to solve the problem. The theoretical evaluation in the departmental scientific section, the evaluation for the students and the quantitative results highlighted the relevance of the workshops system in relation to the problems manifested by the students, as well as the internal coherence between the activities.

Key words: training, bachelor in Education. Pedagogy-Psychology, learning difficulties, evaluation of professional training

***cubana. Licenciada en Pedagogía-Psicología. Máster en Psicología Educativa. Profesora auxiliar del departamento: Pedagogía-Psicología de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"

Correo electrónico:

maelin.wong@upr.edu.cu

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-9901-3711>

Cómo citar este artículo:

López, E. (2022). Formación para la investigación en los posgrados: el rol del supervisor de tesis. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 5(9), p.p. 191 – 209.

INTRODUCCIÓN

La formación del hombre constituye un proceso en el que se desarrollan un conjunto de actividades de carácter sistémico y coherente dirigido hacia el cumplimiento de objetivos sociales. Con él se tributa a una actuación consciente y creadora por parte del sujeto, orientada hacia el alcance de estados cualitativamente superiores en sí mismo y en su medio (Báxter, Amador y Bonet, 2016). Producto de este proceso pueden egresar profesionales de la enseñanza superior hacia distintos ámbitos de la sociedad. Uno de ellos resulta el Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología (figura a la que también se hace referencia en la literatura como psicopedagogo), para el que se establece un modo de actuación relacionado a la gestión y dirección del proceso educativo, la asesoría psicopedagógica a docentes y directivos, la orientación y la investigación educativas (Ministerio de Educación Superior (MES), 2016).

La formación de este profesional requiere una profunda preparación teórico-práctica que erradique en este profesional la visión pasivo-contemplativa del contexto educativo (Hernández, 2016). Al mismo tiempo este proceso implica la organización de las influencias educativas sobre el fundamento de la teoría y las necesidades contextuales de los estudiantes, así como la estimulación en el educando, de un rol protagónico durante la preparación para el ejercicio de sus funciones profesionales (Vázquez, Díaz y Cárdenas, 2018).

Al mismo tiempo, a juicio de Álvarez, Pérez y Ramírez (2018), la calidad de este proceso formativo resulta condicionada por el establecimiento de un amplio sistema de relaciones e interacciones sociales entre los sujetos implicados. Sugieren, además, en función de estimular un proceso de aprendizaje consciente y transformador, que los contenidos fundamentales se aborden de modo coordinado, mediante los componentes académico, investigativo y laboral. Ello posibilita que el estudiante identifique las problemáticas existentes en el contexto educativo y que se convierta en gestor de su solución.

Por otro lado, Peña, Castro y Rodríguez (2020) también referencian la importancia de que durante el proceso formativo el estudiante se aproxime a la solución de situaciones problemáticas. En tal sentido señalan la efectividad de la implementación de talleres que promuevan la modelación de situaciones y la estimulación del análisis crítico centrado en la reflexión e intercambio de criterios que tributen al crecimiento individual, colectivo, personal y profesional. Mientras que Ravelo y Bonilla (2022) destacan la relevancia de la elaboración de situaciones de aprendizaje basadas en las vivencias del estudiante en relación a la realidad educativa constatada en su práctica como vía para la formación de vivencias afectivas, de valores y actitudes que propicien la apropiación del sistema de contenidos de la profesión.

Otro elemento sobresaliente en la literatura resulta el reconocimiento de la necesidad de desarrollar competencias profesionales que incluyan el saber, saber hacer, saber ser y saber estar, resultado al que se llega a partir del diagnóstico sistemático del desempeño de cada estudiante desde el espacio del colectivo de año académico (Torres, Silva y Cárdenas, 2022). De igual modo, a juicio de Frutos, Mas y Peña (2022) este proceso formativo debe estimular

la permanente adquisición, estructuración y reestructuración del contenido para tributar al desempeño de las tareas y funciones de la profesión psicopedagógica.

Una de las áreas hacia las que se encamina la formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología constituye la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje. La preparación para el trabajo en dicha dirección resulta importante dado que, tales trastornos constituyen una problemática frecuente a tratar por este profesional. La necesidad de atención a dichos problemas, abordados por autores como Betancourt y González (2003), Gutiérrez (2005), Navarro, Navarro y Menacho (2017) encuentra sustento además en la diversidad de criterios en cuanto a su conceptualización y definición, así como en la incidencia que ejercen sobre el posterior desarrollo del estudiante.

La influencia de estas dificultades se extiende a diversas áreas de la personalidad del escolar. En consecuencia, incluyen problemas en el ámbito lingüístico, en el deterioro del funcionamiento de los procesos de atención, percepción y memoria e inciden en el desempeño de la lectura, la escritura y la matemática (Fiuza y Fernández, 2014). También propician manifestaciones de frustración, ansiedad y baja autoestima, lo cual contribuye a la aparición de barreras que obstaculizan el funcionamiento adecuado actual y futuro de los sujetos que las padecen (Molano y Polanco, 2018; Sánchez, Ordoñez y Bustamante, 2022).

Las consecuencias que ocasionan las dificultades en el aprendizaje en el desarrollo integral de la personalidad, inciden en que se encuentren en el ámbito que abarca el modo de actuación del psicopedagogo. Este criterio se sustenta en la posición de Leyva (2013), que llama la atención sobre la necesidad del dominio por esta figura de las teorías que explican el aprendizaje normal para entender cuándo dicho proceso comienza a desviarse y llevarlo de nuevo a su curso normal. Ello correlaciona con la responsabilidad otorgada a este profesional por Villegas (2017) en tanto les corresponde la atención a escolares con necesidades educativas especiales y la estimulación de un aprendizaje desarrollador.

En una línea de pensamiento similar se encuentran Espinoza y Ortiz (2018) y Messi, Rossi y Ventura (2016). Los primeros afirman que el ejercicio de este profesional debe atender especialmente a las dificultades del aprendizaje, como parte de la atención a las diferencias individuales. En tanto los segundos señalan como objetivo del psicopedagogo en el contexto educativo la preservación, mantenimiento, mejora y restablecimiento de la posibilidad de aprender en los sujetos que integran las instituciones educativas.

Barilá (2019) y Jara y Muñoz (2019) también otorgan responsabilidad a esa figura en el tratamiento a las dificultades en el aprendizaje. Este profesional está facultado para la intervención ante problemáticas relacionadas a déficits en la lecto-escritura y el cálculo con el fin de favorecer el desarrollo del estudiante. Ello implica la realización de un desempeño profesional eficiente, para lo que resulta necesario que esta figura sea capaz de articular cada una de sus funciones según criterio de Ravelo, Bonilla, Martell y Toledo (2019), en tanto la atención a estas dificultades requiere el abordaje desde diferentes aristas y funciones. De modo que desde la formación resulte pertinente resaltar sus roles mediadores e interventores

para atender las necesidades de los estudiantes que presentan esta problemática (Figueroa y Farnum, 2020).

Este proceso formativo debe además tener un soporte teórico basado en los fundamentos aportados desde una concepción materialista dialéctica, sobre los postulados esenciales del Enfoque Histórico Cultural (Vigotsky, 1996), así como los aportes realizados desde las ciencias pedagógicas (Addine, González y Recarey, 2016; Álvarez, 1999; Báxter, Amador y Bonet, 2016; Castellanos, Castellanos, Llivina, Silverio, Reinoso y García, 2002; Silvestre, 2016). En este sentido, la formación para la atención a escolares que presentan dificultades en el aprendizaje debe estar en correspondencia con el encargo social otorgado a la universidad de modo general y a la carrera en particular. Para ello es necesaria la articulación del proceso formativo con las habilidades profesionales establecidas para esta figura, de modo que su desarrollo encuentre correspondencia con su modo de actuación, orientado por un sistema de principios que guíen a este proceso hasta los fines deseados.

A pesar de la importancia concedida desde la literatura a la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje por parte del psicopedagogo, se constata, a partir de criterios de los estudiantes de cuarto año de esta carrera en la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" y mediante la vía empírica en un primer acercamiento a la problemática, insuficiencias en el estado actual del objeto. Por tanto, se propone como objetivo, en primera instancia, realizar un proceso de diagnóstico que permita un acercamiento a las particularidades del proceso de formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología en la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje.

En segunda instancia y en correspondencia con los resultados del diagnóstico, en el artículo se establece también como objetivo, proponer un sistema de talleres dentro de la disciplina principal integradora para la formación de los estudiantes de cuarto año de la carrera en la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje. Para ello, se toma como referencia los resultados obtenidos en el diagnóstico del estado actual del objeto de investigación, a partir de la aplicación de los métodos y técnicas de investigación empírica.

METODOLOGÍA

El estudio fue realizado con los estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". La investigación tuvo lugar durante el período comprendido entre marzo y noviembre de 2022. Se trabajó con una población integrada por 18 estudiantes de cuarto año de la carrera y fue seleccionada a partir de un criterio censal, dado que se pudo trabajar con todos los elementos que la integraron.

En la investigación se asumió como enfoque metodológico general el dialéctico materialista. Ello permitió en un primer momento la constatación de las dificultades existentes en el proceso formativo, analizar las condiciones que lo afectaban, concebir una alternativa de solución a la problemática, implementarla y constatar la validez de los talleres propuestos. Además, dicho enfoque posibilitó la comprensión de este proceso formativo como un sistema

en el cual cada componente se encuentra relacionado a los demás y en el cual van ocurriendo cambios de carácter cuantitativo como la apropiación del sistema de contenidos relativos al objeto de estudio, lo cual provoca transformaciones cualitativas en la personalidad de los profesionales en formación.

Como métodos teóricos se utilizaron: el histórico-lógico, el enfoque sistémico estructural funcional, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, la inducción y la deducción, la modelación. Ellos permitieron la sistematización del conocimiento teórico necesario para la comprensión del objeto y la elaboración de los talleres.

Como métodos empíricos fueron utilizados: análisis de documentos rectores de la carrera como el Modelo del profesional y el Plan de estudios; entrevista grupal a estudiantes (realizada a partir de una guía semiestructurada de preguntas dirigida a la obtención de información sobre el grado de conocimiento de los estudiantes respecto a las particularidades de las dificultades en el aprendizaje así como los métodos y medios más efectivos para su tratamiento, además de la asesoría a las maestras para un adecuado tratamiento desde el proceso de enseñanza-aprendizaje); análisis del producto de la actividad a los Registros del Practicante (consistente en el análisis de un diario de campo en el cual los estudiantes van registrando de modo detallado su accionar en la práctica laboral) y observación a actividades del componente laboral (realizada a través de guías de observación en la cual se midió el desempeño de los estudiantes durante la práctica laboral en relación al diagnóstico y tratamiento de escolares con dificultades en el aprendizaje, así como la asesoría a los maestros en relación a dicha temática. Ellos posibilitaron obtener, procesar y valorar la información necesaria que permitiera el diagnóstico del estado del proceso de formación de los estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje.

Se empleó un enfoque mixto durante el análisis e interpretación de los resultados obtenidos mediante los métodos y técnicas utilizados. Ello permitió un análisis de la información desde los puntos de vista cualitativo y cuantitativo.

RESULTADOS

Análisis de documentos

El análisis del plan de estudios permitió constatar la relevancia otorgada a la temática objeto de estudio. Sin embargo, se constató un insuficiente número de horas dedicadas a trabajar, desde el punto de vista práctico, en la formación del estudiante para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje, así como para la asesoría de los maestros para la atención a los escolares con estas necesidades educativas. Dicha carencia de horas se presenta en las asignaturas Psicopatología con un total de 10 horas clases dedicadas a la temática de un total de 96 horas que posee el programa de la asignatura, en la que se trabaja el contenido de modo teórico. El déficit también se presenta en la Práctica Concentrada, a la cual se le asigna en el

plan de estudios un total de 225 horas y de las cuales se dedican a la temática de la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje solo 20 horas. En este sentido, se considera necesario incrementar el número de horas dedicadas a la temática a un mínimo de 30 pudiendo extenderse a un número de horas mayor en dependencia de las necesidades que presenten los estudiantes en relación al resto de los contenidos que deben trabajar en el año académico.

Entrevista Grupal

Los resultados de este instrumento mostraron el reconocimiento por los estudiantes, de la necesidad de retomar la atención a escolares con dificultades del aprendizaje. Fundamentaron sus criterios en el por ciento mayoritario que representa este tipo de escolar en la base de datos de las instituciones en que se desarrolla el componente laboral y el nivel de preparación que se requiere para el trabajo con ellos. Además, asociado a esta situación, declararon el alto porcentaje de familias que demandan una atención más especializada a sus hijos y en correspondencia las solicitudes de los maestros que solicitan asesoría para resolver esta problemática.

Se declaró por parte del grupo la necesidad de profundizar en: los métodos para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo; en el diagnóstico de los factores y condiciones que intervienen en el aprendizaje; en el diseño de estrategias procedimentales para trabajar con los trastornos específicos del aprendizaje y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad.

Análisis del producto de la actividad (Registro del Practicante)

Esta revisión reveló la presencia de dificultades en el proceso de atención a escolares con dificultades en el aprendizaje durante el trabajo desarrollado en el componente laboral. Se tomó como criterio de medición una escala que incluyó los aspectos: Logrado, Algo logrado y No logrado. En el 100% de los estudiantes no se manifestó el criterio: Logrado. De este modo, se comprobó que la utilización de métodos y procedimientos especializados para el diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje se encuentra Algo logrado en (8)44%, No logrado(10) 56%; la proyección de acciones específicas para el trabajo con los escolares con dificultades en el aprendizaje se encuentra algo Logrado (8) 44%, No logrado (10) 56%; la realización de una adecuada selección de métodos, procedimientos y medios de enseñanza para la atención diferenciada se encuentra Algo logrado (5) 28%, No logrado (13) 72%; la realización de las adaptaciones necesarias al currículo teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de cada alumno y las condiciones de la escuela se encuentra Algo logrado (3) 17%, No logrado (15) 83%.

Observación a las actividades de componente laboral

Fueron observadas 18 actividades. Se pudo constatar que los estudiantes requerían un mayor grado de preparación para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje. Ello se evidenció en los siguientes resultados: dominio de los contenidos, así como sus capacidades comunicativas y para interactuar Con Independencia (8) 44% , Relativa independencia(5) 28% Necesita ayuda (5) 28%; Preparación del estudiante para su actuación en la institución educativa Con Independencia (8) 44%, Relativa independencia (5) 28% Necesita ayuda (5)

28%; Valoración de su actuación profesional y para la solución creativa de las tareas Con Independencia (8) 44%, Relativa independencia (4) 22 %, Necesita ayuda (6) 33%; Desarrollo profesional alcanzado a través de modos de actuación positivos Con Independencia (11) 73%, Relativa independencia (5) 28%, Necesita ayuda (2) 11%, Dominio de métodos para el diagnóstico especializado de los escolares con dificultades en el aprendizaje Con Independencia (9) 50%, Relativa independencia (7) 39%, Necesita ayuda (2) 11%; Dominio de procedimientos para implementar adecuaciones curriculares que respondan a las necesidades de los escolares con dificultades en el aprendizaje Con Independencia (7) 39% ,Relativa independencia (6) 33%, Necesita ayuda (5) 28%.

Analizados los resultados de los instrumentos, fue aplicada la técnica de la triangulación metodológica, que permitió establecer las principales regularidades encontradas en el objeto investigado. De modo que en el proceso de formación de los estudiantes de 4to año de la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje se manifestaron las siguientes regularidades:

1. Insuficiente dominio de métodos especializados para el diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje.
2. Insuficiente dominio de métodos para la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo a estudiantes con dificultades en el aprendizaje.
3. Insuficiente conocimiento sobre las adaptaciones curriculares a implementar para la atención a las dificultades en el aprendizaje.

El diagnóstico del estado actual del proceso de formación de los estudiantes de 4to año de la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje, evidenció la necesidad de transformación del problema. Las regularidades encontradas manifestaron insuficiencias en la formación de los estudiantes para la atención a este tipo de problemática.

Propuesta de solución al problema identificado

Para dar respuesta a las insuficiencias detectadas con anterioridad, se propuso un sistema de talleres para contribuir a la formación de los estudiantes de cuarto año de la carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología en la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje. Se propuso como objetivo general del sistema: modelar alternativas de orientación para la solución de las dificultades en el aprendizaje de los escolares detectados en la práctica laboral, a partir de la aplicación de forma integradora y creativa de los contenidos de la profesión.

Para el desarrollo de los talleres fueron establecidas las siguientes orientaciones metodológicas generales:

- Realización en seis sesiones de trabajo con una duración de 135 minutos cada una y frecuencia mensual.
- Ubicación dentro de la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral de modo específico en la asignatura: Práctica concentrada

- Utilización de los fundamentos psicopedagógicos que faciliten la prevención, diagnóstico e intervención para el trabajo con escolares a través de la orientación educativa, la asesoría a docentes y directivos.
- Realización de actividades que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos a la modelación de soluciones de problemas profesionales a partir de la reflexión grupal, estableciendo el vínculo entre los componentes académico, investigativo y laboral sobre la base de la interdisciplinariedad.
- Estructuración en los momentos del taller como forma de organización de la docencia: Introducción, Desarrollo y Conclusiones.
- Orientación de la profundización, ampliación y consolidación de aspectos deficitarios en el sistema de contenidos trabajos durante el taller.
- Concepción de la evaluación con carácter procesal.

Como principios que rigen el funcionamiento del sistema de talleres se establecieron los siguientes:

- Principio de la objetividad

Para el diseño del sistema de talleres deben determinarse las necesidades reales que poseen los estudiantes en relación a la atención a los escolares con dificultades en el aprendizaje que encuentran en el componente laboral. Ello permite una determinación más coherente de las características del sistema de componentes del proceso de enseñanza aprendizaje a utilizar para abordar el objeto investigado.

- Principio de la científicidad

La formación de los estudiantes para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje debe sustentarse sobre el materialismo dialéctico e histórico. Ello posibilita la asunción de métodos adecuados para la explicación científica del proceso a desarrollar. Además, la científicidad en el abordaje del objeto requiere la consideración de los conocimientos actualizados que en relación con la problemática ofrecen diferentes ciencias como la pedagogía, la psicología, la neurología.

- Carácter problematizador de la teoría y la práctica

Es importante que desde la asignatura se enfrente a los estudiantes a las contradicciones que se presentan entre la teoría que dominan y su práctica en la escuela. Ello propicia la implicación del educando en un proceso de investigación, de búsqueda de nuevos conocimientos y de soluciones científicas a los problemas.

La problematización, por lo tanto, debe estar presente en ambos escenarios del contexto formativo, lo cual se logra a partir de la tarea a resolver por los estudiantes. Para ello, el componente académico debe exponer las contradicciones entre los problemas de las ciencias y la realidad de la escuela. Al unísono, en la escuela deben hacerse evidentes las contradicciones entre el deber ser expuesto en la teoría y la realidad del contexto educativo.

- Carácter sistémico

Este principio refleja el nexo entre los componentes académico, laboral, investigativo, la autopreparación y la extensión universitaria, como un sistema íntegro. Además, cada componente en sí mismo tiene ese carácter sistémico. En el caso del componente laboral,

debe lograrse que, en el proceso formativo, los recursos para la investigación se integren al modo de actuación profesional que se está desarrollando.

➤ **Carácter flexible y diferenciado**

La formación del Licenciado en Pedagogía-Psicología para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje implica de modo necesario la contextualización del contenido a abordar, de modo que se trabaje lo particular dentro de lo general. Es necesario también, el fomento de tareas diferenciadas que permitan un aprendizaje significativo, de modo que se consideren las motivaciones y proyectos profesionales de cada estudiante, impulsándolos al diseño, ejecución y autoevaluación de sus planes de práctica.

➤ **Carácter integrador**

El trabajo dirigido a la formación de los estudiantes para la atención de escolares con dificultades en el aprendizaje requiere de modo necesario propiciar el análisis de los problemas a tratar y la búsqueda de soluciones científicas. Ello implica que el estudiante demuestre el dominio de aspectos como el saber, el saber hacer, el saber convivir y el saber ser, necesarios para el desarrollo adecuado de su modo de actuación. Además, demanda el uso de los contenidos de las asignaturas y procesos que aportan a la solución de los problemas profesionales, lo que contribuye al desarrollo de niveles cualitativamente superiores en su personalidad.

➤ **Carácter vivencial**

Las vivencias del estudiante en la práctica deben considerarse en su proceso formativo para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje. De este modo, se utilizan las experiencias que han marcado su visión de la profesión y del proceso educativo como fenómeno social. En este proceso, se deben tomar los preconceptos formados en el estudiante como base para la interiorización del nuevo contenido y el ascenso a niveles superiores del conocimiento. Ello permite la determinación de necesidades del estudiante y garantizar que en los talleres se aborden contenidos en correspondencia con los objetivos propuestos. En este sentido, el carácter vivencial direcciona el proceso hacia el otorgamiento de un rol activo al estudiante en la apropiación del sistema de contenidos referidos al objeto de investigación.

El sistema de talleres fue integrado por las siguientes actividades:

Taller 1: Estudio comparativo entre el diagnóstico de preescolar y la etapa de aprestamiento

Objetivo: fundamentar las causas que originan dificultades en el aprendizaje, a partir del estudio comparativo del resultado del diagnóstico de preescolar y la etapa de aprestamiento, por la importancia de su conocimiento para el desempeño profesional del psicopedagogo en las funciones de asesoría psicopedagógica y de orientación educativa.

Problema Profesional: ¿Qué causas originan las dificultades en el aprendizaje en la etapa preescolar?

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: causas que originan dificultades en el aprendizaje, a partir del estudio comparativo del resultado del diagnóstico de preescolar y la etapa de aprestamiento.

Taller 2: El diagnóstico especializado de las dificultades en el aprendizaje

Objetivo: modelar acciones de atención integral a partir de los resultados del diagnóstico realizado al escolar estudio de caso seleccionado en la componente laboral dada la importancia de su conocimiento para el desempeño profesional del psicopedagogo.

Problema Profesional: ¿Qué acciones de atención integral al escolar estudio de caso seleccionado en el componente laboral elaborar para lograr su inclusión en el grupo escolar?

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones de atención integral al escolar estudio de caso seleccionado en el componente laboral, a partir de los resultados del diagnóstico especializado.

Taller 3: La atención psicopedagógica a escolares con dificultades en la lectoescritura

Objetivo: modelar acciones para la atención integral a escolares seleccionados en el componente laboral, que presenten dificultades específicas en la lectoescritura dada la importancia de su conocimiento para el desempeño profesional del psicopedagogo.

Problema Profesional: ¿Qué acciones de atención integral elaborar para lograr la corrección de los trastornos específicos de la lectoescritura?

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones a desarrollar desde el aula y el gabinete psicopedagógico con los escolares que presentan dificultades en la lectoescritura.

Taller 4: Implementación de las adecuaciones curriculares a escolares con dificultades en el aprendizaje

Objetivo: modelar adecuaciones curriculares a escolares con dificultades en el aprendizaje dada la importancia de su conocimiento como herramienta del psicopedagogo para la mediación del proceso de enseñanza aprendizaje.

PP: ¿Cómo contribuir a la asesoría psicopedagógica en el diseño de adecuaciones curriculares, como herramienta para la mediación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje?

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones a desarrollar desde la asesoría psicopedagógica al docente para trabajar con los escolares con dificultades en el aprendizaje.

Taller 5: Los métodos para el aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Primaria

Objetivo: modelar métodos para el aprendizaje de la lectoescritura que permitan llevar a cabo la asesoría al docente dada la importancia de su conocimiento para el desempeño profesional del psicopedagogo.

Problema Profesional: ¿Cómo asesorar a los docentes para la implementación de variados métodos de aprendizaje de la lectoescritura en el trabajo con los escolares que presentan dificultades en el aprendizaje?

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: procedimientos de algunos métodos para el aprendizaje de la lectoescritura.

Taller 6: La atención psicopedagógica a escolares con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas

Objetivo: modelar acciones para la atención integral a escolares seleccionados en el componente laboral, que presenten dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas dada la importancia de su conocimiento para el desempeño profesional del psicopedagogo.

Problema Profesional: ¿Qué acciones de atención integral elaborar para lograr la corrección de los trastornos específicos del aprendizaje de la matemática?

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones a desarrollar desde el aula y el gabinete psicopedagógico con los escolares que presentan discalculia.

Valoración de los resultados de la puesta en práctica del sistema de talleres

En primera instancia el sistema de talleres se sometió a una valoración teórica por parte de la comisión científica departamental. A cada miembro de esta instancia le fue entregada con antelación una copia de la propuesta del sistema de talleres elaborados para que tuvieran elementos de discusión durante la actividad.

Las preguntas para orientar el debate sobre el sistema de talleres estuvieron direccionadas hacia la pertinencia del tema y del objetivo general, validez de los fundamentos y principios que sustentan la propuesta, coherencia entre teoría y práctica, coherencia entre el sistema de talleres y el objetivo del año, en tanto el estudiante debe ser capaz de dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, ofrecer asesoría psicopedagógica a los docentes e implementar la orientación educativa para estimular el desarrollo integral de la personalidad del educando. También el debate se direccionó hacia el análisis de la coherencia entre objetivo general y los objetivos específicos de cada actividad, así como entre las actividades que integran el sistema.

El proceso de debate arrojó los siguientes resultados:

- Novedad y pertinencia del tema en tanto se dirige a dotar a los estudiantes con herramientas para contribuir a la solución del problema profesional relacionado con la atención a la diversidad.
- Coherencia entre la teoría asumida y los fundamentos establecidos para la concepción del sistema de talleres.
- Coherencia entre el objetivo general del sistema y los objetivos de cada actividad.
- Carácter interdisciplinario del sistema de talleres que contribuye al logro de los objetivos del año académico.
- Estrecho vínculo entre teoría y práctica.

Valoración por los estudiantes, de la aplicación del sistema de talleres. Esto con posterioridad a la implementación del sistema de talleres. Se realizó a partir de la técnica de Grupo focal mediante la cual, en primera instancia se le entregó a cada estudiante un conjunto de puntos en relación al sistema de talleres implementado sobre los cuales se discutiría en un segundo momento. Con posterioridad se citó a los estudiantes para la sesión de grupo focal en la cual fueron debatidos dichos puntos llegándose a consenso en los siguientes aspectos:

- Preparación para el diagnóstico y el trabajo diferenciado de escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Comprensión del rol profesional en la búsqueda de las causas que subyacen a las dificultades del aprendizaje escolar.
- Protagonismo asumido en la búsqueda de soluciones factibles a los propios problemas en su proceso formativo.
- Contribución al desempeño adecuado de la función investigativa a partir del aporte de métodos para la investigación y de acciones tanto preventivas como remediales para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje.
- Contribución a la formación personal propiciada por la gestión de saberes desde el grupo, en el grupo y para el grupo.

Resultados cuantitativos de la aplicación del sistema de talleres:

- La evaluación de los estudiantes tuvo un carácter procesal. Ello implicó la medición de su desempeño durante todo el tiempo que se implementaron los talleres. Los estudiantes fueron evaluados de modo sistemático de manera escrita y oral. La evaluación final consistió en la modelación de una alternativa de orientación en la que diseñaron actividades para trabajar con un escolar con dificultades en el aprendizaje, actividades para el trabajo con la familia, así como acciones de asesoría a las maestras para trabajar la problemática.
- La asignatura concluyó con una promoción de 14 estudiantes evaluados de 5 puntos y 4 evaluados de 4 puntos.

DISCUSIONES

La implementación del sistema de talleres refleja la influencia positiva del trabajo desde la disciplina principal integradora en la formación de los estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje. La propuesta contribuye al desempeño adecuado de la función

investigativa con el aporte de métodos de investigación y acciones tanto preventivas como remediales para la atención a estos educandos. Ello correlaciona con la importancia atribuida por el MES (2016) a esta disciplina en tanto posibilita la realización de un trabajo sustentado en el dominio de las ciencias ubicadas en la base de la profesión y contribuye a la adquisición de habilidades profesionales.

El diseño e implementación del sistema de talleres demuestra su validez para el abordaje de la problemática. Ello resulta posible gracias a su concepción interdisciplinaria, al vínculo estrecho con los problemas de la profesión, con el objetivo de año, así como entre teoría y práctica. Este resultado concuerda con el criterio de Hernández (2016), para quien la modelación de la futura actividad laboral mediante talleres resulta una vía eficaz para el desarrollo de una actuación práctica independiente y transformadora.

El sistema de talleres implementado fomenta el desarrollo de actividades que propician el protagonismo y la independencia de los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los problemas en su proceso formativo. De igual modo contribuye a la formación personal desde la gestión de saberes en el contexto grupal. De este modo, se encuentra coincidencia con los criterios de Frutos, Mas y Peña (2022) y Vázquez, Díaz y Cárdenas (2018) cuando afirman que la formación del psicopedagogo debe prepararlo para el ejercicio de las tareas y funciones profesionales pedagógicas con elevados niveles de autorregulación, autodeterminación, independencia, flexibilidad y creatividad.

La concepción de talleres en que el estudiante aplica los conocimientos adquiridos a la modelación de soluciones para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje, identificados en su práctica laboral posibilita el establecimiento del necesario vínculo entre los componentes académico, investigativo y laboral, así como el vínculo teoría-práctica. En este sentido se encuentran coincidencias con la posición de Barilá (2019) cuando reconoce la importancia de la realización de prácticas preprofesionales en que las estudiantes enfrente problemáticas reales que le permitan el desarrollo de capacidades necesarias para el desempeño laboral. También se encuentran puntos de coincidencia con los resultados expuestos por Peña, Castro y Rodríguez (2020) al señalar la relevancia de que la formación propicie que el estudiante se aproxime a la solución de situaciones problemáticas relacionadas a su profesión.

Con la implementación del sistema de talleres se comprueba el valor de realizar actividades que propicien el cumplimiento por el estudiante, de la orientación educativa, la asesoría psicopedagógica y la investigación para la atención a escolares con dificultades en el aprendizaje. En este aspecto se concuerda con Ravelo, Bonilla, Martell y Toledo (2019), quienes afirman que la formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología debe tributar a la posibilidad de articular las funciones profesionales para el ejercicio eficiente del rol profesional.

CONCLUSIONES

La formación del Licenciado en Educación. Pedagogía Psicología para la atención a escolares que presentan dificultades en el aprendizaje constituye una temática de especial relevancia y pertinencia. En tal sentido, se impone que los estudiantes en formación comprendan su rol profesional en la búsqueda y solución de las causas que se encuentran en la base de estas problemáticas, así como de la comprensión de los efectos que pueden provocar estos trastornos en el desarrollo integral de la personalidad. A esta figura corresponde, desde el cumplimiento de sus funciones profesionales de orientación y asesoría, la dirección del accionar dirigido al tratamiento de los estudiantes que manifiestan dichas dificultades y propiciar que con la estimulación de un proceso de aprendizaje satisfactorio se tribute al desarrollo integral de la personalidad del escolar (Barilá, 2019; Figueroa y Farnum, 2020; Jara y Muñoz, 2019; Leyva, 2013 y Villegas, 2017).

En concordancia con lo anterior puede afirmarse la relevancia que adquiere el desarrollo de la función investigativa en este profesional como vía de formación para la atención a los escolares con dificultades en el aprendizaje. En este sentido, se intenciona la apropiación por el estudiante de métodos investigativos sobre una base científica que le permitan la identificación de este tipo de problemas en la realidad educativa, así como la fundamentación teórico metodológica de las propuestas para su solución. Además, permite la integración de la tríada de componentes académico, investigativo y laboral, cuya coordinación resulta de especial relevancia para la estimulación de un proceso de aprendizaje consciente y transformador (Alvarez, Pérez y Ramírez, 2018).

Por otro lado, la formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología para la atención a las dificultades del aprendizaje requiere el desarrollo de un proceso que estimule la asunción de roles protagónicos en los futuros profesionales para la búsqueda de soluciones efectivas a los problemas que enfrente. Dicho protagonismo, a juicio de Peña, Castro y Rodríguez (2020), se logra a partir de la problematización del sistema de contenidos del cual debe apropiarse y de la modelación de situaciones problemáticas, lo cual favorece el desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite la solución de los problemas profesionales. El vínculo con problemas de la práctica educativa contribuye además a la formación de actitudes que favorezcan la apropiación del sistema de contenidos de la profesión (Ravelo y Bonilla, 2022).

BIBLIOGRAFIA

Addine, F., González, A.M. y Recarey, S. (2016) Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Colectivo de autores. (Ed.), Compendio de pedagogía (pp.80-102). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez C.M. (1999) La escuela en la vida. Didáctica. Ciudad de La Habana, Cuba, Editorial. Pueblo y Educación

- Alvarez, L., Pérez, R. y Ramírez, A.M. (2018) La formación del psicopedagogo para la orientación grupal: reflexiones desde la práctica para la transformación. *Luz*, 17(1), 74-82.
- Barilá, M.I. (2019) Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes. En A. Ocampo, S. Vercellino, R. van de Heuvel y M. I. Barilá. (Ed.), *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica* (pp. 215-231). Santiago de Chile, Chile: Ediciones CELEI
- Báxter, E., Amador, A. y Bonet, M. (2016) La escuela y el problema de la formación del hombre. En Colectivo de autores. (Ed.), *Compendio de pedagogía* (pp. 143-151). La Habana, Cuba: Editorial: Pueblo y Educación.
- Betancourt, J.V. y González, A. (2003) *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M.J., Silverio, M., Reinoso, C. y García, C. (2002) Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Espinoza, R.A., Ortiz, E.A. (2018) Estudio comparado del desarrollo histórico de la Psicopedagogía en Cuba y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 33-51. doi:10.5944/reec.32.2018.2241
- Figueroa, C. y Farnum, F. (2020) La neuroeducación como aporte a las dificultades del aprendizaje en la población infantil. Una mirada desde la psicopedagogía en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 17-26.
- Fiuza, M. J., y Fernández, M. P. (2014) Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo - Manual didáctico. Madrid: Pirámide
- Frutos, Y.A., Mas, P.R. y Peña, Y. (2022) Detección e intervención del trastorno de conducta: reto en la formación del psicopedagogo. *Didasc@lia*, 13(3), 103-119. Recuperado a partir de: <http://revistas.Ult.edu.cu/index.php/didascalía>
- Gutiérrez, E. (2005) *¿Por qué no aprende un niño?* Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica
- Hernández, J.R. (2016) El enfoque de actuación en la formación profesional del psicopedagogo. *Atenas*, 2 (34), 112-124. Recuperado a partir de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/203/382>
- Jara, R.E. y Muñoz, F.D. (2019) Discurso de Psicopedagogos en un Programa de Integración Escolar pertenecientes a una escuela municipal de la ciudad de Punta Arenas en Chile. *Pilquén, Sección Psicopedagogía*, 16 (1), 7-21. Recuperado a partir de: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2377/pdf>

- Leyva, M. (2013) *Manual del psicopedagogo escolar*. La Habana, Cuba: Editorial: Pueblo y Educación.
- Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. C. (2016) La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55 (2), 110-128. Recuperado a partir de: perspectivaeducacional.cl/index.php/peeducacional/article/view/409
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2016). Modelo del profesional: plan de estudio E: carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología. La Habana: MES.
- Molano, G. y Polanco, Á. (2018) Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. *Revista Prisma Social*, 23, 366-387. Recuperado a partir de: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2785>
- Navarro, J.I., Navarro, M.J. y Menacho, I. (2017) Instrucción directa con alumnado de Educación Primaria en riesgo de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. *Psychology, Society & Education*, 9(1), 71-87. Doi: <https://doi.org/10.25115/psyse.v9i1.464>
- Peña, Y. Castro, G. y Rodríguez, D.B. (2020) La orientación educativa en la formación del profesional de Pedagogía-Psicología. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(6), 205-215. Edición Especial. Recuperado a partir de: <https://revistas.utl.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1113>
- Ravelo, M., Bonilla, I.C., Martell, M., Toledo, M. (2019) La formación y desarrollo de la competencia investigativa, una experiencia en Pinar del Río. *Revista Mendive*, 17(1), 54-68. Recuperado a partir de: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1463>
- Ravelo, L. y Bonilla, I.C. (2022) La cultura inclusiva en la formación inicial del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología. *Revista Conrado*, 18(86), 165-173. Recuperado a partir de: <http://conrado.ucf.cu/index.php/conrado/article/view/2405>
- Sánchez, L. Ordoñez, J.A. y Bustamante, M. (2022) Detección temprana de dificultades en el proceso de lectoescritor de infantes de cuatro años. *Revista Mendive*, 20 (3), 944-952. Recuperado a partir de: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3038>
- Silvestre, M. (2016). Proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Compendio de Pedagogía* (2da edición), 133-143. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Torres, Y., Silva, D.C., y Cárdenas, M. M. (2022) La labor educativa del profesor principal de año académico en la formación de los psicopedagogos. *Espíritu Emprendedor TES*, 6(3), 1-16. DOI: 10.33970/eetes.v6.n3.2022.306

Formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología para la atención a dificultades en el aprendizaje.

Iliú Hernández Pardo, Juan Roberto Mena Galvez & Maelin Wong Joo
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 9, p.p 191 – 209.

Vázquez, L. C., Díaz, D. R. & Cárdenas, J. R. (2018). La formación inicial del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología. Necesidad de la autonomía grupal. *Educación y Sociedad*, 16(2), 117-129. Recuperado a partir de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo8329241

Vigotsky, L.S. (1996) Obras completas. Tomo IV. Moscú, URSS, Editorial Aprendizaje Visor.

Villegas, S.E. (2017) La especialización del psicopedagogo en la atención a escolares con trastorno de conducta. *Transformación*, 13 (3), 427-441.

REVISIÓN SISTEMÁTICA - EFECTOS DE LOS MODELOS DE INTEGRACIÓN DIDÁCTICA MEDIADOS CON TIC, EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

*Mauricio Almeida Benavides &
Isabel Jiménez Becerra*

Recibido: 17-11-2022

Aprobado: 07-12-2022

Publicado: 30-12-2022



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

Mauricio Almeida

*Benavides **

*Isabel Jiménez Becerra***

Colombia

*Colombiano, Magister en gestión de la tecnología educativa (Universidad de Santander-UNDES). Docente de Básica Secundaria. Secretaría de Educación del Municipio de Pasto – Nariño – Colombia.

Correo electrónico:

malmeira21@unisalle.edu.co

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3023-8656>

** Colombiana, Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesora e Investigadora del Doctorado en Educación de la Universidad de la Salle. Coordinadora del Subsistema de Investigación Ciencia, Cibercultura y Tecno sociedad. Directora del Proyecto de Investigación Doctoral

Correo electrónico:

jjimenez@unisalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4263-1970>

REVISIÓN SISTEMÁTICA - EFECTOS DE LOS MODELOS DE INTEGRACIÓN DIDÁCTICA MEDIADOS CON TIC, EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Systematic review - Effects of Didactic Integration Models mediated with ICT in Citizenship Education.

RESUMEN

El presente artículo aborda la revisión sistemática de la literatura sobre modelos de integración didáctica con mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su incidencia en la educación para la ciudadanía. Se analizaron producciones científicas de Scopus entre el periodo 2017-2022. Esta investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, se apoya en la metodología propuesta por Okoli y Schabram (2010). Las producciones revisadas permiten identificar y caracterizar los modelos didácticos centrados en técnicas de enseñanza, ambientes y estrategias de aprendizaje, con o sin mediación TIC, basados en los nuevos escenarios en los que se desenvuelve la escuela. Los resultados muestran la importancia de adelantar investigaciones para la implementación de estos modelos en distintos niveles educativos, con el propósito de fortalecer las habilidades de pensamiento y la consolidación de procesos pedagógicos que favorezcan la ecología de aprendizaje.

Palabras clave: modelos didácticos; recursos de aprendizaje; ambientes de aprendizaje; estrategias de aprendizaje, TIC

Cómo citar este artículo:

Almeida, M. & Jiménez, I. (2022) Revisión sistemática - efectos de los modelos de integración didáctica mediados con TIC, en la educación para la ciudadanía. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 5(9), p.p. 210 – 237

ABSTRACT

This article deals with the systematic review of the literature on models of didactic integration mediated by Information and Communication Technologies (ICT) and their impact on citizenship education. Scientific productions from Scopus were analyzed from 2017 to 2022. This qualitative research with a hermeneutic approach, is based on the methodology proposed by Okoli & Schabram (2010). The revised productions allow identifying and characterizing the didactic models focused on resources, learning environments and strategies, with or without ICT mediation, based on the new scenarios in which the school operates. The results show the importance of advancing research for the implementation of these models at different educational levels, with the purpose of strengthening thinking skills and the consolidation of pedagogical processes that favor the ecology of learning.

Key words: didactic models; learning resources; learning environments; learning strategies, ICT

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XXI, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC's) desempeñan un papel muy importante, por su incidencia en los ámbitos social, económico, cultural y, por supuesto, la influencia que han tenido en el campo educativo. De acuerdo con Castells (2005), las TIC han potencializado la comunicación, generando nuevos espacios interactivos, donde esas conexiones que emergen giran en torno a objetivos comunes. Además, estos nuevos espacios sociales han logrado transformar las relaciones de sus integrantes de manera permanente.

Ante este panorama, en Colombia, las TIC se han incorporado en el sector educativo a través de diferentes programas gubernamentales. Este es el caso del Plan TIC 2018 – 2022 (Colombia presenta su plan tic 2018-2022) cuyo objetivo es la consolidación de estrategias para el cierre de la brecha digital y la preparación en materia de transformación digital, en cuanto es una puerta de entrada para Colombia hacia la Cuarta Revolución Industrial (4RI). Programa destinado a ser una herramienta para facilitar el uso didáctico de las tecnologías digitales en las escuelas.

En el ámbito escolar, a lo largo de los siglos XX y XXI, se han implementado metodologías tradicionales, que de acuerdo a Pansza et al., (1987) se denomina como escuela tradicional donde la enseñanza está centrada en el docente y sus metodologías se fundamentan en el verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo, las cuales no han permitido dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual Salinas (2008).

En este sentido, Salinas propone transformar las prácticas pedagógicas desde sus intencionalidades, contenidos, estrategias metodológicas y didácticas para la generación del conocimiento.

A partir de lo anterior, es necesario diseñar y estructurar diferentes estrategias didácticas e innovadoras mediadas por las TIC, teniendo en cuenta los contenidos que correspondan a los objetivos de enseñanza (Salinas, 2004). Entonces, el desafío que implica integrar a los procesos escolares el aprendizaje, incorporando las TIC, es una de las líneas más importantes en la investigación educativa, teniendo en cuenta que es una de las metas priorizadas dentro de las políticas educativas de la mayor parte de los países iberoamericanos (OEI, 2018).

Ahora bien, en el campo de la enseñanza, se ha intentado implementar las TIC atendiendo a sus aportes para la consolidación de recursos, estrategias y herramientas que respondan al desarrollo de habilidades relacionadas con el cambio tecnológico. Siendo así, los modelos de integración didácticas, como los propuestos por Jiménez y Segovia (2020) buscan implementar el manejo y apropiación de acciones que permitan potenciar la flexibilidad, la innovación y creatividad. En opinión de Coll (2013), esto representa una posibilidad para explorar nuevas estrategias de trabajo dentro y fuera de las aulas.

En virtud de lo anterior, esta investigación planteó un rastreo sobre diferentes artículos para estructurar la revisión de la literatura y, desde ahí, realizar un análisis sistemático desde el reconocimiento de recursos, ambientes y estrategias en el contexto educativo. Luego, la mirada se centró en los modelos didácticos, con mediación TIC, implementados en los procesos pedagógicos de la educación media. Sin embargo, pese a la cantidad de investigaciones sobre la incorporación de las TIC en las escuelas, aún no existe claridad en la caracterización de los modelos que se emplean y, por tanto, el análisis de su impacto es poco significativo.

El interés no se centra solo en el uso de las tecnologías para la enseñanza, sino su efecto en la Educación para la Ciudadanía -EpC-. Es así como, la revisión de la epistemología y efecto de los modelos de integración didáctica con mediación de las TIC, se orientó en identificar el criterio de uso, por parte del profesorado, de una aproximación al currículum crítico (Pagès, 1994). Así, se acude a los postulados de Jiménez (2018), quien retoma las posturas de este autor para contextualizar la enseñanza del conflicto social y bélico como nicho en la Educación para la Ciudadanía el cual es traspuesto, tiempo después, en un modelo didáctico tecnosocial como experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios.

Dentro de este modelo, el conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. El presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada, si se espera que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa. De modo que, la complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido (Pagès, 1994).

A partir de ahí, la definición del currículum crítico atiende a los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y las minorías, como objeto de estudio preferente al lado de aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana. Además, en las dinámicas del medio ambiente, de la familia y las relaciones personales y sociales de todos los grupos humanos y de todas las personas como nicho didáctico para la enseñanza, donde, justamente, las tecnologías son un andamiaje que permite la conexión e interacción con la emergente ciber sociedad.

Con base en estos resultados, se estableció un ejercicio comparativo con la referencia de los modelos de integración didáctica de corte crítico de Jiménez y Segovia (2020), frente a lo evidenciado en el rastreo sobre los artículos consultados. Este análisis preliminar permitió comprender la importancia de los modelos de integración didáctica con mediación TIC y, principalmente, reflexionar cuál es su papel dentro del contexto educativo y social actual.

Modelos didácticos centrados en recursos, ambientes y estrategias de aprendizaje

Para hablar de modelos didácticos es necesario diseminar sus componentes. En principio, un modelo se comprende como una reflexión anticipadora; surge de la capacidad de simbolizar

la tarea que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, atendiendo la lógica y la coherencia para impartir el conocimiento. Esto, en consideración que la labor del docente es enlazar los conocimientos con la tarea didáctica (Medina y Salvador, 2009). En cuanto a la didáctica, Medina y Salvador (2009), la definen como una disciplina científico-pedagógica cuyo objeto de estudio es la enseñanza-aprendizaje. De esta manera, involucra la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos. Por esta razón, los modelos didácticos o de enseñanza son representaciones clarificadoras de los procesos pedagógicos, donde se implementan técnicas o recursos, ambientes de aprendizaje y estrategias, orientadas a un aprendizaje pertinente y mejora de la praxis docente.

Los retos de innovación en las prácticas de enseñanza que emergen en los contextos educativos invitan a que el docente implemente modelos alternativos, con o sin mediación TIC, para la puesta en práctica de habilidades que apuntan a la cualificación del pensamiento crítico. Al respecto, Jiménez y Segovia (2020), en su apuesta innovadora con los modelos de integración didáctica, proponen unos desafíos para lograr prácticas de enseñanza exitosas, como se ilustra en la Figura 1.

Figura 1
Modelos de integración didáctica con mediación TIC.



Nota: recuperado, con autorización de Jiménez y Segovia (2020, p. 20)

Sobre la caracterización de los modelos alternativos centrados en recursos, ambientes de aprendizaje y estrategias, se esquematizan a continuación, de acuerdo con los criterios que los identifican.

Caracterización de modelos de integración didáctica centrados en recursos, ambientes y estrategias de aprendizaje

A continuación, se presenta la caracterización de los modelos didácticos con mediación TIC basado en la propuesta realizado por Jiménez y Segovia (2020).

Modelo de integración didáctico con TIC centrado en recursos de enseñanza

- ✓ Las técnicas son los recursos didácticos.
- ✓ Se clasifican en un orden físico, cognitivo, meta-cognitivo y afectivo.
- ✓ Fortalece las competencias del estudiante en su contexto social.
- ✓ Favorecen experiencias personalizadas de aprendizaje.
- ✓ Se centra en las necesidades particulares del estudiante.
- ✓ Aporta a la construcción de tipos de experiencias.
- ✓ Desarrollo de autonomía, ritmos y secuencias de cada estudiante.
- ✓ Presentan situaciones didácticas para un aprendizaje experiencial.
- ✓ Se basa en la autogestión del aprendizaje.
- ✓ El sujeto indaga, explora y comparte contenidos de manera autodidacta.
- ✓ Emergen los entornos personales de aprendizaje.

Modelo de integración didáctico con TIC centrado en los ambientes de aprendizaje

- ✓ Se basa en diseño de secuencias didácticas.
- ✓ El estudiante plantea sus metas en función de sus intereses.
- ✓ El estudiante asume el control sobre lo que debe y quiere aprender mas no como lo debe aprender.
- ✓ Existe sinergia entre recursos y metodologías, fundamentada en una secuencia didáctica.
- ✓ Presenta modulación del aprendizaje por parte del docente.
- ✓ Aporta al estudiante experiencias de aprendizaje, para lograr sus propios objetivos.
- ✓ Permite simulación centradas en experimentar situaciones reales.
- ✓ Aporta a la formación de un perfil de ciudadano crítico, reflexivo y participativo en su contexto.
- ✓ Las estrategias apuntan al reconocimiento y abordaje de las problemáticas socioculturales.

Modelo de integración didáctico con TIC centrado en los componentes cognitivos necesarios para la enseñanza-aprendizaje

- ✓ Implementación de componentes cognitivos.
- ✓ Creación de escenarios de aprendizaje centrado en la enseñanza específica para obtener habilidades de pensamiento.
- ✓ Se centra en estrategias de aprendizaje.
- ✓ Sus prácticas se orientan al aprendizaje y a la inclusión
- ✓ Es representativo la cualificación de las habilidades de pensamiento.
- ✓ Los procesos de inclusión son de orden social y cognitivo.

- ✓ La alfabetización científica y tecnológica, es un eje principal.
- ✓ La resolución de problemas se toma desde saberes específicos y algorítmicos de las áreas.
- ✓ Prioriza el pensamiento científico del estudiante.
- ✓ Promueve el pensamiento lógico y crítico del estudiante, al tener la capacidad de comparar la simulación con las condiciones de la vida real.
- ✓ Interpreta los resultados obtenidos a partir de experiencias de laboratorio.
- ✓ Fortalecimiento de habilidades de orden superior (relacionadas con la calidad y aplicación del aprendizaje).
- ✓ Presenta dominio de la ciencia o disciplina basado en experimentos.

Esquema de las comunidades de aprendizaje, interpretación social y cultural del aprendizaje con mediación TIC

Los nuevos desafíos educativos, emergentes de las tendencias educativas actuales, se ven reflejados en la conformación de la nueva ecología de aprendizaje (Coll, 2013). Dentro de este escenario, se plantea retos inéditos en la educación escolar, como es el estudio de los problemas de contexto y la relación con el currículo, en relación con la formación de ciudadanos críticos, empáticos y creativos. Así resaltar la importancia de preguntar por: ¿Cómo es la manera en la que se está aprendiendo?, ¿con quién se aprende?, y ¿para qué se aprende?

Aunado a ello, y con el auge de las TIC, surge la necesidad de modificar los esquemas de aprendizaje tradicionales; es decir, concebir diversas acciones, técnicas y recursos que puedan ser implementados por los docentes. De este modo, los modelos con mediación TIC permiten favorecer un aprendizaje significativo, fortalecer el pensamiento crítico y propiciar la construcción activa del conocimiento, a partir del planteamiento de problemas y la posibilidad de generar empatía aplicada a contextos reales (Barriga, 1998).

Entonces, se reconoce que existe una gran ventaja al promover las estrategias mediadas por las TIC, una de las cuales es que no discriminan a las personas en ningún sentido. De igual manera, generar cambios en el quehacer profesional del docente, mientras promueven el aprendizaje significativo en el estudiante. Finalmente, en opinión de Durán y Monereo (2012), permiten la reducción de las brechas de formación e igualdad en el acceso a la tecnología y la comunicación.

METODOLOGÍA

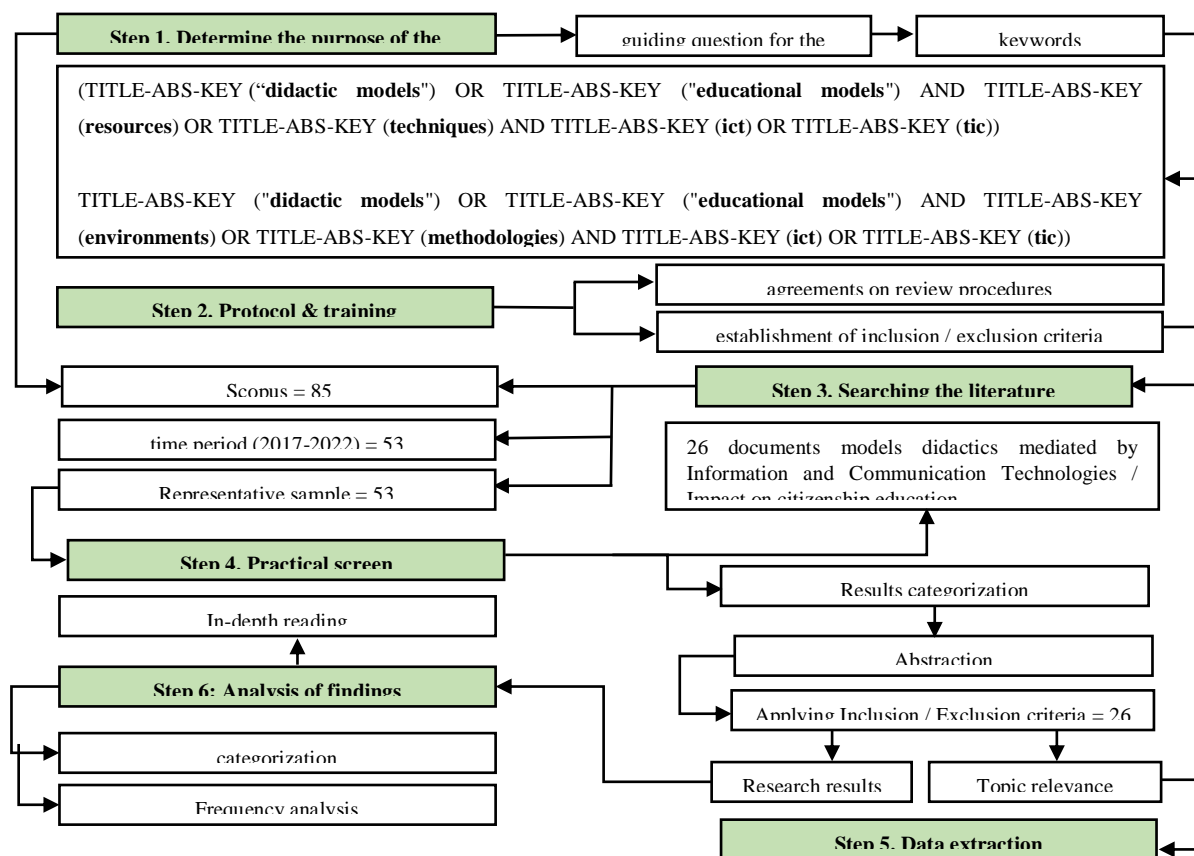
Método

El presente estudio, está dirigido a identificar y caracterizar los modelos didácticos centrados en técnicas, ambientes y estrategias de aprendizaje, con o sin mediación TIC, implementados por el docente.

En el marco de esta investigación, se utilizó un diseño basado en las revisiones sistemáticas de la literatura, desde un estudio de modelo bibliométrico que implicó la exploración bibliográfica de la base de datos Scopus. Al respecto, Sampaio & Mancini (2007), consideran que la revisión sistemática permite utilizar datos de un rastreo de una literatura, como soporte para el análisis de un determinado tema. Siendo así, en este caso, se implementó el método desarrollado por Okoli y Schabram (2010), basado en el conjunto de pasos que se indican en la Figura 2.

Figura 2

Review method



Nota: Elaboración propia basada en Okoli & Schabram (2010)

Un elemento de análisis de cada modelo es identificar si, tal como lo plantean Pagés (1994) y Jiménez (2018; 2020), los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje están apoyados en los principios del constructivismo y en el desarrollo de capacidades de orden superior, en especial las del pensamiento crítico (Newmann, 1991). El profesorado ha de procurar facilitar contenidos para que los estudiantes puedan evaluar las evidencias de los hechos, detectar inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones, diferenciar y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones.

Luego, sacar conclusiones, construir y validar hipótesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos subyacentes y emitir sus propias opiniones con conocimiento de causa. Se requiere predisponer al alumnado para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social. Los resultados mostrarán el impacto de las tecnologías en esta labor.

Paso 1. Propósito de la revisión de la literatura

La revisión literaria permitió identificar qué tipos de modelos didácticos de corte socio-crítico, según Jiménez y Segovia (2020), con o sin mediación TIC se están implementando en los contextos educativos, y de qué forma inciden en la educación para la ciudadanía. Para el rastreo se propuso la siguiente pregunta orientadora: ¿cuál es el efecto de los modelos de integración didáctica mediados con las TIC, en la educación para la ciudadanía?, los objetivos propuestos fueron:

Objetivo 1: identificar los modelos didácticos centrados en recursos, ambientes de aprendizaje y estrategias en función de la frecuencia de uso y de las actividades didácticas que se ejecutan con los mismos.

Objetivo 2: analizar si existe relación entre los modelos didácticos centrado en recursos, ambientes de aprendizaje y estrategias, con mediación TIC y la educación para la ciudadanía. A partir de la revisión literaria propuesta en esta investigación se orientó en identificar las técnicas de enseñanza, ambientes y estrategias de aprendizaje implementadas en los procesos de aprendizaje. Con este propósito, se realiza el rastreo en base de datos de prestigio académico, como Scopus. Esta búsqueda se realizó desde tres ejes, a saber: aprendizaje centrado en técnicas, ambientes y estrategias. Por ende, se establecieron tres ecuaciones de búsqueda, como se indica en la tabla 1.

Tabla 1

Ecuaciones de búsqueda – Modelos Didácticos (MD) centrado en recursos, ambientes de aprendizaje y estrategias con mediación TIC

	Criterios de búsqueda	Resultados
1.	MD centrado en recursos y mediación TIC (title-abs-key ("didactic models") or title-abs-key ("educational models") and title-abs-key (resources) or title-abs-key (techniques) and title-abs-key (ict) or title-abs-key (tic))	30

2.	MD centrado en ambientes de aprendizaje y mediación TIC	(title-abs-key ("didactic models") or title-abs-key ("educational models") and title-abs-key (environments) or title-abs-key (metodologies) and title-abs-key (ict) or title-abs-key (tic))	34
3.	MD centrado en estrategias y mediación TIC	(title-abs-key ("didactic models") or title-abs-key ("educational models") and title-abs-key (strategies) or title-abs-key ("cognitive components") and title-abs-key (ict) or title-abs-key (tic))	21

Nota: Elaboración propia

A partir de los resultados obtenidos, en cada uno de los criterios de búsqueda, se elabora un análisis donde se identifican los países de mayor número de citas, relacionadas con los modelos didácticos con mediación TIC, centrados en recursos, ambientes de aprendizaje y estrategias (Figura 4).

Figura 4

Diálogo entre países – modelo didáctico centrado en recursos, con mediación TIC



Nota: Elaboración propia

En relación con la Figura 4, se observa la importancia del objeto de análisis de los 18 países encontrados. De igual manera, se evidencia un mayor número de citas en EEUU, Camerún, México, Ecuador, España y China. Frente a esto, se destaca el diálogo que emerge entre Ecuador, España y China sobre el modelo didáctico centrado en recursos con mediación TIC.

Figura 5

Diálogo entre países – modelo didáctico centrado en ambientes de aprendizaje, con mediación TIC

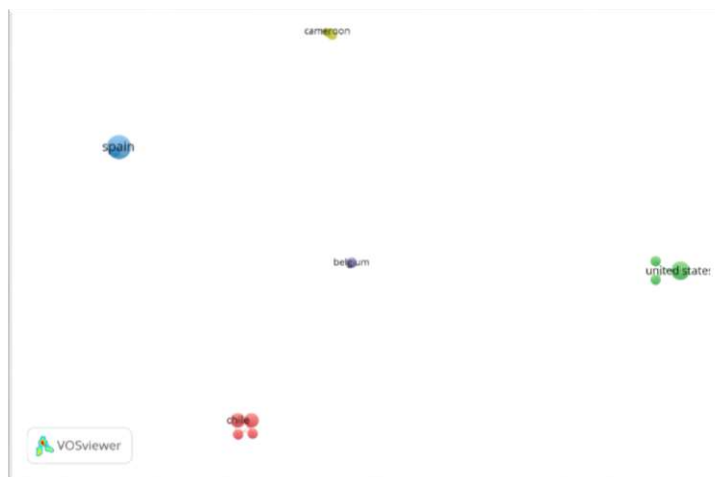


Nota: *Elaboración propia*

Asimismo, la distribución de la Figura 5 devela la importancia del objeto de análisis de los 29 países encontrados, donde existen mayor número de citas en EEUU, Colombia, España y Ecuador. Es así como se destaca el diálogo que emerge entre España, Colombia, Chile, Argentina y Ecuador sobre el modelo didáctico centrado en ambientes de aprendizaje con mediación TIC.

Figura 6

Diálogo entre países – modelo didáctico centrado en estrategias con mediación TIC



Nota: *Elaboración propia*

En la relación de coautoría, sobre el modelo didáctico centrado en estrategia con mediación TIC, establece un número bajo entre los 19 países encontrados. Esto es la evidencia de un diálogo muy débil entre Chile y Argentina, tal como se observa en la Figura 6.

Paso 2. Protocolo y formación

En este paso se elaboró un análisis sistemático en conjunto con la revisora de la presente investigación. Se realizaron ajustes y delimitaciones en los criterios de la ecuación planteada, donde se hacen unos ajustes en la base de datos bibliográficos Scopus.

Paso 3. La búsqueda de la literatura

Las ecuaciones de búsqueda encontraron 85 documentos, los cuales hacen referencia a los resultados con relación al aprendizaje centrado en recursos de enseñanza, ambientes y estrategias de aprendizaje. Una vez hecha la revisión, se realizan unos ajustes sobre la delimitación de la ecuación, considerando el artículo como tipo de documento, los publicados entre 2017 a 2022. También, como áreas de mayor énfasis las Ciencias Sociales y la Ciencia de la Computación, además artículos en idioma inglés y español.

Conforme a la delimitación propuesta a la ecuación de búsqueda, permite identificar 53 artículos, donde es importante resaltar los cambios que se generan en los procesos de aprendizaje desde implementación de nuevas teorías de innovación y el cambio pedagógico, bien sea con o sin mediación tecnológica (Onyango y Timothy, 2016). También, el modo como los contextos educativos y todos sus integrantes se adaptan a las diferentes tendencias; como uno de los factores que Escudero (1981) relaciona en su propuesta teórica y metodológica, lo que, en definitiva, define o sugiere nuevos modelos de trabajo.

Paso 4. Pantalla de práctica

Con el fin de establecer un número más adecuado para la posterior lectura y el correspondiente análisis a profundidad, se calculó una muestra representativa basada en un 95% de confiabilidad y un 5% de error, y estableciendo como criterio los artículos más citados. Esto permitió seleccionar 26 artículos, desde ahí, se realiza una lectura sistemática que permite identificar la importancia de cada uno de los modelos didácticos de corte crítico y su incidencia en la formación para la ciudadanía.

Paso 5. Extracción de los datos

En este paso se extraen los documentos dispuestos al análisis, se identifican categorías dentro de la matriz que nos permite extraer hallazgos significativos.

Se extraen artículos, donde las técnicas son los recursos didácticos que permiten fortalecer las competencias de los estudiantes en su contexto social, además permite analizar como resaltan las experiencias personalizadas de aprendizaje, centrando las necesidades particulares de los estudiantes. Aunado a lo anterior, se evidencia la importancia de la mediación tecnológica, se sistematiza las experiencias educativas y a su vez la orientación a la inclusión educativa.

En el segundo modelo, emerge el trabajo basado en el diseño de secuencias didácticas. El estudiante plantea sus metas en función de sus intereses, es decir, el estudiante asume el control sobre lo que debe y quiere aprender mas no cómo lo debe aprender, y el aprendizaje viene modulado por parte del docente. De esta forma, destaca la importancia de la incorporación del uso de los recursos TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aun así, la falta de capacitación en cuanto a saberes didácticos, competencias digitales y manejo de estrategias metodológicas para abordar los nuevos retos sociales es evidente.

En el tercer modelo, centrado en estrategias, destaca la implementación de escenarios de aprendizaje basado en la enseñanza específica para obtener habilidades de pensamiento, sus prácticas se orientan con los procesos de inclusión de orden social y cognitivo. Es clara la orientación por la cual se enfoca el modelo centrado en estrategias, porque prioriza el pensamiento científico del estudiante, además del pensamiento lógico y crítico. Igualmente existe la necesidad de incorporar las TIC como que permita una alfabetización digital inclusiva.

Paso 6. Síntesis de estudios

En este paso se realiza el análisis de la información encontrada como resultado de todo el proceso, de esta manera, el análisis emergente coincide en cuanto a los beneficios que ofrece los recursos didácticos y mediados con TIC al promover la autogestión del aprendizaje, sobresale la incidencia en la formación hacia un ciudadano autodidacta, con sentido autocrítico y sensibilidad social.

De esta manera se presenta el análisis de cada modelo y su incidencia en la formación ciudadana.

Tabla 2

Análisis modelos didácticos centrado en recursos con y sin mediación TIC

Autores y análisis Sin mediación TIC	Autores y análisis Con mediación TIC
Borenstein et al. (2009) Se centra en el trabajo autónomo.	Nedungadi et al. (2018) Se ilustra el proceso de alfabetización digital inclusiva para las poblaciones vulnerables de zonas rurales, teniendo en cuenta las características particulares de la población, sus contextos sociales, económicos, políticos y tecnológicos, lo que permitió generar espacios para la alfabetización y la conciencia digital, mejorando las habilidades digitales.
Lipsky (2010) Una característica es la individualidad.	Sánchez et al. (2021) Las técnicas de aprendizaje, aportan a la construcción de tipos de experiencias, todo el proceso presentado muestra la eficacia de las técnicas de aprendizaje automático para predecir el rendimiento del estudiante.

Angrist & Pischke (2009) Fomenta la capacidad de autogestión.	Tlakula & Fombad (2017) El uso de las técnicas como recursos didácticos, permite la prestación de servicios para facilitar la mediación de la información, desde la forma de recopilar, acceder, recuperar y utilizar toda información.
Halpern et al. (2008) Hay mucha influencia de la autorregulación.	Jiménez et al. (2017) Los recursos desarrollan competencias comunicativas en los estudiantes, de orden físico, cognitivo, meta-cognitivo y afectivo.
Nemhauser & Wolsey (2014) Se evidencia trabajo autónomo para resolución de problemas	Monroy et al. (2020) El trabajo basado en la autogestión del aprendizaje, incentiva a los estudiantes obtener competencias digitales adecuadas para hacer frente a las nuevas exigencias y retos de la nueva sociedad.
Witten et al. (2016) Se caracteriza por la automatización de los procesos, aprendizaje automático.	Flores-Tena et al. (2020) La construcción de tipos de experiencias es primordial pues influye en los fundamentos para apoyar su futuro inmediato. En este sentido, la importancia del profesor para proporcionar unas adecuadas técnicas de formación implementando las TIC, conllevando al estudiante aprender a su propio ritmo, desde la autonomía y ritmos propios.
Hox et al. (2010) Fundamenta el autoaprendizaje, el trabajo autodidacta para la solución de problemáticas particulares.	Gil (2017) Demuestra la implicación de articular recursos y metodologías, en la conformación de una secuencia didáctica.
Bradley & Corwyn (2002) Importancia del estudio de bienestar común.	Mateus et al. (2022) La importancia de fortalecer la educación a través del diseño de modelos y prácticas educativas mediadas por las tecnologías digitales; crear comunidades de aprendizaje y redes de conocimiento; el libre acceso a la información y el conocimiento con responsabilidad social.
Winter (2009)	

Procesos de capacitación para mejoramiento común.

Connors et al. (1995)

Parte de la concepción de trabajo autónomo.

Nota: Elaboración propia

El análisis emergente coincide en cuanto a los beneficios que ofrecen los recursos didácticos y mediados con TIC al promover la autogestión del aprendizaje, sobresale la incidencia en la formación hacia un ciudadano autodidacta, con sentido autocrítico y sensibilidad social.

Tabla 3

Modelos didácticos centrado en ambientes de aprendizaje con y sin mediación TIC

Autores y análisis Sin mediación TIC	Autores y análisis Con mediación TIC
Mcperson et al. (2001) Posiciones críticas que giran en torno a un contexto, con características particulares de cada ecosistema.	Zhao et al. (2021) Se proporciona conocimientos actualizados y habilidades relevantes para el aprendizaje continuo del estudiante, el trabajo basado en el diseño de secuencias didácticas y apoyado por las TIC, garantizan una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos.
Sunstein & Thaler (2009) Caracterización y análisis de situaciones grupales, generación de alternativas de acuerdo a las características del entorno.	Baltodano & Gomez (2017) El diseño de secuencias didácticas bien estructuradas por el profesor, muestra que los estudiantes están satisfechos con los elementos pedagógicos, curriculares y didácticos de corte secuencial, donde los actores educativos coinciden en la necesidad de reforzar las acciones que promueven el aprendizaje significativo y resolver problemas de contexto, se devela la necesidad del papel del docente como modulador del aprendizaje.
AR;, S.B.D.S.A.Y.N (2003) Análisis desde un método opcional que permite mejorar la comunicación en diferentes contextos.	Leiva et al. (2018) La incorporación sistemática de las TIC en los procesos de enseñanza, considera prioritario el uso de nuevas metodologías que permitan al profesor centrarse en los procesos de aprendizaje y plantear las metas de los estudiantes en función de sus intereses y su capacidad de ser autónomo.
Halpern et al. (2008)	Malushko et al. (2019)

Análisis de problemáticas diferentes contextos	de	Desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes, en mediadas con TIC, promueve habilidades de orden físico, cognitivo, meta-cognitivo y afectivo.
Quail & Joyce (2013)		Flores-Tena et al. (2020)
Análisis de posibles soluciones a partir de problemáticas planteadas en situaciones particulares.		Las TIC en el ámbito escolar, genera simulaciones centradas en experimentar situaciones reales, aporta a la formación de sujetos con un perfil crítico, reflexivo y participativo en su contexto.
Mishra & Koehler (2006)		Chancusig & Gamboa (2020)
Contextualización de problemáticas situando al individuo en ellas, orientada en una secuencia de estrategias metodológicas		Adopción de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior, permite una alfabetización digital inclusiva, aborda el trabajo colaborativo e indica el reconocimiento y abordaje de las problemáticas socioculturales.
Eidelman et al. (2012)		Herrera et al.(2020)
Caracterización, análisis de problemas de contexto y propuesta de alternativas de solución.		La sistematización consolida el uso crítico de las TIC en la formación del estudiante y del profesorado, genera y promueve innovaciones en los procesos de aprendizaje, contenidos, métodos y prácticas educativas.
Grol & Grimshaw (2003)		Villegas et al. (2021)
Propone enfoque para analizar diferentes alternativas de soluciones problemáticas socioculturales.		Una transición hacia una educación a distancia, develando la importancia de reinventar las estrategias pedagógicas e incorporar las TIC para identificar el valor agregado del aprendizaje.
Lobstein et al.(2004)		Pajk et al. (2021)
Análisis de situaciones de contexto, lo que permite encontrar alternativas de solución orientadas a partir de la propia experiencia.		Propuesta alternativa de tipo interdisciplinario, aporta al perfil del estudiante de corte crítico, reflexivo y participativo en su contexto. Responde a los nuevos retos medioambientales, al tiempo que utilizan conocimientos de tipo interdisciplinario para la búsqueda de soluciones óptimas con la mediación de las TIC.
Garrison et al.(1999)		Mateus et al. (2022)

Caracterización de una Tránsito de unos modelos tradicionales hacia modelos de secuencia de alternativas aprendizaje distancia, se considera la necesidad de la para la toma de alfabetización mediática en los diferentes contextos y enfrentar decisiones. los desafíos emergentes, como es la formación pertinente en materia de TIC desde la alfabetización mediática, y estrategias metodológicas para hacer frente a los nuevos retos sociales.

Nota: Elaboración propia

Sobre el modelo de integración didáctico centrado en ambientes de aprendizaje mediados con TIC, el análisis de los artículos reconoce la necesidad de la implementación de metodologías y las adecuadas secuencias didácticas que propendan al desarrollo de personas con capacidades críticas, y participativas en la solución de problemas de contexto

Tabla 4

Modelos didácticos centrado en estrategias con y sin mediación TIC

Autores Sin mediación TIC	Análisis	Autores Con mediación TIC	Análisis
Lipsky (2010)	Identifica aspectos de cualificación de las habilidades de pensamiento, para la solución de problemas de contexto.	Nedungadi et al. (2018)	Procesos de alfabetización digital inclusiva para las poblaciones vulnerables, atendiendo las características particulares de la población, analizando sus contextos sociales, económicos, políticos y tecnológicos. Destaca la importancia de la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje al permitir el fortalecimiento de las competencias del estudiante en su contexto social.
Grundy et al. (2004)	Se prioriza el pensamiento científico.	Sánchez et al. (2021)	Combina metodologías y estrategias educativas, abre escenarios donde los profesores deben tener una alfabetización digital adecuada para mejorar los procesos de aprendizaje, y adaptarse a las nuevos retos educativos y sociales. Es necesario la creación de escenarios de aprendizaje centrado en la enseñanza específica, para obtener habilidades de pensamiento.
Novotny & Hecht (2012)	Se promueve el pensamiento lógico y crítico del estudiante.	Tlakula & Fombad (2017)	Importancia del manejo de la información y el acceso a ella, observa y visualiza los grandes cambios en las TIC y su incidencia en lo educativo, permite evidenciar el poco acceso de la información a toda la comunidad educativa, todo cuanto se evidencia confusión entre recursos electrónicos con las fuentes de Internet basadas en la web.
Flavell (1979)		Jiménez et al. (2017)	

Desarrollo de habilidades específicas.	de Las tecnologías emergentes reestructuran la educación, tanto formal como informal, generar nuevos modelos educativos, se emplea estrategias basadas en el aprendizaje independiente y colaborativo, así como la importancia de priorizar el pensamiento científico del estudiante.
Vestbo et al. (2013) Interpretación de los resultados que se obtienen mediante la experimentación.	Monroy et al. (2020) Fortalecer las habilidades cognitivas de los estudiantes, en su actividad diaria, para interactuar adecuadamente, como ciudadanos activos y comprometidos con la sociedad global del conocimiento.
Pauwels et al. (2001)	Flores-Tena et al. (2020) Adecuado uso de las TIC en el ámbito escolar, centradas en experimentar situaciones reales. Destaca el papel del profesor y las nuevas tecnologías en las aulas y su repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientado a un perfil crítico, reflexivo y participativo en su contexto.
Hattie (2009) Se analiza e interpreta los resultados obtenidos a partir de trabajos de campo en contexto	Gil (2017) Proporcionar técnicas de formación y uso de recursos digitales, permiten mejorar los procesos de aprendizaje y mejora la eficacia de la experiencia del estudiante, fomenta su propio ritmo de trabajo, y promueve la autonomía, secuencias didácticas.
Alberti et al. (2006) Evidencia del dominio de la disciplina a partir de experimentos.	Mateus et al. (2022) Transitar de unos modelos tradicionales hacia nuevos modelos de aprendizaje, permite considerar la necesidad de la alfabetización, implementar metodologías alternativas e influir en los desafíos emergentes.
Quail & Joyce (2013) El dominio de la disciplina a partir de los resultados de los experimentos	
Cole et al. (2009) La alfabetización científica y tecnológica, es un eje principal	

Nota: Elaboración propia

Finalmente, con relación al modelo didáctico centrado en estrategias con mediación TIC, nos permite identificar su importancia en cuanto a la adquisición de habilidades específicas, con el objetivo de proponer acciones o estrategias adecuadas a los problemas de contexto.

DISCUSIÓN

En la Tabla 5 se identifican los procesos evidenciados a partir de los tres modelos de integración didáctica mediados con TIC

Tabla 5

Análisis – Modelos didácticos, centrado en recursos, ambientes de aprendizaje y estrategias

	Relación con caracterización modelos didácticos de corte crítico propuestos por Jiménez y Segovia (2020)	Mediación con TIC
Aprendizaje centrado en recursos	Los artículos encontrados reconocen la importancia del trabajo autónomo para la resolución de problemas. Resaltan la importancia de la individualidad, autogestión y autorregulación del trabajo. Es importante mencionar la automatización de los procesos y el aprendizaje automático. Propende por el desarrollo de personas autodidactas, con sentido autocrítico y sensibilidad social.	En los tres casos la mediación tecnológica permite una alfabetización digital inclusiva. La implementación de estrategias mediadas con TIC, permite abordar el trabajo colaborativo.
Aprendizaje centrado en ambientes	Los artículos que se evidencian, caracterizan, analizan y generan alternativas de solución, según las características del contexto. Resaltan la importancia del análisis de las posibles soluciones que se generan de problemáticas socioculturales. Se evidencia la importancia de la mediación de metodologías, pero no existe una secuencia en el trabajo implementado a través de actividades específicas. Propende al desarrollo de personas con capacidades críticas, y participativas en la solución de problemas de contexto	La mediación tecnológica permite desarrollar habilidades de pensamiento, de acuerdo con el contexto. Se precisa que los tres modelos de integración didáctica con mediación TIC están orientados a la autogestión a partir de la implementación de nuevas estrategias,
Aprendizaje centrado en estrategias	Los artículos encontrados permiten resolver situaciones de tipo social. Resaltan la importancia de adquisición de habilidades específicas, con el objetivo de proponer	

acciones o estrategias adecuadas a los problemas de contexto. generando espacios para desarrollar el pensamiento crítico

Es necesario analizar, correctamente, la implementación de algoritmos de aprendizaje, para obtener habilidades de pensamiento.

Propende al desarrollo de personas con habilidades críticas, para comprender el contexto e interactuar con este.

Nota: Elaboración propia

A partir de las investigaciones encontradas, se evidenciaron una serie de aspectos que permiten proyectar el estado de la cuestión sobre el objeto de estudio propuesto. Inicialmente, se evidenció que la implementación de los modelos didácticos críticos con mediación TIC, planteados por Jiménez y Segovia (2020), no tienen campo de acción en la educación media. Esto obedece a que los artículos encontrados en la base de datos de Scopus, incorporan investigaciones en educación universitaria o superior. En consecuencia, se devela la importancia de adelantar investigaciones para la implementación de los modelos de corte crítico con mediación TIC, en niveles educativos inferiores con el propósito de desarrollar y fortalecer las habilidades de pensamiento.

Ahora bien, este conjunto de análisis y resultados encontrados permiten plantear las siguientes interrogantes: ¿En qué medida se implementan modelos didácticos mediados con TIC en los contextos educativos? Esta pregunta considera los nuevos retos o desafíos educativos que, en consonancia con Coll (2013), surgen de la consolidación de escenarios pedagógicos enmarcados en la ecología de aprendizaje y el aprendizaje permanente.

Otros de los cuestionamientos que surgen de esta búsqueda son: ¿existe un reconocimiento sobre los nuevos modelos alternativos mediados con TIC? o, por el contrario, ¿se los desconoce y se permite desplazarlos? Del mismo modo, ¿qué tipo de ciudadano se está preparando en los nuevos contextos educativos, sin la implementación de los modelos de corte crítico? ¿Es posible identificar qué modelos didácticos mediados con TIC son más adecuados, de acuerdo con el estudio de cada contexto socio-cultural?

A partir de lo anterior, se considera necesario reconocer que, un nuevo proceso de aprendizaje, implica la posibilidad de generar otros cambios, implementar distintas estrategias didácticas dirigidas a obtener un valor agregado: la transformación de la práctica del docente. Junto a esto, cabe resaltar que el uso de las TIC en la educación no necesariamente está asociado a la innovación; al contrario, de acuerdo con Folegatto y Tambornino (2005), la verdadera innovación se ve inmersa en las nuevas estrategias y metodologías que se adaptan con el uso de las TIC.

Adicionalmente, para los autores las escuelas se encuentran inmersas en constantes cambios sociales, económicos, culturales y por supuesto educativos, influidos por el desarrollo de las TIC. Así mismo, la integración de las TIC en la educación desvela la importancia que

conlleva incorporaras a los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado permitiendo integrar sus prácticas como recursos didácticos de mediación en el aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo las competencias digitales y las habilidades pedagógicas. Esto implica que el profesor tiene ante sí un reto ineludible de ir más allá de la sola instrumentalización de las TIC e implementar metodologías alternativas permitiendo formar al estudiante en el uso integral y cívico de las TIC (Gozálvez y Contreras, 2014).

Por consiguiente, los retos y desafíos que conlleva la integración de las TIC en la educación y en la sociedad, permiten evidenciar en esta investigación la necesidad de reconfigurar los esquemas de aprendizaje y potenciar el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas, colaborativas, la empatía y la creatividad e innovación de los estudiantes. Además de lo anterior, el impacto que tienen los modelos didácticos con mediación TIC propuestos por Jiménez y Segovia (2020) en los procesos formativos, permiten potenciar el aprendizaje centrado en las capacidades del estudiante, basado en la comprensión de situaciones sociales, lo cual conlleva a que los estudiantes participen activamente en la solución de problemas reales y de contexto a partir de su realidad.

Por último, se observó que las TIC no son el único determinante para alcanzar una e-volución de la sociedad. Existe una relación de interdependencia entre las tecnologías y el factor humano, donde se requiere de un contexto social específico para, desde ahí, nutrir nuevas metodologías y escenarios sociales, culturales y económicos coherentes con las demandas de las generaciones actuales. Solo así, es posible pensarse una escuela adaptada a las necesidades de crecimiento, interacción y participación que surgen en el marco de una ecología del aprendizaje (Coll, 2013).

CONCLUSIONES

En términos de aportes, este tipo de estudios permiten ahondar en la Educación para la Ciudadanía -EpC- y su sinergia con el papel de las tecnologías desde un orden tecnosocial, contribuye a fortalecer el pensamiento crítico y propiciar la construcción activa del conocimiento, a partir del planteamiento de problemas y la posibilidad de generar empatía aplicada a contextos reales.

Los retos y desafíos que conlleva la integración de las TIC en la educación y en la sociedad, permite evidenciar en esta investigación la necesidad de reconfigurar los esquemas de aprendizaje y potenciar el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas, colaborativas, la empatía y la creatividad e innovación de los estudiantes. Además de lo anterior, el impacto que tiene los modelos didácticos con mediación TIC propuestos por Jiménez y Segovia (2020) en los procesos formativos, permiten potenciar el aprendizaje centrado en las capacidades del estudiante, basado en la comprensión de situaciones sociales, lo cual conlleva a que los estudiantes participen activamente en la solución de problemas reales y de contexto a partir de su realidad.

Por tanto, este estudio resalta la importancia de implementar nuevas estrategias didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para concebir una educación desde el marco tecnosocial, promoviendo estudios de problemas reales y de contexto. Se refleje en la formación de ciudadanos con un amplio dominio de las habilidades comunicativas con un enfoque reflexivo, crítico, empático y creativo. De esta forma, las habilidades cognitivas de orden superior adquiridas en este proceso, permitirán al estudiante enfrentarse a las nuevas realidades emergentes cibernéticas dentro de un marco Cibernético.

Es así como el análisis de dicha sinergia se complementa con las posturas de Pagés (1994), quien recuerda que la relación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en este caso la Educación para la Ciudadanía -EpC, desde un enfoque de orden crítico, ha de basarse en la experiencia y en los problemas reales del estudiante. También, permitirle pensar el papel decisivo de la educación para la ciudadanía y su importancia para la sociedad que, según Jiménez (2020), se realiza bajo una mirada tecnosocial. De modo que, el acento deja de estar situado en la formación de una conciencia cívico-patriótica y en los conocimientos disciplinares, tal como los conciben las ciencias y se enseñan en la universidad, y se centran más en el alumno y en la vida.

BIBLIOGRAFIA

- Alberti, K., Zimmet, P., & Shaw, J. (2006). Metabolic syndrome-a new world-wide definition. A consensus statement from the International Diabetes Federation. *Diabetic Medicine*, 23(5), 469–480. <https://doi.org/10.1111/j.1464-5491.2006.01858.x>.
- Angrist, J., & Pischke, J. (2009) *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion*. Princeton: Princeton University Press.
- Baltodano., M., & Gomez-Zermeno, M. (2017). Pedagogical, curricular and didactic elements involved in the creation of an e-learning environment: The case of a Costa Rican university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 104–119. <https://doi.org/10.17718/tojde.340396>.
- Borenstein, M., et al. (2009). Introduction to meta-analysis, 19. <https://doi.org/10.1002/9780470743386>.
- Bradley, R., & Corwyn, R., (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>.

- Buenaño-Fernández, D., Gil, D. & Luján-Mora, S. (2019). Application of machine learning in predicting performance for computer engineering students: A case study. *Sustainability*, 11(10), 2833. <https://doi.org/10.3390/su11102833>.
- Castells, M. (2005) *La Era de la Información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chancusig, J., & Gamboa, J., Model of adoption of Information and Communication Technologies of the Universities case of study Technical University of Cotopaxi Latacunga -Ecuador. *Wseas Transactions On Advances In Engineering Education*, 17, 34–41. <https://doi.org/10.37394/232010.2020.17.4> (2020)
- Chancusig, J., & Cruzado, J. (2020). Model of adoption of information and communication technologies of the Universities Case of study Technical University of Cotopaxi Latacunga –ecuador. *WSEAS TRANSACTIONS ON ADVANCES IN ENGINEERING EDUCATION*, 17, 34–41. <https://doi.org/10.37394/232010.2020.17.4>.
- Cole, J., et al. (2009). The ribosomal database project: Improved alignments and new tools for rRNA analysis. *Nucleic Acids Research*, 37(Database). <https://doi.org/10.1093/nar/gkn879>.
- Coll, C. (2013) *Coll. La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación*. En *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Scribd. <https://es.scribd.com/document/513708900/Coll-EducacionFormalEnLaNEA-2013-1> (Accessed: October 9, 2022).
- Colombia presenta su plan tic 2018-2022: El Futuro digital es de todos - Colombia presenta su plan tic 2018-2022: El Futuro digital es de todos (no date) MINTIC Colombia. <https://mintic.gov.co/portal/715/w3-article-102647.html> (Accessed: May 19, 2022).
- Connors, A., (1995). A controlled trial to improve care for seriously III hospitalized patients. *JAMA*, 274(20), 1591. <https://doi.org/10.1001/jama.1995.03530200027032>.
- Barriga, Á.D. (1998) *La Investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos*. Redalyc.org. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002> (Accessed: July 20, 2023).
- Durán, D., & Monereo, C. (2012) *Entramado: Métodos de aprendizaje cooperativo Y colaborativo*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Flavell, J., (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>.
- Flores-Tena, M., Ortega-Navas, M., & Sousa-Reis, C. (2021). El Uso de las TIC digitales por parte del personal docente y su adecuación a los modelos vigentes. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.16>.

- Folegatto, I., & Tambornino, R. (2012). Las Tic y los nuevos paradigmas para la educación, Acortar.link URL gratis ↔ acortador de link URLs seguro rápido y simple. <https://acortar.link/x47CIP> (Accessed: June 3, 2022).
- Garrison, D., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6).
- Gil, V., (2017). Intelligent tutorial system for learning of basic and operational Math. *Journal of Science Education*, 18, 84–90. <https://acortar.link/xdgK6C>
- Grol, R., & Grimshaw, J. (2003). From best evidence to best practice: effective implementation of change in patients' care. *The Lancet*, 362(9391), 1225–1230. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)14546-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)14546-1)
- Grundy, S., et al. (2004). Implications of recent clinical trials for the National Cholesterol Education Program Adult Treatment Panel III Guidelines. *Circulation*, 110(2), 227–239. <https://doi.org/10.1161/01.cir.0000133317.49796.0e>.
- Halpern, B., et al. (2008). A global map of human impact on marine ecosystems. *Science*, 319(5865), 948–952. <https://doi.org/10.1126/science.1149345>.
- Hattie, J. (2012) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge (2009)
- Herrera, A., Soto, J., & Parra, P. (2020). El campus virtual de la Fes Zaragoza-UNAM: Innovación en la organización. *Revista Colombiana de Computación*, 21(1), 35–45. <https://doi.org/10.29375/25392115.3897>
- Hox, J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R.. (2010). *Multilevel Analysis Techniques and Applications*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203852279>
- AR;, S.B.D.S.A.Y.N. (2003) *Unequal treatment: Confronting racial and ethnic disparities in health care*, National Center for Biotechnology Information. U.S. National Library of Medicine. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25032386/> (Accessed: May 10, 2022).
- Jiménez, I. (2018) *Representación social del Conflicto Colombiano en los maestros de Básica Primaria*, Catalan Open Research Area. Tesis Doctorals en Xarxa. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/666686> (Accessed: January 9, 2023).
- Jiménez, I. (2020). Modelo Didáctico Tecnosocial: Una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el Estudio de los conflictos sociales. *El Futuro del Pasado*, 11, 637–658. Available at: <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.021>.
- Jiménez, R., Vico, A., & Rebollo, Á. (2017). Female university student's ICT learning strategies and their influence on digital competence. *International Journal of*

- Educational Technology in Higher Education, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0040-7>
- Jiménez, I., & Segovia, Y. (2020). Models of didactic integration with ICT mediation: Some innovation challenges in teaching practices (Modelos de Integración Didáctica con mediación tic: Algunos retos de Innovación en las prácticas de enseñanza),” *Culture and Education*, 32(3), 399–440. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785140>
- Leiva, J., Ugalde, L., & Llorente, C. (2018). The TPACK model in initial teacher training: Model University of Playaancho (Upla), Chile. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 165–177. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.11>
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447713>
- Lobstein, T., Baur, L., & Uauy, R. (2004). Obesity in children and young people: a crisis in public health. *Obesity Reviews : An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 5(1), 4–104. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2004.00133.x>
- Malushko, E., Bolsunovskaya, L., & Martyushev, N. (2019). Development of foreign language listening competence of a master student in authentic professional podcast environment of higher educational institution. *Asian EFL Journal Research Articles*, 23(3), 315–328. <https://acortar.link/Yre7Ef>
- Martinez, D., Cebrian, D., & Pérez, R. (2020). Practical training of secondary school teachers in Spain: Tutoring and assessment using ICT. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(2), 153–166. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1251126>
- Mateus, J., et al. (2022). Teachers’ perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. *Comunicar*, 30(70), 9–19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mcperson, M., Smith, L., & Cook, J. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415–444. <https://doi.org/10.3410/f.725356294.793504070>
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En *Didáctica general* (pp. 219–386). Pearson Educación. <https://acortar.link/gA2NVQ>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://acortar.link/pJyAMQ>
- Monroy, F., Llamas, F., Fernández, M., & del Campo, J. (2020). Digital Technologies at the Pre-University and University Levels. *Sustainability*, 12(24). <https://doi.org/10.3390/su122410426>

- Nedungadi, P., et al. (2018). Towards an inclusive digital literacy framework for digital India. *Education + Training*, 60(6), 516–528. <https://doi.org/10.1108/et-03-2018-0061>
- Nemhauser, G., & Wolsey, L. (2014). *Integer and Combinatorial Optimization*. John Wiley & Sons.
- Newmann, E. (1991). Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments. *Theory and Research in Social Education*, 21(4), 324–340. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00933104.1991.10505645>
- Novotny, L., & Hecht, B. (2012). *Principles of Nano-Optics* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511794193>
- Okoli, C., & Schabram, K. (2015). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *SSRN Electronic Journal*. [sprouts.aisnet.org. https://www.academia.edu/399923/A_Guide_to_Conducting_a_Systematic_Literature_Review_of_Information_Systems_Research](https://www.academia.edu/399923/A_Guide_to_Conducting_a_Systematic_Literature_Review_of_Information_Systems_Research) (Accessed: February 15, 2022).
- Organización de Estados iberoamericanos (2018). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, & (OEI), Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OIE y Unesco. <https://acortar.link/7ggFJG> (Accessed: January 21, 2022).
- Onyango, A., y Timothy, K. (2016). La formación ética de los educadores frente a los retos que plantea la cultura del siglo XXI. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 41–54. <https://acortar.link/2pPh3T>
- Pansza, M., Pérez, E., & Morán, P. (1987). *Fundamentación de la Didáctica* (2nd ed.). Ediciones Gernika
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de La Educación*, 8(13), 38–51
- Pajk, T., et al. (2021). Stem education in eco-farming supported by ICT and mobile applications. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 277–288. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.277>
- Pauwels, R., et al. (2001). Global strategy for the diagnosis, management, and prevention of chronic obstructive pulmonary disease. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 163(5), 1256–1276. <https://doi.org/10.1164/ajrccm.163.5.2101039>.
- Quail, D., & Joyce, J. (2013). Microenvironmental regulation of tumor progression and metastasis. *Nature Medicine*, 19(11), 1423–1437. <https://doi.org/https://doi.org/10.1038/nm.3394>
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. *Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. *Bordón*, 56(3), 469–481
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Sevilla.

https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Sampaio, R., & Mancini, M. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Sánchez, C., Santiago, R., & Sánchez, M. (2021). Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1858. <https://doi.org/10.3390/su13041858>
- Sunstein, C., & Thaler, R. (2009). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Yale University Press
- Tlakula, T. P., & Fombad, M. (2017). The use of electronic resources by undergraduate students at the University of Venda, South Africa. *The Electronic Library*, 35(5), 861–881. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/EL-06-2016-0140>
- Vestbo, J. et al. (2013). Global strategy for the diagnosis, management, and prevention of chronic obstructive pulmonary disease: GOLD executive summary. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 187(4), 347–365. <https://doi.org/10.1164/rccm.201204-0596PP>
- Villegas, W., García, J., Román, M., & Sánchez, S. (2021). Proposal of a remote education model with the integration of an ICT architecture to improve learning management. *PeerJ Computer Science*, 7, e781. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.781>
- Winter, D. (2009). *Biomechanics and Motor Control of Human Movement* (Vol. 4). John Wiley & Sons
- Witten, I., et al. (2016). *Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques*. Elsevier Inc. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/C2009-0-19715-5>
- Zhao, L., He, W., & Su, Y. (2021). Innovative Pedagogy and Design-Based Research on Flipped Learning in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.577002>



Revista Estudios en Educación

La Revista “Estudios en Educación” es una publicación científica seriada, editada por el Centro de Estudios en Educación – CESE, de la Universidad Miguel de Cervantes, en Santiago de Chile.

Su propósito principal es contribuir a la reflexión y difusión de los resultados inéditos de investigaciones que aporten a mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación en Chile y a nivel internacional y, por su intermedio, al desarrollo de la sociedad.

Para ello, convoca y dialoga con la comunidad académica, científica, organismos públicos y privados vinculados a la generación de políticas públicas, de regulaciones, su fiscalización y a la gestión en Educación en Latinoamérica, así como a los actores del sistema educacional en sus diferentes niveles y a la sociedad civil en su conjunto.

Línea editorial

Revista “Estudios en Educación” prioriza la publicación de trabajos originales e inéditos en el ámbito de la Educación, desde sus múltiples perspectivas, enfoques, actores y dimensiones.

A modo de referencia, y sin ser excluyente, dentro de las temáticas de su interés se encuentran:

- Políticas educacionales
- Gestión de calidad en educación
- Sistemas de acreditación y certificación
- Gestión pública, privada y compartida en educación
- Curriculum y evaluación
- Enseñanza y aprendizaje
- Educación a distancia
- Tecnología de la información y educación
- Profesión docente
- Educación en sus distintos niveles
- Educación de personas adultas
- Equidad e inclusión en educación
- Educación contextualizada
- Convivencia al interior de las instituciones educacionales
- Análisis Institucional
- Innovación educativa

Revista Estudios en Educación - Centro de Estudios en Educación – CESE -

<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>

Universidad Miguel de Cervantes – Mac Iver 370, piso 9, Santiago de Chile – www.umcervantes.cl

Email Editor: cbastidas@corp.umc.cl, revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

- Sociología de la educación
- Filosofía de la educación
- Economía de la educación
- Globalización de la Educación
- Ciencia y tecnología

Para ello, Revista “Estudios en Educación” recepciona textos originales, inéditos y que no se encuentran en proceso de arbitraje en otra publicación, resultados de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte, que se ajusten a algunos de los siguientes tipos de artículos:

1) *Artículo original de investigación*: trabajo que expone resultados inéditos y originales de investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas, que poseen una estructura teórica / conceptual y un análisis de las implicancias de los resultados obtenidos.

Estos informes deben incluir a) introducción, b) revisión de la literatura, c) metodología, d) análisis de resultados, e) conclusiones, limitaciones e implicancias, y f) referencias.

2) *Artículo de revisión*: trabajo de análisis y revisión de la literatura existente sobre una temática o teoría en específico. Su objetivo es sintetizar estudios de un tema, para actualizar al lector sobre el estado del arte. En este tipo de informe debe basarse en una revisión bibliográfica amplia, en torno a las 50 referencias.

3) *Artículo de reflexión*: trabajo que presenta resultados derivados de una investigación terminada y/o de varias publicaciones que sustentan una línea de pensamiento científico. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del(a)(os)(as) autor(a)(es)(as), sobre un tema específico, utilizando fuentes originales.

4) *Artículo teórico*: trabajo que analiza la literatura existente para avanzar en una nueva propuesta teórica-conceptual. Se debe identificar cuál es el vacío existente y, a partir de ello, demostrar que la nueva propuesta contribuye con el cuerpo de conocimiento del ámbito en análisis.

5) *Artículo metodológico*: trabajo que contribuye con un nuevo enfoque metodológico en el análisis de temáticas de investigación, pueden incluir propuestas de mejoras a metodologías existentes en base a una perspectiva teórica y/o empírica. Para ello, se identifica los métodos o procedimientos utilizados incluyendo la descripción de la estructura de la investigación, el criterio de selección y la descripción de los sujetos de estudio, métodos de recolección, clasificación y/o análisis de datos de cada etapa de la investigación, aspectos éticos y análisis estadístico de ser pertinentes.

Normas de publicación de artículos

Como parte de sus estándares de publicación científica, Revista “Estudios en Educación” posee las siguientes normas para la presentación, recepción, arbitraje, selección y publicación de trabajos, las cuales deben ser cumplidas por el(la)(os)(as) autor(a)(es)(as) que someta(n) un artículo a este proceso.

Aspectos formales del artículo

Un trabajo que se presente a Revista “Estudios en Educación” debe tener las siguientes características para ser ingresado al proceso de recepción, evaluación y selección de artículos:

- Estar escrito en idioma castellano.
- Escrito en hoja tamaño carta, márgenes de tres (3) cms., espacio interlineado simple, páginas numeradas, fuente Times new roman, tamaño de letra 12 en todo el texto.
- El título del artículo puede incluir un máximo de quince (15) palabras, escritas en idioma castellano y en inglés, presentándose en el mismo orden en líneas separadas.
- Luego del título, y en líneas separadas, se identifica(n) el(la)(os)(as) autor(a)(es)(as) con, al menos, su primer nombre y apellido, seguido de un asterisco como nota al pie de página (fuente tamaño 10), donde se debe detallar para cada autor(a) los siguientes datos:
 - Nacionalidad
 - Grados académicos y títulos obtenidos
 - Institución(es) a las que está adscrito actualmente
 - Ciudad y país de la Institución(es) a la(s) que está(n) adscrito(s)
 - Dirección de correo electrónico de cada autor(a).
- A continuación, se incluye un resumen de una extensión máxima de ocho (8) líneas, en idioma castellano y en inglés.
- Posterior a ello, se debe indicar un máximo de seis (6) palabras clave, en idioma castellano y en inglés.

- El artículo puede tener una extensión máxima total de veinticinco (25) páginas, incluyendo ilustraciones, tablas, esquemas, fórmulas, gráficos, introducción, bibliografía y anexos. De manera excepcional, el Editor podrá autorizar la recepción de artículos de mayor extensión.
- De ser necesario la inclusión de notas complementarias al contenido de un artículo, se deben incorporar a pie de página en tamaño de fuente 10.
- Las ilustraciones, tablas, esquemas, fórmulas, gráficos y similares, que hayan sido creados en un programa diferente de Word, además de estar contenidas en el artículo, deben ser enviados en archivos independientes en un formato que sea posible editar, de modo que permitan su adecuado diseño y diagramación.

Cita de fuentes y listado de bibliografía

Revista “Estudios en Educación” utiliza el sistema de citación y referencias bibliográficas APA (2016), por lo que las citas de fuentes se incluyen en el cuerpo del texto del artículo, en general entre paréntesis y con el formato (Apellido del autor, año).

Por su parte, la referencia completa de las fuentes se incluye al final del trabajo, bajo el título de Bibliografía, las que se ordenan alfabéticamente por apellido del autor, usando el estilo APA y con sangría francesa, por ejemplo:

Cómo incluir un artículo de revista en bibliografía

Apellido(s), iniciales del nombre o nombres (fecha completa de publicación). Título del artículo. *Título de la revista en cursiva, volumen de la revista* (número del fascículo entre paréntesis), primera página-última página del artículo.

Cómo incluir un libro con autor en bibliografía

Apellido autor, Iniciales del nombre (año de publicación), *Título del libro en cursiva*, ciudad, país de publicación: editorial.

Cómo incluir un libro con editor en bibliografía

Apellido editor, Iniciales del nombre. (Ed.). (año de publicación). Título del libro. Ciudad, país de publicación: editorial.

Cómo incluir un libro en versión electrónica

Apellido autor, Iniciales del nombre (año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Recuperado de <http://www.....>

Cesión de derechos de autor y buenas prácticas

Al presentar un artículo al proceso de recepción, revisión, arbitraje y selección de trabajos de Revista “Estudios en Educación”, el(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) acepta(n) las siguientes condiciones, asumiendo la responsabilidad de su total cumplimiento:

a) El artículo presentado es de su autoría, cita de forma adecuada las fuentes consultadas y los datos se han obtenido usando prácticas éticas según estándares internacionales y respetando las normas legales del país donde se desarrolló el trabajo.

b) El texto es original, inédito, no ha sido publicado y no se encuentra en proceso de arbitraje en otra publicación o medio digital o impreso, en cualquier idioma, y es el resultado de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte.

c) En el texto del artículo se incorpora en forma explícita cada vez que es necesario, de acuerdo a lo señalado en las normas de publicación de la Revista, lo siguiente:

- datos de congresos, seminarios o eventos semejantes a los que el trabajo fue enviado y/o fue expuesto;

- las fuentes de financiamiento externo a la(s) institución(es) de pertenencia del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as);

- los conflictos de interés de la(s) institución(es) de pertenencia y/o del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en relación al objeto o sujeto del artículo, o de partes relacionadas.

d) Poseer de manera exclusiva los derechos de autor sobre el texto presentado, los que están libres de prohibiciones, embargos, gravámenes, limitaciones y/o cualquier medida que afecte su cesión.

e) A partir de la presentación de un artículo para ser sometido al proceso de recepción, evaluación y selección de trabajos de Revista “Estudios en Educación”, su(s) autor(a)(es)(as) cede(n) en forma voluntaria, gratuita, a título universal y sin límite de tiempo, lugar, modo, términos o número de ejemplares, la totalidad de los derechos de autor a la Universidad Miguel de Cervantes, institución sin fines de lucro, incluyendo pero no limitándose a su edición, síntesis, publicación, reproducción, distribución, difusión, etc. en cualquier tipo de instancia, como congresos, foros, seminarios u otro semejante, o medios ya sean digitales, impresos, audiovisuales u otros, a nivel del territorio chileno o extranjero, así como para incluirlo en índices y/o bases de datos de producción y de contenidos.

Como contrapartida, esta Universidad se obliga a citar en forma adecuada a su(s) autor(a)(es)(as), el título del trabajo y procurar mantener la integridad de su contenido, evitando su modificación por sobre lo imprescindible y que no se distorsione su comprensión.

Proceso de recepción, revisión, arbitraje y selección de artículos

1. A partir de la recepción de un artículo en el correo electrónico del Editor de la Revista “Estudios en Educación”, se asume que es para ser sometido a su proceso de arbitraje, por lo cual el Editor enviará una carta de confirmación de recepción por correo electrónico al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en un plazo no superior a 5 días hábiles (de Chile).

2. Luego, el Editor efectuará una primera revisión del artículo para verificar lo siguiente: (a) si se ajusta a la línea editorial de la Revista, (b) si corresponde a un texto de corriente principal y (c) si cumple con los aspectos formales de presentación según lo establecido en las normas de publicación. Si no cumple satisfactoriamente alguno de estos 3 aspectos, el Editor informará de la situación a su(s) autor(a)(es)(as), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile), a fin de que adopten las acciones que consideren pertinentes.

3. Un artículo que apruebe esta primera revisión, será incorporado al proceso de evaluación, basado en el sistema doble ciego, por lo cual será remitido a dos especialistas independientes, quienes no conocerán la identidad del(la)(los)(as) autor(a)(es)(as) del trabajo. El perfil de estos expertos corresponde a académicos e/o investigadores con estudios de doctorado, maestría o bien profesionales con dilatada trayectoria en su especialidad de Chile y/o Latinoamérica. Para este proceso de revisión, cada árbitro tendrá un tiempo máximo de 15 días para enviar su informe de acuerdo a la siguiente pauta:

**Universidad Miguel de Cervantes
Centro de Estudios en Educación – CESE
Revista “Estudios en Educación”**

INFORME DE EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

EJE TEMÁTICO PREDOMINANTE EN EL TEXTO DEL ARTÍCULO (marque con una X la opción adecuada)

1. Políticas educacionales	<input type="checkbox"/>
2. Gestión de calidad en educación	<input type="checkbox"/>
3. Sistemas de acreditación y certificación	<input type="checkbox"/>
4. Gestión pública, privada y compartida en educación	<input type="checkbox"/>
5. Curriculum y evaluación	<input type="checkbox"/>
6. Enseñanza y aprendizaje	<input type="checkbox"/>
7. Educación a distancia	<input type="checkbox"/>
8. Tecnología de la información y educación	<input type="checkbox"/>
9. Profesión docente	<input type="checkbox"/>
10. Educación en sus distintos niveles	<input type="checkbox"/>
11. Educación de personas adultas	<input type="checkbox"/>
12. Equidad e inclusión en educación	<input type="checkbox"/>
13. Educación contextualizada	<input type="checkbox"/>
14. Convivencia al interior de las instituciones educacionales	<input type="checkbox"/>
15. Análisis Institucional	<input type="checkbox"/>
16. Innovación educativa	<input type="checkbox"/>
17. Sociología de la educación	<input type="checkbox"/>
18. Filosofía de la educación	<input type="checkbox"/>
19. Economía de la educación	<input type="checkbox"/>
20. Globalización de la Educación	<input type="checkbox"/>
21. Ciencia y tecnología	<input type="checkbox"/>
22. Otro (especifique)	<input type="checkbox"/>

TIPO DE ARTÍCULO (marque con una X la opción adecuada)

1. Artículo original de investigación	<input type="checkbox"/>
2. Artículo de revisión	<input type="checkbox"/>
3. Artículo de reflexión	<input type="checkbox"/>
4. Artículo teórico	<input type="checkbox"/>
5. Artículo metodológico	<input type="checkbox"/>
6. Otro, por ejemplo, estudio de caso, artículo de opinión, etc. (especifique)	<input type="checkbox"/>

ASPECTOS FORMALES (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala: 3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
1. <i>Ajuste a las normas de publicación en cuanto a:</i> a) Título (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 15 palabras, está en castellano e inglés)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Resumen (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 8 líneas, está en castellano e inglés)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Palabras clave (reflejan adecuadamente contenido del artículo, máximo 6 palabras, están en castellano e inglés)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d) Cita de fuentes en el texto del artículo (uso estilo APA 2016, son suficientes, pertinentes, acorde la temporalidad del artículo)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e) Bibliografía al final del artículo (uso estilo APA 2016, orden alfabético según apellido de autor, incluye todas las fuentes citadas en el texto)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2. Ajuste del texto en cuanto a cumplimiento de normas de: a) Ortografía		
b) Redacción		
c) Puntuación		
3. Estructura lógica del artículo (posee al menos: introducción que incluye problematización abordada circunscrita a un espacio geográfico y temporal; marco conceptual / teórico / referencial; diseño metodológico; resultados; conclusiones e implicancias; bibliografía)		

METODOLOGÍA Y CONTENIDO (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala: 3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
1. El tema del artículo es relevante para el desarrollo de la disciplina o de la realidad.		
2. El objetivo, tema, problema o hipótesis que se aborda en el artículo se identifica de manera precisa.		
3. Se incluye una descripción razonable de los conceptos, teorías, tesis o hipótesis que dan sustento al trabajo realizado.		
4. Se describe de manera precisa la metodología utilizada (por ejemplo, si se consulta a fuentes primarias se identifica el universo, tamaño de muestra, nivel de error y confianza, tipo de muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, temporalidad de los datos, etc.).		
5. El análisis de resultados es pertinente al objetivo, tema, problema o hipótesis planteada		

inicialmente.		
6. Se utiliza de forma adecuada la evidencia existente y necesaria dada la naturaleza del objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
7. El desarrollo de la argumentación es coherente y lógica con relación a los conceptos, teorías, tesis o hipótesis iniciales.		
8. Las conclusiones se derivan de los análisis y resultados presentados en el trabajo y son pertinentes al objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
9. El artículo es original e inédito, o aporta un enfoque conceptual o metodológico o resultados que cumplen con estas características.		
10. En síntesis, el artículo es de calidad científica – académica.		

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS DEL(LA) EVALUADOR(A)

RECOMENDACIÓN PARA EL EDITOR

A partir de la revisión y evaluación del artículo en base a las normas de publicación de la Revista, ud. le recomienda a su Editor (marque con una X la opción que considere adecuada):

- Publicar el artículo tal como fue recibido ya que cumple adecuadamente los estándares exigidos	
- Condicionar la publicación del artículo a que se introduzcan las mejoras recomendadas	
- No publicar el artículo por no cumplir los estándares de calidad requeridos por la Revista	

4. Luego de la recepción del informe de cada uno de los dos especialistas independientes, el Editor informará del resultado al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as), vale decir, les señalará si su trabajo ha sido aceptado para ser publicado en la Revista, si requiere de mejoras a partir de lo sugerido por los árbitros (informando el plazo que tiene para su envío nuevamente) o si ha sido rechazado (precisando las causas de ello), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile) a la recepción de los 2 informes de los árbitros.

En términos generales, y en condiciones normales de desarrollo del proceso de recepción, evaluación y selección de artículos de Revista “Estudios en Educación”, el plazo desde que se acoge un artículo hasta que se emite un primer fallo, es de 45 días hábiles aproximadamente.

Los artículos deben ser enviados en un archivo de cualquier versión de Word, a:

Editor Revista “Estudios en Educación”
Centro de Estudios en Educación
Universidad Miguel de Cervantes
Correos electrónicos cbastidas@corp.umc.cl;
revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

O bien, luego de registrarse como autor(a), los artículos pueden ser subidos directamente en:
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>

Canje de revistas

Revista “Estudios en Educación” posee un sistema de canje con revistas académicas y científicas afines a su línea editorial, esto es, el ámbito de la educación, ciencia y tecnología, políticas y gestión pública en educación, editadas por universidades, centros de investigación, gobiernos e instituciones de Chile y Latinoamérica.

Los interesados en establecer un convenio de este tipo con nuestra Revista, deben comunicarse a:

Editor Revista “Estudios en Educación”
Centro de Estudios en Educación
Universidad Miguel de Cervantes
Correos electrónicos cbastidas@corp.umc.cl
; revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

PROCESO DE RECEPCIÓN, REVISIÓN, ARBITRAJE Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

1. A partir de la recepción de un artículo en el correo electrónico del Editor de la Revista Estudios en Educación, se asume que es para ser sometido a su proceso de arbitraje, por lo cual el Editor enviará una carta de confirmación de recepción por correo electrónico al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en un plazo no superior a 5 días hábiles (de Chile).
2. Luego, el Editor efectuará una primera revisión del artículo para verificar lo siguiente: (a) si se ajusta a la línea editorial de la Revista, (b) si corresponde a un texto de corriente principal y (c) si cumple con los aspectos formales de presentación según lo establecido en las normas de publicación. Si no cumple satisfactoriamente alguno de estos 3 aspectos, el Editor informará de la situación a su(s) autor(a)(es)(as), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile), a fin de que adopten las acciones que consideren pertinentes.
3. Un artículo que apruebe esta primera revisión, será incorporado al proceso de evaluación, basado en el sistema doble ciego, por lo cual será remitido a dos especialistas independientes, quienes no conocerán la identidad del (la)(los)(as) autor(a)(es)(as) del trabajo. El perfil de estos expertos corresponde a académicos/o investigadores con estudios de doctorado, maestría o bien profesionales con dilatada trayectoria en su especialidad de Chile y/o Latinoamérica. Para este proceso de revisión, cada árbitro tendrá un tiempo máximo de 15 días para enviar su informe de acuerdo a la siguiente pauta:

INFORME DE EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

EJE TEMÁTICO PREDOMINANTE EN EL TEXTO DEL ARTÍCULO (marque con una X la opción adecuada)

1. Políticas educacionales	<input type="checkbox"/>
2. Gestión de calidad en educación	<input type="checkbox"/>
3. Sistemas de acreditación y certificación	<input type="checkbox"/>
4. Gestión pública, privada y compartida en educación	<input type="checkbox"/>
5. Curriculum y evaluación	<input type="checkbox"/>
6. Enseñanza y aprendizaje	<input type="checkbox"/>
7. Educación a distancia	<input type="checkbox"/>
8. Tecnología de la información y educación	<input type="checkbox"/>
9. Profesión docente	<input type="checkbox"/>
10. Educación en sus distintos niveles	<input type="checkbox"/>
11. Educación de personas adultas	<input type="checkbox"/>
12. Equidad e inclusión en educación	<input type="checkbox"/>
13. Educación contextualizada	<input type="checkbox"/>
14. Convivencia al interior de las instituciones educacionales	<input type="checkbox"/>
15. Análisis Institucional	<input type="checkbox"/>

16. Innovación educativa	<input type="checkbox"/>
17. Sociología de la educación	<input type="checkbox"/>
18. Filosofía de la educación	<input type="checkbox"/>
19. Economía de la educación	<input type="checkbox"/>
20. Globalización de la Educación	<input type="checkbox"/>
21. Ciencia y tecnología	<input type="checkbox"/>
22. Otro (especifique)	<input type="checkbox"/>

TIPO DE ARTÍCULO (marque con una X la opción adecuada)

1. Artículo original de investigación	<input type="checkbox"/>
2. Artículo de revisión	<input type="checkbox"/>
3. Artículo de reflexión	<input type="checkbox"/>
4. Artículo teórico	<input type="checkbox"/>
5. Artículo metodológico	<input type="checkbox"/>
6. Otro, por ejemplo, estudio de caso, artículo de opinión, etc. (especifique)	<input type="checkbox"/>

ASPECTOS FORMALES (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala:
3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
<p>1. <i>Ajuste a las normas de publicación en cuanto a:</i></p> <p>a) Título (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 15 palabras, está en castellano e inglés)</p>		
<p>b) Resumen (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 8 líneas, está en castellano e inglés)</p>		
<p>c) Palabras clave (reflejan adecuadamente contenido del artículo, máximo 6 palabras, están en castellano e inglés)</p>		
<p>d) Cita de fuentes en el texto del artículo (uso estilo APA 2016, son suficientes, pertinentes, acorde la temporalidad del artículo)</p>		
<p>e) Bibliografía al final del artículo (uso estilo APA 2016, orden alfabético según apellido de autor, incluye todas las fuentes citadas en el texto)</p>		
<p>2. <i>Ajuste del texto en cuanto a cumplimiento de normas de:</i></p> <p>a) Ortografía</p>		
<p>b) Redacción</p>		
<p>c) Puntuación</p>		

3. *Estructura lógica del artículo* (posee al menos: introducción que incluye problematización abordada circunscrita a un espacio geográfico y temporal; marco conceptual / teórico / referencial; diseño metodológico; resultados; conclusiones e implicancias; bibliografía)

--	--

METODOLOGÍA Y CONTENIDO (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala: 3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
1. El tema del artículo es relevante para el desarrollo de la disciplina o de la realidad.		
2. El objetivo, tema, problema o hipótesis que se aborda en el artículo se identifica de manera precisa.		
3. Se incluye una descripción razonable de los conceptos, teorías, tesis o hipótesis que dan sustento al trabajo realizado.		
4. Se describe de manera precisa la metodología utilizada (por ejemplo, si se consulta a fuentes primarias se identifica el universo, tamaño de muestra, nivel de error y confianza, tipo de muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, temporalidad de los datos, etc.).		
5. El análisis de resultados es pertinente al objetivo, tema, problema o hipótesis planteada inicialmente.		

6. Se utiliza de forma adecuada la evidencia existente y necesaria dada la naturaleza del objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
7. El desarrollo de la argumentación es coherente y lógica con relación a los conceptos, teorías, tesis o hipótesis iniciales.		
8. Las conclusiones se derivan de los análisis y resultados presentados en el trabajo y son pertinentes al objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
9. El artículo es original e inédito, o aporta un enfoque conceptual o metodológico o resultados que cumplen con estas características.		
10. En síntesis, el artículo es de calidad científica – académica.		

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS DEL(LA) EVALUADOR(A)

RECOMENDACIÓN PARA EL EDITOR

A partir de la revisión y evaluación del artículo en base a las normas de publicación de la Revista, ud. le recomienda a su Editor (marque con una X la opción que considere adecuada):

- Publicar el artículo tal como fue recibido ya que cumple adecuadamente los estándares exigidos	<input type="checkbox"/>
- Condicionar la publicación del artículo a que se introduzcan las mejoras recomendadas	<input type="checkbox"/>
- No publicar el artículo por no cumplir los estándares de calidad requeridos por la Revista	<input type="checkbox"/>

4. Luego de la recepción del informe de cada uno de los dos especialistas independientes, el Editor informará del resultado al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as), vale decir, les señalará si su trabajo ha sido aceptado para ser publicado en la Revista, si requiere de mejoras a partir de lo sugerido por los árbitros (informando el plazo que tiene para su envío nuevamente) o si ha sido rechazado (precisando las causas de ello), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile) a la recepción de los 2 informes de los árbitros.

En términos generales, y en condiciones normales de desarrollo del proceso de recepción, evaluación y selección de artículos de Revista Estudios en Educación, el plazo desde que se acoge un artículo hasta que se emite un primer fallo, es de 45 días hábiles aproximadamente.

Los artículos deben ser enviados en un archivo de cualquier versión de Word, a:

Editor

Revista Estudios en Educación

Centro de Estudios en Educación

Universidad Miguel de Cervantes

Correo electrónico revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

O bien, luego de registrarse como autor(a), los artículos pueden ser subidos directamente en:

<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**



Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

ISSN 2452 - 4980