



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Publicación semestral | Vol. 20 Número 39 | enero–junio 2023 | ISSN 1814-4144



Consejo editorial

Comité asesor:

Julio Ferreira Tavera, vicerrector académico, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
Juan Gabriel Faxas Guzmán, vicerrector de investigación e innovación, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Dirección general:

Victoria E. Martínez Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Dirección editorial:

Florilena Paredes, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Comité científico evaluador:

Addy Rodríguez Betanzos, Universidad de Quintana Roo, México; Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Ana Bélgica Güichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Blanca Yanet González, GRIEPH (Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Procesos Humanos), Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Cecilia González, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Clara Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Constanza Cerda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Cristina Amiama, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Elpidio Canela, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Elvira Lora, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Enrique Sologuren, Universidad de Chile /Universidad del Desarrollo, Chile; Esther Lopez, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; Florencia Carlino, Sault College, Ontario, Canadá; Ginia Montes de Oca, INAFOCAM, República Dominicana; Gerardo Roa Ogando, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana; Hilda Quintana, Universidad Interamericana de Puerto Rico; Humberto Closas, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina; Ivanovna Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; Juan Sebastián González Sanabria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Katia Aleyda Maldonado, Universidad Autónoma de Guerrero; Lourdes Cardozo-Gaibisso, Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos; María Belén Romano, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina; María Elena Córdoba, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; María Elena Molina, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Sur, Argentina; María Luisa Ferrand, Instituto Tecnológico de Santo Domingo; Margot Recabarren, Universidad Andres Bello; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Mónica Olivares, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Mukien Sang Ben, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Rosmar Guerrero, Universidad de Los Andes, Venezuela; Roque Santos, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana.

Corrección de estilo:

Margie Sánchez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Cuidado de edición:

Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Soporte técnico:

Rafael Dorville Collado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Fotografías e ilustraciones:

Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Diseño y diagramación:

Departamento Editorial de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

El **Cuaderno de Pedagogía Universitaria** es una publicación semestral dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica para responder a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Es auspiciada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Esta revista contiene tres secciones fijas: Artículos científicos, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

Todos los artículos están disponibles en: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CONTENIDO

7

EDITORIAL

9

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

La internacionalización en la educación superior latinoamericana, una revisión documental

[Paola Consuelo Ladino-Marín](#), [Luisa María Salazar-Acosta](#)

20

La internacionalización del currículum en inglés a través de la metodología COIL: Estudio de caso en la carrera de grado en Turismo de la Universidad Católica de Salta y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

[Jorge R. Lemos Shlotter](#), [Patricia Tineo](#)

37

Lectura y escritura en entornos virtuales: diagnóstico y proyecciones desde la mirada de estudiantes universitarios de primer año

[María Belén Romano](#), [Esther Angélica Lopez](#)

47

Escribir para aprender en la formación de docentes de Nivel Inicial: la reseña académica

[María Elena Molina](#)

62

Los hábitos informativos de juventudes mediados por el hipertexto. Caso de estudio

[Angélica Pacheco Díaz](#), [Fancy Liliana Garnica-Ríos](#)

72

Algunos dispositivos de acompañamiento y apoyo para abordar la escritura de textos especializados académicos en instituciones de educación superior latinoamericanas

[Macarena Aguirre Astudillo](#)

84

Los procesos de enseñanza de Historia y otras Ciencias Sociales, una aproximación a la innovación en tiempos de pandemia del COVID-19

[Carmen del Rocio León-Ortiz](#), [Cristian Humberto León Ortiz](#), [Henry Alexander Troya León](#)

97

Relaciones causales entre aspectos de educación virtual y percepción del aprendizaje adquirido en contexto de pandemia

[Antonio Humberto Closas](#), [Edgardo A. Arriola](#), [Mariela R. Amarilla](#), [Ethel Carina Jovanovich](#)

111

Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional

[Iván Moronta Tremols](#), [Martin Yael Santana](#), [Ginia Montes de Oca](#)

121

Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) y su aplicabilidad en estudiantes universitarios de la República Dominicana

[Carlos Zerpa García](#), [Cristóbal Rodríguez Montoya](#), [Diana Frías-Rodríguez](#), [Raquel De Castro Morel](#)

132

Revisión de los criterios de valoración en los instrumentos de evaluación docente frente a la Normativa para la Formación Docente de Calidad en República Dominicana

[Bilda Valentín Martínez](#)

145

Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria

[Adriana Juliet Serna Jaramillo, Elizabeth Serna Jaramillo](#)

158

Formación inicial y permanente de los docentes en pensamiento computacional: percepciones y preconcepciones en el contexto dominicano

[Lisbonny Beato Castro, Consuelo Hevia, Laura Lehoux, Laura Amelia Fermín Genao](#)

177

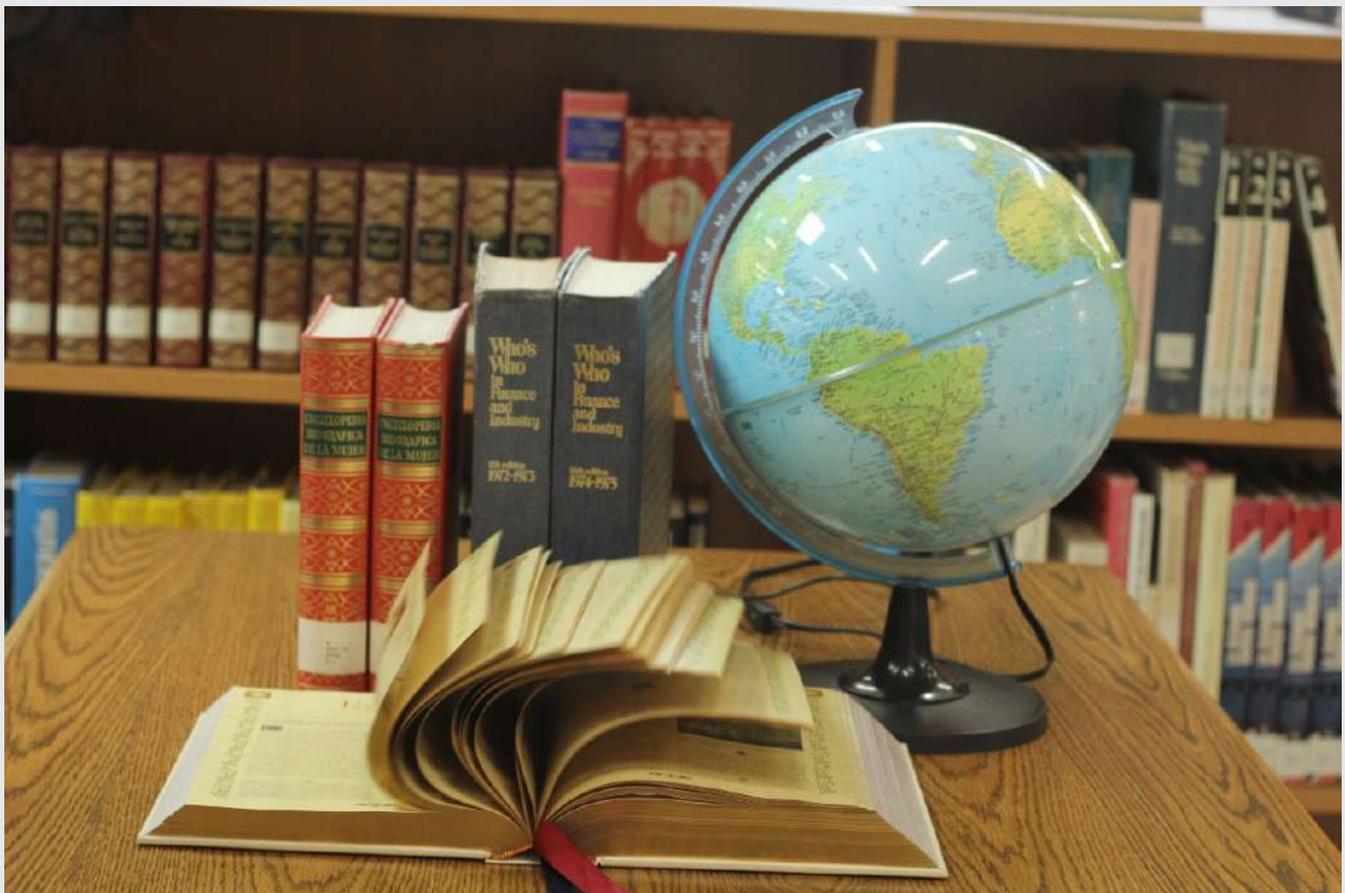
Percepción de los estudiantes universitarios ante una estrategia de autoevaluación

[Genarina Mercedes Caba Liriano](#)

188

PASOS Y HUELLAS

Entrevista al [Dr. P. Secilio Espinal](#)



Editorial

Gracias a los alcances de la tecnología, la educación trasciende las fronteras geográficas y permite la formación de redes para la transferencia de conocimientos. Resulta innegable que vivimos en un mundo más interconectado que nunca, donde la internet desempeña un importante rol en la formación de quienes navegan en la hipertextualidad. De esta manera, el texto y la imagen ocupan el lugar central en la interacción humana. El nuevo lector del siglo XXI surfea en la red y se mueve de un espacio geográfico a otro, sin necesidad de trasladarse físicamente. Este contexto facilita la conexión con otras culturas y otros modos de vida, generando fenómenos como la transculturación y la apropiación cultural, pero, sobre todo, enriqueciendo la visión del mundo hacia una más plural y abierta. En efecto, la posibilidad que tienen los estudiantes de conocer los sucesos acaecidos en diversas coordenadas con tan solo un clic debe considerarse en las propuestas curriculares, pues las nuevas generaciones tienen una visión más cosmopolita y menos local, que demanda también una educación con proyección internacional, sin que ello desestime o relegue a un segundo plano su contexto y sus raíces autóctonas.

Ante esta apertura a la diversidad cultural, la internacionalización de los planes de estudio adquiere sentido porque sirve como medio para favorecer el intercambio colectivo de ideas y la tolerancia ante distintos puntos de vistas: valor esencial para la formación académica. De este modo, las políticas transnacionales impulsadas por las universidades, como la movilidad y el intercambio académicos, permiten que los alumnos tengan contacto con diversas metodologías pedagógicas, al tiempo que interactúan con otras formas de vida e, incluso, podrían explorar nuevas lenguas. También los docentes pueden beneficiarse de estos mecanismos de internacionalización en la medida en que intercambian experiencias con pares académicos de otras instituciones y participan en nuevas oportunidades de formación. En definitiva, estas políticas fortalecen el capital humano e intelectual de las instituciones de educación superior a través de la colaboración internacional en el ámbito académico y científico.

Para corroborar con el fortalecimiento de las políticas de internacionalización en la educación superior, la edición no. 39 presenta dos investigaciones que estudian los beneficios de esta estrategia para aportar a la construcción de sujetos más democráticos y abiertos a la pluralidad de culturas. La difusión de estos hallazgos resulta pertinente para el contexto actual, pues la falta de medición confiable sobre el impacto de la internacionalización resulta un desafío para las instituciones de educación superior (Quinteiro, 2020), por lo que esta edición viene a contribuir a llenar esos vacíos.

Además, este nuevo volumen resalta por los numerosos artículos que relatan la percepción de los estudiantes ante distintas experiencias de aprendizaje a través de investigaciones que los integraron como protagonistas capaces de proveer datos valiosos. Ciertamente, los investigadores dan a conocer las voces de los estudiantes y se ocupan de producir evidencia a partir de los actores fundamentales en el proceso de enseñanza, los educandos, quienes muchas veces se quedan en la periferia en los procesos investigativos.

En primer lugar, la docente Paola Consuelo Ladino-Marín y la Dra. Luisa María Salazar-Acosta desde Colombia y Argentina abren este número con una revisión bibliográfica titulada [Internacionalización en la educación superior latinoamericana](#), una revisión documental, en la cual abordan las estrategias y acciones de internacionalización en las universidades de la región a partir del análisis cualitativo de los artículos publicados en el portal de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc). Las autoras concluyen que se están aplicando políticas diversas de internacionalización que no se limitan únicamente a la movilidad académica, sino que consideran otras técnicas como alianzas, programas con doble titulación y cursos académicos, las cuales facilitan el intercambio multicultural.

El anterior estudio sirve para crear un marco contextual sobre el tema en [Latinoamérica que abre camino al artículo La internacionalización del currículum en inglés a través de la metodología COIL: Estudio de caso en la carrera de grado en Turismo de la Universidad Católica de Salta y la](#)

[Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra](#), a cargo de los docentes Jorge Lemos Shlotter y Patricia Tineo Espinal, quienes estudian con un enfoque cualitativo la implementación de la estrategia *Collaborative Online International Learning*, a través de la cual se integraron los currículos de ambas universidades en el marco de su convenio internacional, con el fin de favorecer la competencia intercultural en los estudiantes de la carrera de Turismo. La participación activa de los estudiantes en la experiencia contribuyó al desarrollo de valores propios de la ciudadanía global como la empatía, el respeto y la responsabilidad social y comunitaria.

Además, en este ejercicio de ciudadanía global se hace necesario que los estudiantes participen activamente como miembros de la cultura escrita a través de la generación de discursos que aporten de manera sustancial a los relatos vigentes en el medio. Para ello, resulta necesaria la puesta en práctica de competencias de escritura. En este sentido, tres artículos de este número se enfocan en la generación de estrategias de andamio que apoyan los procesos cíclicos de escritura de textos académicos. De este modo, las doctoras María Belén Romano y Esther Angélica Lopez abren esta tríada con los resultados parciales de la investigación [Lectura y escritura en entornos virtuales: diagnóstico y proyecciones desde la mirada de estudiantes universitarios de primer año](#), en la que exploran la percepción de los estudiantes universitarios acerca de las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales durante el aislamiento provocado por la pandemia del COVID-19. El estudio presenta como hallazgo principal que la mayoría de estudiantes prefiere escribir y leer en modalidad presencial y en formato físico, a pesar de pertenecer a la generación de nativos digitales.

Por otro lado, la doctora María Elena Molina indaga el valor epistémico de la escritura en su artículo [Escribir para aprender en la formación de docentes de Nivel Inicial: la reseña académica](#), estudio que caracteriza los avances en las escrituras de reseñas efectuadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. Así, la investigadora analiza un corpus de 43 reseñas y concluye que las intervenciones de los docentes durante el proceso de revisión de borradores posibilitaron que los estudiantes aplicaran mejoras en la estructura de los textos, en la aplicación de movimientos retóricos y en el

desarrollo del contenido. Por esta misma línea, el estudio de la profesora Macarena Aguirre Astudillo, [Algunos dispositivos de acompañamiento y apoyo para abordar la escritura de textos especializados académicos en instituciones de educación superior latinoamericanas](#), se enfoca desde la revisión narrativa en los mecanismos de apoyo a la escritura académica. El estudio explica cómo las mentorías, tutorías y asesorías favorecen el proceso de aculturación académica de los estudiantes. En este sentido, concluye que los Centros de Escritura (CE) funcionan en América Latina como ejes vertebradores de estas estrategias y principales responsables de guiar la producción de los textos académicos en los escritores noveles.

Además de asumir el rol de productores de discursos, los estudiantes son consumidores de una gran masa de información y, a la vez, susceptibles a la manipulación mediática si no cuentan con las herramientas necesarias para discriminar el contenido de las fuentes que consultan. Siguiendo esta premisa, la Dra. Angélica Pacheco Díaz y la docente Francy Liliana Garnica-Ríos presentan el artículo [Los hábitos informativos de juventudes mediados por el hipertexto](#). Caso de estudio, el cual sitúa la lectura en el contexto de la cibercultura, con la finalidad de mostrar los hábitos de consumo y producción de la información de estudiantes de Periodismo, al tiempo que relatan el impacto de una intervención didáctica que permitió la expansión de la diversidad de fuentes consultadas y aprendieran a evaluar la confiabilidad de las mismas.

En la misma línea de la investigación-acción, el siguiente artículo de esta edición relata una intervención innovadora para la enseñanza de la Historia en contextos virtuales. Los autores Carmen del Rocío León-Ortiz, Cristian Humberto León Ortiz y Henry Alexander Troya León se proponen identificar herramientas virtuales que permiten enseñar el método histórico e iconográfico, así como los mapas históricos y las líneas de tiempo en su artículo [Los procesos de enseñanza de Historia y otras Ciencias Sociales, una aproximación a la innovación en tiempos de pandemia del COVID-19](#). Para lograr este objetivo, realizan un diagnóstico sobre la enseñanza de la historia a través de un grupo focal de actores educativos y relatan experiencias educativas en el contexto de la pandemia. Como conclusión resaltan el uso de herramientas virtuales

como las bibliotecas en línea y los canales de videos. En concreto, enfatizan que el uso recursos virtuales para el manejo de las fuentes históricas, como Edupuzzle, Cliphistoria, E-historia, dio buenos resultados en la experiencia relatada.

Por otro lado, este número también difunde tres valiosas investigaciones que han evaluado o diseñado herramientas psicométricas, lo que implica un aporte para la comunidad científica en cuanto a la aplicación de estos instrumentos para generar nuevas evidencias y seguir contribuyendo a la validación de los mismos. Entre estos, destaca el trabajo riguroso y sistemático de Humberto Closas, Edgardo A. Arriola, Mariela R. Amarilla y Ethel Carina Jovanovich, en el artículo [Relaciones causales entre aspectos de educación virtual y percepción del aprendizaje adquirido en contexto de pandemia](#). El objetivo de esta investigación es proponer un modelo estadístico que permita expresar las relaciones de causalidad que se destacan entre distintos aspectos vinculados con la educación virtual y la percepción de los estudiantes sobre el nivel de aprendizaje adquirido. Para ello, se contó con la validación de un equipo de expertos y se calculó la consistencia interna del cuestionario, el cual se aplicó después a un grupo de 207 alumnos. Como resultado, los autores aportan un modelo que logra prever y explicar la correlación entre las variables estudiadas.

El segundo artículo en este grupo es [Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional](#), a cargo de los investigadores Iván Moronta Tremols, Martin Yael Santana y Ginia Montes de Oca, que estudia la relación entre el autoconcepto académico, motivación e implicación escolar en función del sexo y el país a partir de los cuestionarios AUDIM, CEAM II y SEM. Durante el trabajo de campo aplicaron los cuestionarios a estudiantes de ambos países, lo que les permitió comparar los resultados y concluir que existe una relación entre las variables estudiadas, la cual se evidencia de manera más significativa en los estudiantes dominicanos y en las mujeres.

En el mismo sentido, los autores Carlos Zerpa García, Cristóbal Rodríguez-Montoya, Diana Frías-Rodríguez y Raquel de Castro Morel presentan el artículo [Propiedades Psicométricas de la](#)

[Escala de Satisfacción con la Vida \(SWLS\) y su aplicabilidad en estudiantes universitarios de la República Dominicana](#), en el cual se examinan, mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, las propiedades psicométricas y la aplicabilidad de la Escala de Satisfacción con la Vida en estudiantes universitarios de la República Dominicana. Tras la aplicación del instrumento a una muestra intencionada de estudiantes, los resultados confirman que la escala tiene una alta confiabilidad y es válida para arrojar evidencias sobre el constructo “satisfacción con la vida” en el contexto universitario dominicano.

Por otra parte, un último grupo de artículos se enfoca en la formación docente como uno de los pilares esenciales para asegurar la calidad de la enseñanza, en atención a las necesidades de formación que se han evidenciado en el sistema de educación dominicana (OEI-IDEICE, 2018). Iniciamos con el estudio [Revisión de los criterios de valoración en los instrumentos de evaluación docente frente a la Normativa para la Formación Docente de Calidad en República Dominicana](#), realizado por la doctora Bilda Valentín-Martínez, el cual analiza la alineación entre la normativa y los instrumentos destinados a evaluar a los formadores de docentes. Para ello, la autora examinó 21 instrumentos de diversas instituciones de educación superior y encontró que la coherencia entre estos y lo prescrito en la normativa es escasa. En este sentido, propone la actualización del sistema de evaluación para asegurar la integración de los lineamientos de la normativa.

Continuamos con las investigaciones sobre la formación docente en el contexto dominicano con el artículo [Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria](#) de la Dra. Adriana Juliet Serna Jaramillo y la docente Elizabeth Serna Jaramillo, quienes se propusieron mostrar la sistematización de la percepción y concepciones de los participantes sobre la educación inclusiva. Para responder a este objetivo, realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, cuyos resultados fueron codificados y analizados bajo un enfoque cualitativo. En sus conclusiones se resalta la necesidad de aumentar esfuerzos desde la formación inicial en la apropiación de estrategias de adecuación curricular para atender a la diversidad.

Cierra este grupo el trabajo de las investigadoras Lisibonny Beato-Castro, Laura Lehoux, Consuelo Hevia y Laura Amelia Fermín-Genao, [Formación inicial y permanente de los docentes en pensamiento computacional: percepciones y preconcepciones en el contexto dominicano](#). Este estudio muestra el impacto de un curso en pensamiento computacional en las concepciones de los docentes. Contó con tres fases: primero se aplicó una prueba diagnóstica que evaluó los conocimientos previos del grupo de docentes sobre el pensamiento computacional. Luego, realizaron una intervención pedagógica que contempló una serie de talleres sobre esta competencia. Finalmente, evaluaron el impacto de esta formación en las concepciones de los docentes y proponen algunos lineamientos para incluir el pensamiento computacional en el currículo de formación inicial.

Por último, con un estudio enfocado en visibilizar las experiencias de los educandos, a cargo de la Dra. Genarina Caba, quien presenta el artículo [Percepción de los estudiantes universitarios ante una estrategia de autoevaluación](#), en el que indaga mediante un enfoque cuantitativo cómo los estudiantes perciben una estrategia de autoevaluación basada en el uso de rúbricas y listas de cotejo previamente diseñadas por la docente.

Para cerrar nuestra propuesta, ofrecemos una [entrevista al Dr. Secilio Espinal Espinal](#), rector de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,

en la que compartimos sus ideas sobre el impacto en una educación de calidad a partir de proveer un clima positivo basado en la dignidad humana en que los estudiantes se sientan acompañados y valorados en todas sus dimensiones.

Como hemos visto hasta aquí, la mayoría de los artículos de esta edición consideran los puntos de vistas de docentes y estudiantes como los principales protagonistas de la pedagogía universitaria, lo cual representa un importante ejercicio democrático y de desarrollo, cuya difusión a través de este medio contribuye al diseño y la ejecución de planes educativos más pertinentes para las necesidades de la educación superior.

Referencias bibliográficas

Organización de Estados Iberoamericanos e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2018). *Factores asociados a los resultados de la Evaluación de desempeño docente 2017/2018 en la República Dominicana*. <https://ideice.gob.do/programas/evaluacion-del-desempeno-docente>

Quinteiro, J. (2020). *La internacionalización de la educación superior: ¿y la medición para cuándo?* IESALC-UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-la-medicion-para-cuando/>

La internacionalización en la educación superior latinoamericana, una revisión documental



Paola Consuelo Ladino Marín¹
Universidad de la Salle Costa Rica
pladino75@unisalle.edu.co



Luisa María Salazar Acosta²
Universidad Católica de Salta
(Argentina)
lmsalazar@ucasal.edu.ar

Internationalization in Latin American higher education, a review

Recibido: 10 de octubre de 2022 | Aprobado: 29 de noviembre de 2022

Resumen

Este artículo presenta una revisión bibliográfica sobre las estrategias y acciones de la internacionalización en instituciones de educación superior que se han publicado en el portal de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc) en las últimas décadas. La metodología de investigación utilizada es la revisión documental. En una primera etapa se realizó un registro sistemático de la literatura que presenta artículos que describen las tácticas de internacionalización en entidades educativas a nivel universitario, el país donde se estableció, los participantes y las características de la iniciativa y, posteriormente, se realizó un análisis de los elementos en común que dichas tendencias tenían en América Latina. En este ejercicio se reconoció que en los países analizados existen políticas estatales que impulsan la globalización del conocimiento, así como lineamientos concretos y unidades encargadas

en las universidades que plantean programas con acciones puntuales que permiten la operacionalización del proceso, como eventos académicos, redes, alianzas, cursos, ponencias, proyectos colectivos, artículos, entre otros procesos que se apoyan transversalmente con el uso de las tecnologías de la información y comunicación, así como con las funciones sustantivas de investigación, proyección social, emprendimiento e innovación.

Palabras clave: Intercambio académico, movilidad internacional y experiencias académicas.

Abstract

This article presents a bibliographic review on the strategies and actions of internationalization in higher education institutions that have been published in the portal of the Network of Scientific Journals of Latin America and the Caribbean (Redalyc) in recent decades. The type of research methodology was documentary review. In a first stage, a systemic record of the literature was carried out, which presented articles that

-
- 1 Magister en Educación (Universidad Militar Nueva Granada). Doctora en Educación Universidad de la Salle (Costa Rica), Comunicadora Social (Universidad Central), Especialista en Mercadeo de Servicios (Universidad Militar) y Docente Investigadora de la Facultad de Arte, Comunicación y Cultura de la Universitaria Agustiniana. Para contactar a la autora: pladino75@unisalle.edu.co
 - 2 Doctora en Demografía (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba) Magister en Demografía (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba) y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta). Investigadora de la Universidad Católica de Salta. Para contactar a la autora: lmsalazar@ucasal.edu.ar

described the internationalization tactics in educational entities at the university level, the country where it was established, the participants and the characteristics of the initiative. Subsequently, they were classified according to the type of actions and scope, to finally make a chronological description of the strategies that have been promoted. In this exercise, it was recognized that in the analyzed countries there are state policies that promote the globalization of knowledge, such as guidelines from universities that propose programs with specific actions that allow the process to be operationalized, such as academic events, networks, alliances, courses, presentations, collective projects, articles, among other processes that are supported transversally with the use of information and communication technologies, as well as with the substantive functions of research, social projection, entrepreneurship and innovation.

Keywords: *Academic exchange, international mobility and academic experiences.*

Introducción

Según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC (2020), la movilidad académica a nivel transnacional abre un entorno de enseñanza diverso que dinamiza y enriquece el aprendizaje. Es así como las instituciones universitarias consideran estos espacios de intercambio como un trabajo conjunto, una colaboración transfronteriza y una mentalidad global que fomenta diversos talentos, así como el aprovechamiento y uso de distintas tecnologías que mejoran los niveles de interconexión y que permiten explorar otras alternativas con una mirada más ecológica, sostenible y equitativa para las fronteras. De esta manera, las entidades educativas deben considerar políticas, acciones y actividades que fomenten el intercambio con tolerancia y respeto a la igualdad, tan importante para la comunidad académica y el sector educativo.

Para Gacel (2000), la dimensión internacional educativa describe una transformación organizacional que integra la cultura, la misión y los lineamientos de una institución. Por ello, es clave que se diseñe colaborativamente con distintos representantes de la comunidad académica una política clara, enfocada en los objetivos de la institución, con estructuras organizacionales e indicadores que permitan asegurar la sostenibilidad y calidad en el tiempo.

Por otra parte, se reconoce que la internacionalización no puede ser un fin, sino un medio. Según Moctezuma y Navarro (2011, p. 63), “el proceso de internacionalización de la educación superior expresado a través de reformas e innovación de las IES se ha intensificado por las fuerzas, influencias y

tensiones que ejerce la globalización”. Esto permite entender que este tipo de estrategia dinamiza las universidades, descentraliza el conocimiento y abre una visión más global del aprendizaje, además de generar nuevas formas de auto mejora que abren al cambio y la calidad académica.

Según Ardila (2013), la internacionalización en la educación debe entenderse como un sistema que contempla aspectos de orden cultural, económico y educativo, sobre lo cual se puede planear, interrelacionar y desarrollar acciones que el intercambio académico y los convenios interinstitucionales, entre otras prácticas, pueden darse bajo esta línea. Para Vásquez (2021), en este campo de la internacionalización la movilidad es una estrategia importante que puede ser apalancada con alianzas y alternativas de cofinanciación y cooperación internacional. Además, porque intrínsecamente se puede impulsar la investigación, la visibilidad institucional y la interacción. Sin embargo, esto no solo lo propicia la universidad con una política, debe existir un empoderamiento por parte de docentes, estudiantes y comunidad académica en general que impulse el desarrollo de proyectos en conjunto y, por supuesto, active el relacionamiento científico y académico, como el bilingüismo, las misiones diplomáticas y los intercambios culturales, entre muchos otros procesos que recrean el desarrollo transnacional.

Desde la conceptualización de internacionalización se logran identificar interesantes reflexiones y alternativas para el desarrollo de estrategias que potencialicen esta perspectiva que dinamiza diversos frentes del conocimiento. Sin embargo, se reconoce el problema de la falta de opciones y recursos que amplíen el alcance e impacto para hacer realidad

una línea de internacionalización, particularmente en algunos países de América Latina.

Según la Revista Times Higher Education (2018) que publica los rankings de las mejores universidades del mundo, con mayor reputación global, más conexiones internacionales, atracción de docentes y estudiantes como cantidad de publicaciones desarrolladas por la comunidad académica, se registran cinco (05), específicamente en los países de Suiza, Hong Kong, Singapur y Reino Unido.

Llama la atención, que del registro publicado no hay universidades Latinas y en este sentido existen muchos retos por parte de las instituciones de educación superior de la región.

Y es que en general, las instituciones de educación superior (IES) crean y ofrecen programas para internacionalizar sus procesos, sin embargo, en países latinoamericanos existen factores como la falta de recursos económicos, humanos y tecnológicos para dinamizar esta política. Si bien desde los gobiernos estatales, a través de sus ministerios de educación, se exigen condiciones mínimas de calidad para el desarrollo de programas académicos, donde se vinculan espacios para el intercambio, es evidente que diversos factores exógenos a nivel económico, político o socio cultural pueden detener el desarrollo de estos espacios de intercambio tan valiosos para estimular la gestión del conocimiento.

En este sentido, se hizo necesario revisar la conceptualización de intercambio académico, entendiendo que es parte del ejercicio de internacionalización. Para Marín (2016, p. 112), este tipo de movilidad no solo se limita a las experiencias académicas, “sino también el cúmulo de experiencias articuladas a los aprendizajes personales, profesionales, laborales y culturales, con lo cual el intercambio, se mira desde diferentes perspectivas de aprendizaje y de desarrollo de competencias de un estudiante”.

Santiago et al. (2019, p. 36), citando a García (2013), definen la movilidad académica:

como el desplazamiento de estudiantes hacia otros escenarios de aprendizaje, y aunque el objetivo es cursar por un período escolar

sus estudios con el propósito de lograr un aprendizaje de alto nivel, también se fomenta el desarrollo de habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultura.

Para la revista The Times Higher Education (2022), uno de los criterios que se establece para identificar los rankings de las mejores universidades es la movilidad internacional, lo que demuestra la importancia que esta estrategia formativa tiene en términos de calidad. En este sentido, es oportuno hacer un estudio documental que permita reconocer las estrategias que instituciones de educación superior en América Latina llevan a cabo para lograr la internacionalización.

Este ejercicio lo han sistematizado y publicado en revistas de naturaleza científica y esto les permite ser un referente para otras instituciones de la región que estén en el proceso de consolidación, actualización y estructuración de políticas, lineamientos, programas y planes de internacionalización. Así, la pregunta que guía este estudio es: ¿Cuáles son las estrategias que distintas instituciones de educación superior en América Latina emplean y que permiten visibilizar sus tácticas de posicionamiento en internacionalización en la región?

Es así que se estableció como objetivo general identificar las tendencias de internacionalización que se han venido impulsando en las últimas décadas en América Latina. Los objetivos específicos estipulados se centraron en: realizar una revisión sistemática en la base de datos Redalyc de las últimas dos décadas que incluyeran artículos académicos con registro empírico o práctico de procesos de internacionalización en universidades de la región y, consecutivamente, registrar y analizar las acciones y tácticas en una matriz documental, para finalmente definir esa caracterización estratégica de la internacionalización en la región.

Antecedentes conceptuales de la internacionalización en la educación superior

Los inicios de la internacionalización en las organizaciones de carácter educativo tienen su génesis en la Edad Media. Según Forero (2017):

En el origen de las universidades, se encuentra el Studium Generale como un lugar común que reunía a muchas personas de distinta procedencia, en particular a maestros y

estudiantes para enseñar y deliberar sobre los asuntos del conocimiento desde la discusión de textos clásicos.

Prácticamente, desde la concepción de la universidad el proceso de intercambio intrafronterizo se dio de forma paralela entre docentes y estudiantes. Desde otros estudios rastreados, García (2005) refiere que la internacionalización fue un aspecto crucial y clave en la dinámica de la globalización mundial, por ello, las instituciones de educación superior (IES) no pueden estar ajenas a este eje de desarrollo, pues ese intercambio informativo nutre el conocimiento y el nivel de productividad de la universidad. Esto se ve reflejado en un impacto económico que democratiza la educación y abre fronteras que potencializan la globalización del conocimiento.

Por su parte, Altbach y Knight (2006) señalan que la educación superior internacional ha cambiado la visión y complejidad de las universidades, esto se ve reflejado en términos de productividad, generación de ingresos, desarrollo curricular, movilidad, aliados estratégicos, acreditación, reconocimiento, programas de formación, integración regional, entre otros aspectos que han abierto el campo de la enseñanza y el aprendizaje a nivel universitario, lo que conlleva a considerar cambios y retos en este tema.

Para Puerta y Moya (2012), la internacionalización se ha consolidado como una estrategia frecuente en las instituciones educativas que les ha abierto un espacio para el fortalecimiento de relaciones, sin más limitantes que el presupuesto o coyunturas geopolíticas, pero que se ha promovido en convenios, movilidad investigativa, redes de conocimiento y docencia, entre otras.

De esta manera, estos procesos son multidireccionales, con diversos flujos de información e intercambio, lo que permite una construcción educativa cooperada.

Según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC (2020), los procesos de internacionalización académica han dinamizado las políticas públicas a nivel internacional, nacional y local. Aun así, existe un gran reto de inversión en recursos financieros y humanos, por lo que consideran que se deben

aumentar los controles de calidad para garantizar que dichos esfuerzos le apunten a mejorar la calidad.

Para IESALC (2020) la internacionalización es un tema costoso que ha tenido esfuerzos mesurables por parte de las universidades en Latinoamérica, pero que debe ampliar sus metas. Ya que ha sido una fuerza que impulsa diversas líneas, como los rankings entre las instituciones de élite.

De acuerdo con el IESALC (2020), citando a Gao (2019), la internacionalización se puede medir desde varios indicadores, entre los que se destacan: programas de investigación cooperativa, centros de investigación con enfoque internacional, investigadores, reconocimientos, movilidad, perfil del equipo profesoral internacional, experiencias docentes, cursos, programas con titulación conjunta, participación estudiantil y docente en proyectos, redes, alianzas, presencia de egresados en programas que amplíen fronteras, eventos, actividades y apoyo financiero, entre otros. Según Gao (2019), estos referentes pueden brindar una radiografía inmediata del tema, pero, por supuesto, no puede sustituir una evaluación exhaustiva.

De estos breves antecedentes se reconoce un hueco o necesidad que las universidades consideren políticas de internacionalización que permeen toda la estrategia curricular, sean abiertas, flexibles, cambiantes y puedan alimentar una visión global del trabajo en conjunto entre universidades y, ¿por qué no?, en el sector empresarial también. De manera que en este estudio se presentará una sistematización que detalla los procesos y alternativas de intercambio en Latinoamérica para reconocer elementos en común.

Método

El estudio es de tipo cualitativo. Según Espinoza, (2020, p. 15), esta clase de investigación pretende analizar un “fenómeno o hecho (...) en su contexto, lo que está mediado por las competencias hermenéuticas del investigador, las cuales son determinantes, pues de ellas dependen la interpretación, significado y sentido de los hallazgos obtenidos”. Bajo esta mirada, se buscó reconocer e interpretar qué tipo de acciones han promovido las instituciones de Latinoamérica a partir de una revisión documental de artículos que presentarán tácticas y reflexiones desde la internacionalización y que fueron publicadas en la Red de Revistas

Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) desde el 2005 al 2022.

Este proceso se registró en una matriz que incluyó título del artículo, resumen, conclusiones y bibliografía. Posteriormente, se identificaron esas estrategias y elementos clave de las iniciativas revisadas; se hizo uso de una nube de palabras y un esquema que reunió alternativas comunes en la IES, para luego caracterizar las estrategias de internacionalización.

Descripción de la pesquisa de los artículos rastreados

Fase I: Tendencias de la internacionalización en instituciones educativas en Latinoamérica documentas en Redalyc 2005 – 2022

En esta primera fase se presentan las experiencias de internacionalización de distintas universidades de Latinoamérica, publicadas en artículos del sistema científico de información Redalyc y que socializan sus alternativas de desarrollo para promover el tema. Se ha elegido una presentación en orden cronológico partiendo de los estudios más antiguos hasta los más recientes.

En primer lugar, Cañón (2005) reconoce que dentro de las estrategias que se impulsan en la internacionalización educativa se distinguen las redes, las asociaciones internacionales y la participación de algunos organismos interinstitucionales como multilaterales, quienes diseñan planes educativos que han analizado previamente, teniendo en cuenta la globalización comercial e integración económica de la educación, lo que plantea retos y riesgos en el marco de estas instituciones que deben igualmente ser asumidas con estrategia, análisis, investigación y acción organizacional.

Por su parte, para Mureddu y Romero (2009) el término internacionalización tiene múltiples connotaciones según la zona donde se reconozca, pareciera ser un término que involucra al Estado y la nación y para las entidades educativas, una importante estrategia que, a veces, es exclusiva de la educación superior. Sin embargo, las miradas e interpretaciones cambian dependiendo de la ubicación geográfica. Lo que reconocen en este estudio es que los Estados-nación tienen que supervisar y controlar la mercantilización de la educación transnacional y que, si alguna instancia

a nivel internacional deba apoyar esta supervisión, debería ser la UNESCO.

Para Mureddu y Romero (2009, p. 35)

el concepto de internacionalización se “está designando a una situación social que engloba procesos que hoy presentan rasgos de muy diversa índole. Por tal motivo, el término, en sí mismo, tiende a promover en su uso una dosis no indiferente de equivocidad, por lo que no puede ser utilizado de manera indiscriminada”.

De manera que invitan a que el término tenga según cada territorio una descripción minuciosa de acciones concretas que intervengan y que lo distinguan de otros procesos.

En cuanto al impacto de la internalización, Bojalil (2009) publica una reflexión sobre las acciones de la internacionalización en una institución universitaria de México y menciona cómo la educación superior ha tenido cambios vertiginosos en términos de desigualdad. Según Bojalil (2009, p.16):

El conocimiento se enriquece y transforma con el intercambio de ideas, en el diálogo; no existe una sola forma de producir conocimientos, es un fenómeno social y cultural. El conocimiento científico es por naturaleza internacional, no existe país por más desarrollado que esté, que utilice de manera exclusiva el conocimiento producido por sus propios investigadores, ni país que no sea permeable al pensamiento científico, producto del ingenio humano.

Por otro lado, Quintana y Paravic (2011) analizaron un proceso de internacionalización en un programa de enfermería, distinguiendo que estos procedimientos elevan los estándares de calidad y mejoran el prestigio y reconocimiento de la institución. Algunos retos que identifican son el elevado costo, la seguridad nacional y la realidad política de los países, además de identificar la educación como un producto que debe acreditarse, lo que implica mejorar los valores diferenciadores del mismo. Estos procesos también dinamizan al profesional como un ser que puede ampliar su mirada del sector, aprende a vivir en otro país, construir una fuente de ingresos, además de potencializar sus habilidades interpersonales.

Igualmente, Quiroz (2019) analiza procesos de internacionalización e interculturalidad en la educación superior en México y describe las estrategias que promueven la movilidad estudiantil. Sin embargo, señala que se deben fortalecer para ver el tema de la educación intercultural como una posibilidad, ya que puede ser una alternativa desde el aula para desarrollar las competencias sociales, resolución de conflictos e integración a otros espacios, lo que ayudará a potencializar un ambiente de aprendizaje abierto al cambio.

Acosta (2013) aborda en su estudio los cambios que se han dado en América Latina y el Caribe en temas de globalización educativa, impulsados por el avance de las tecnologías de la información y Comunicación, así como por políticas públicas y reformas educativas, cambios que transversalmente han impactado líneas socio económicas, ambientales, institucionales y sociales. En este análisis el autor señala que las realidades son complejas y que, si sugieren dar una nueva orientación al sistema de educación nacional con miras a perfilar reformas de tipo mundial, asocien la formación científica, el desarrollo integral, una perspectiva holística con educación extensiva, libertad académica y calidad de vida.

Por su parte, Quirós-Arias et al. (2015) presentaron una experiencia de cooperación internacional a partir de tres elementos: instrumentos, actividades académicas y resultados de las actividades conjuntas. El método hizo uso de fuentes documentales de una institución que mantiene relaciones de cooperación y actualización de enfoques teóricos con universidades de Centro y Sur América de gran prestigio, de países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Y a nivel de Norteamérica y Europa, con universidades de Canadá, Estados Unidos y España.

Los autores antes nombrados concluyen que la ubicación geográfica de la institución, en un país como Costa Rica, benefició la creación de redes formales e informales de conocimiento, y que esto favoreció incluso la llegada de científicos de otras latitudes, pues desde la Escuela de Ciencias Geográficas, que fue el área que se analizó, se identificó que desde su creación pensaron una colaboración conjunta.

Reconocen que desde la década de los 80 se abrieron nexos con otras disciplinas, donde se

realizó producción científica conjunta, se formaron grupos y posgrados que ampliaron el alcance de programas de cooperación internacional, donde se visibilizaron pasantías, conferencias, charlas, conversatorios y talleres que posibilitaron el intercambio de experiencias con profesores, estudiantes y graduados. Este tipo de acciones les permitió actualizarse en las tendencias y líneas de trabajo de su área de estudio, que, en este caso, fue la Geografía.

Por su parte, Flores-Alanís et al. (2016) desarrollaron un estudio descriptivo explicativo de una experiencia en una universidad mejicana que considera la internacionalización como una estrategia que permite lograr la acreditación internacional, la movilidad académica, como el progreso social a nivel local, nacional e internacional de la institución, convirtiendo a la entidad en una universidad con educación de clase mundial.

En Paraguay Mendoza et al. (2016) plantearon una prospectiva para la internacionalización de estudiantes. Desde este escenario, los autores señalan que se debe considerar una alternativa que conciba como factor clave la cooperación internacional y la movilidad institucional; teniendo como premisa una actitud solidaria y colaborativa, tanto desde la institución educativa, como hacia las otras organizaciones y/o actores involucrados, de esta manera, podrá convertirse en una plataforma cuyo fin sea mundializar la educación. Este artículo señala que las alternativas de internacionalización deben promover valores como el diálogo intercultural, el respeto mutuo y el humanismo social.

Jiménez et al. (2018) realizaron una revisión documental bibliográfica que identificó el impacto que las IES tienen como entes diplomáticos en el marco internacional a partir de los procesos de internacionalización; tomando como referencia tres países latinoamericanos: Argentina, Brasil y Chile. Allí se identificaron distintas estrategias, entre ellas, el lanzamiento al mercado internacional de programas y servicios universitarios interesantes. Sin embargo, los autores identifican también los retos que implica la internacionalización: temas como la barrera del idioma, la corrupción y la falta de conciencia institucional ante el panorama internacional. Aun así, se destaca un número importante de estudiantes extranjeros que ingresan a estudiar en universidades de la región, intercambiando conocimientos, a partir del apoyo y subsidios que amplían la participación.

Cabe señalar que esta revisión reconoce el buen nivel académico de algunos estudiantes, lo que les ha permitido trabajar en otras organizaciones internacionales; así como el intercambio de investigadores, aunque se identifica que no es en un alto porcentaje, pero si se ven los esfuerzos. La revisión concluye que, si bien se han planteado estrategias, se deberían rediseñar los sistemas de educación superior y proponer nuevos desafíos que se abran a estas nuevas economías y sociedades basadas en el conocimiento.

Por su parte, Parra-Sandoval (2018) realiza un estado de las estrategias implementadas en la internacionalización de la educación superior en Venezuela, reconociendo que es un tema contemporáneo y de vanguardia en las universidades, en los casos documentados de su país. El estudio distingue que a partir de la implementación de este proceso se ha puesto en práctica junto con la movilidad académica los convenios internacionales y la acreditación. Sin embargo, señala que en Venezuela aún hace falta esfuerzos que puedan dinamizar este proceso y estar de cara a los retos de la mercantilización y globalización educativa. Sin embargo, para Parra-Sandoval (2018) hay un dilema frente a si las universidades deben someterse a los criterios del mercado internacional o mantenerse en su misión de producir conocimiento, sin limitarse al intercambio comercial que implica otros retos que garanticen igualdad y calidad.

Villavicencio (2019) señala que se ha aumentado en los últimos años la internacionalización y esto ha sido clave para las universidades. Sin embargo, ello ha implicado una interdependencia entre variables externas e internas de las mismas relaciones institucionales. Reconoce que Cuba no ha sido ajena a esta dinámica, que, en el caso de esta nación, ha favorecido la investigación y los programas de posgrado, pues las universidades han aumentado la inserción estudiantil y esto lo han apoyado con cooperación internacional. Igualmente, señala que esto depende de fuentes de financiación, política exterior y la coyuntura internacional, por eso considera que impulsar estas alternativas debe integrar transversalmente procesos sustantivos de la institución de educación superior, así como a toda la comunidad, con un sentido humanista y de cooperación solidaria.

Souza et al. (2020) ofrecen un análisis de la internacionalización de la educación superior en

Brasil en el periodo 2000- 2015. En esta revisión reconocen que en su país con el paso del tiempo han aumentado los implicados y beneficiados de programas de esta naturaleza, así como ha crecido el número de publicaciones científicas en bases de datos en co autoría con otros investigadores internacionales. Esta producción ha sido colaborativa e inter fronteriza, lo que ha mejorado el nivel de citación y ranking de las universidades brasileñas.

Briñez et al. (2020) presentan una investigación descriptiva con enfoque cualitativo que inicia con la revisión de algunos modelos de internacionalización en la educación superior en países como: Argentina, China, Cuba, Costa Rica, México, entre otros, para posteriormente organizar mesas de trabajo que clasifican los modelos y proponer una estructura que plantee uno nuevo. Dicha propuesta vincula tres grandes áreas: estratégicas, actividades clave y de apoyo. Desde lo estratégico se incluyen políticas que busquen dinamizar el nivel de relacionamiento. Con relación a las actividades clave se reconoce: la investigación, movilidad, internacionalización del currículo e internacionalización en casa, reforzando valores de inclusión, interculturalidad y diversidad. Finalmente, en las actividades de apoyo se registra la comercialización, difusión, financiación, gestión universitaria y monitoreo de toda la estrategia.

Luis-Pascual (2020) presentó la internacionalización como una estrategia innovadora e integral que dinamiza el marco institucional en una universidad con impacto transnacional. Este estudio considera que este tipo de alternativas aporta a la formación integral del estudiante y permite hacer un ejercicio de prospectiva a nivel profesional, apuntando a un ciudadano global, cambiante e interdependiente.

En el caso de análisis se señala que la Universidad de Alcalá de Henares, por su ubicación geoestratégica europea, su política, tradición histórica y adaptación a las empresas tiene una política educativa clara que conjuga el desarrollo de múltiples competencias fundamentadas en un aprendizaje dialogado, una evaluación compartida, inclusión y trabajo colaborativo. Subraya algunas acciones como el desarrollo de cursos MOOC, formación gratuita en inglés, becas, innovación metodológica con la oferta de Máster y programas que promueven el desarrollo de habilidades blandas.

Por su parte, Gómez López (2020) muestra la crisis que vivió la internacionalización y cómo se tambaleó

su objetivo de integrar la interculturalidad en las funciones de las universidades a partir de diversas acciones como la movilidad estudiantil, que, si bien se ha logrado restablecer aún faltan recursos por generar para recuperar el terreno perdido.

Este estudio señala que con la llegada del COVID – 19 las universidades tuvieron que re pensar la forma de generar movilidad estudiantil, ya que, con un panorama tan impactante, las instituciones debían promover otras formas de internacionalización y destaca acciones como redes de cooperación, coautorías, integración de equipos, convenios, entre otros, donde se promovió la igualdad y el libre acceso.

Montañés y Zelaya (2022) socializan los factores que han favorecido o dificultado la internacionalización dentro de la actividad investigativa en una universidad de Honduras. A partir de una metodología cualitativa/estructural, analizaron los discursos de las reuniones grupales y desarrollaron una matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. De este proceso se desprendieron tres bloques: “características biográficas (competencias y actitudes individuales del profesorado); institucionales y contextuales”

Figura 1.

Nube de palabras artículos de internacionalización en Redalyc.



(Montañés y Zelaya, 2022, p. 20). Los autores señalan que el reconocimiento de estos factores puede ser de utilidad para el diseño y gestión de estrategias institucionales.

Este estudio concluye que los docentes constituyen el motor principal impulsor de la de la actividad investigadora universitaria; que se deben aunar de manera coherente políticas institucionales, objetivos y prácticas investigativas que activen la ciencia transfronteriza y que esto cobra más impacto cuando se da colaboración internacional, articulada con una mirada flexible y abierta del currículo, así como la cooperación de grupos de investigación y dinámicas de cooperación internacional.

Fases II: Elementos comunes de las tendencias de investigación universitaria en Latinoamérica

Una vez sistematizadas, revisadas y analizadas las estrategias, acciones, programas y alternativas que desde las diversas instituciones de educación superior se han presentado en estudios publicados en bases de datos, particularmente en el Sistema de Información Científica Redalyc, se destacan varios aspectos que se identificaron en una nube de palabras, como se muestra en la Figura 1.

De este rastreo se reconocen varios elementos que se pueden subcategorizar en dos niveles, por una parte, el estratégico, que asocia políticas de Estado, pero también, lineamientos de las instituciones de educación superior que en las últimas décadas han dinamizado aquellos programas que se han fortalecido en el tiempo, así como amplitud en cobertura e inclusión social.

Por otro lado, se reconocen acciones, que en este caso se establecerán a nivel táctico, donde se incluyen: Intercambios estudiantiles y docentes, programas de investigación cooperativa, centros de investigación con enfoque internacional, investigadores, coautorías, reconocimientos, equipo profesoral, cualificación internacional, programas con titulación conjunta, proyectos investigativos de carácter social, redes, alianzas, presencia de egresados en programas que amplían fronteras, eventos académicos internacionales, apoyo financiero, actividades de proyección social, emprendimiento e innovación internacional y pasantías, entre otras acciones que vinculan al sector empresarial y científico. De manera que, de este análisis se propone un esquema que bifurca los elementos clave en dos niveles, uno de carácter estratégico y otro de tipo táctico, como se muestra en la Figura n.º 2.

Figura 2.

Elementos comunes y clave en las tendencias de internacionalización documentadas en artículos publicados en Redalyc.



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental (2022)

Es importante destacar que se evidencia una dinamización y actualización de las políticas, programas y acciones de internacionalización que apuntan a un trabajo colaborativo y en red, que tienen una mirada social e incluyente. Además, que apuntan a mejorar los procesos de calidad en las instituciones de educación superior, como mejorar las condiciones de vida y experiencia de la comunidad académica en general.

Conclusiones

En América Latina se han venido trabajando estratégicamente políticas de Estado y lineamientos institucionales universitarios con acciones que promueven la internacionalización y la sociedad del conocimiento, lo que ha permitido que muchas instituciones mejoren su experiencia académica, además de alcanzar acreditaciones a nivel nacional e internacional.

Las tácticas que se promueven dentro del marco de la internacionalización son variadas, no solo se limitan a la movilidad estudiantil y docente, que se amplían desde funciones sustantivas como la investigación, la proyección social, el emprendimiento y la innovación. Estos espacios se ven representados en eventos académicos, redes, alianzas, programas con doble titulación, cursos académicos, ponencias, proyectos en conjunto, artículos, entre otros procesos que se apoyan transversalmente con el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

De los elementos claves y comunes que se reconocen del rastreo de las acciones de internacionalización en Latinoamérica se identifican dos grandes niveles, uno estratégico, con la estipulación de políticas que normalicen y promuevan esta mirada y desde el nivel táctico con programas que se impulsan desde las facultades y programas de pregrado y posgrado, y que tienen como común denominador un beneficio para todas las partes.

Finalmente, se debe destacar la importancia de las políticas y programas de internacionalización en la educación superior, contemplando en sus líneas de acción un currículo integral, no con acciones aisladas, si no alternativas que potencialicen la investigación, la parte académica, la responsabilidad social, la multiculturalidad y los procesos de inclusión

participativa, integrando la comunidad académica en general, los estudiantes, docentes, administrativos y directivos, un proceso que naturaleza constructivista que considere estrategias integradas que le apunten a un desarrollo social y uso de tecnologías de la información y comunicación.

Referencias bibliográficas

- Acosta, G. E. (2013). Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico. *Omnia*, 19(1), 75-85. ISSN: 1315-8856. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73726911002>
- Altbach, P. G. y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28(112), 13-39.
- Ardila Muñoz, M. (2013). *La internacionalización de la educación superior como sistema*. IX Congreso de la sociedad historia de la educación latinoamericana SHELAAT: Barquisimeto (Venezuela).
- Bojalil, L. F. (2009). Reflexiones sobre algunas acciones de internacionalización de la educación en la UAM-Xochimilco. Reencuentro. *Análisis de problemas universitarios*, (54), 91-100. ISSN: 0188-168X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012025009>
- Briñez, M., Betancurt Gómez, S., Guerra, J. y Isaza, J. (2020). Mapa del Proceso de Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior Colombianas. *SAPIENTIAE: Revista de Ciencias Sociales, Humanas e Ingenharías*, 5(2), 343-356. ISSN: 2183-5063. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572762223007>
- Cañón Pinto, L. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 105-125. ISSN: 0120-159X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556295006>
- Espinoza, F. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- Flores-Alanís, I., Rodríguez-Bulnes, M. y Vences-Esparza, A. (2016). La Internacionalización de la Educación Superior. Caso UANL. *Opción*, 32(13), 560-582. ISSN: 1012-1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483028>
- Forero Buitrago, S. (2017). Internacionalización en las instituciones de educación superior: Experiencias y orientaciones. *Revista L'Esprit Ingénieux*. https://www.researchgate.net/publication/331873584_Editorial_LEsprit_Ingenieux_Internacionalizacion_en_las_instituciones_de_educacion_superior_Experiencias_y_orientaciones
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 11(1 y 2), 121-142.
- García Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58), 1-22.
- Gao, C. Y. (2019). Journal: Palgrave Studies in Global Higher Education Measuring University Internationalization, 2019, p. 155-184. *Journal: Palgrave Studies in Global Higher Education Measuring University Internationalization*, 155-184.
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 61, pp59-76. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772824>
- Gómez López, P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2) ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498571971010>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). <https://www.iesalc.unesco.org>. Obtenido de La movilidad académica internacional es un catalizador de la renovación / Times Higher Education: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/08/la-movilidad-academica-internacional-es-un-catalizador-de-la-renovacion/>
- Jiménez Quintana, P., Zapata Moran, M. y García Walman, D. (2018). La Paradiplomacia Universitaria: La internacionalización de la educación superior en América. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 4(8), 37-48. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=655869488004>

- Luis-Pascual, J. (2020). La Internacionalización como política educativa: La Universidad de Alcalá en el espacio europeo de educación superior. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 1178-1194. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766276015>
- Marín Marín, S. (2016). Intercambio académico, una experiencia de crecimiento personal, profesional, laboral, académico y cultural. *Funlam Journal of Students' Research*, (1), 109-117.
- Mendoza A., J., Recalde, H., Jiménez Barboza, H. y Cantero Lusardi, W. (2016). Prospectiva para la internacionalización de los estudiantes de la educación superior como factor de integración regional en el Paraguay. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 9(4), 206-227. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319349825011>
- Moctezuma, H. P. y Navarro C., A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. *Revista de Educación Superior*, 47-66. Obtenido de ISSN 0185-2760
- Montañés, M. y Zelaya, I. (2022). Factores que favorecen o dificultan la internacionalización de la actividad investigadora del profesorado universitario hondureño. *Revista Brasileira de Educação*, 27. ISSN: 1413-2478. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174029>
- Mureddu, T. y Romero Zertuche, R. (2009). Internacionalización y educación ¿Semántica o política? *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (54), 27-36. ISSN: 0188-168X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012025004>
- Quintana Zavala, M. O. y Paravic Klijn, T. (2011). Internationalization of Nursing Education and its Challenges. *Enfermería Global* vol.10, n.24. ISSN 1695-6141. <https://dx.doi.org/10.4321/S1695-61412011000400017>.
- Parra-Sandoval, M. C. (2018). Internacionalización de la educación superior en Venezuela: estado actual y estrategias implementadas. *Revista Venezolana de Gerencia*, (1), 36-52. ISSN: 1315-9984. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29062781003>
- Puerta, J. G. y Moya, E. C. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.
- Santiago, A., García, J. y Ramón, P. (2019). Movilidad estudiantil... nuevas experiencias académicas, otros significados. *Atenas. (1)* 42-43. Núm. 45 ISSN: 1682-2749.
- Times Higher Education* (2018). World University Rankings 2018. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking> <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/most-international-universities-world>
- Quiroz, E. (2019). Internacionalización e interculturalidad. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (67), 59-64. ISSN: 0188-168X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030523007>
- Quirós-Arias, L., Ruiz-Hernández, A. y Araya-Ramírez, I. (2015). Internacionalización de la educación superior: experiencia desde la Escuela de Ciencias Geográficas, Universidad Nacional. *Revista Geográfica de América Central*, 2(55), 15-47. ISSN: 1011-484X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744546001>
- Souza, C. D. D., Filippo, D. D. y Casado, E. S. (2019). El papel de la internacionalización de la Educación Superior en la producción científica brasileña. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 784-810.
- The Times Higher Education* (2022) World University Rankings 2022. World University Rankings 2022 | Times Higher Education (THE)
- Vásquez Méndez, M. A. (2021). Estrategias para el fortalecimiento de la internacionalización en una institución de educación superior del oriente colombiano. Estudio de caso. 1-93.
- Villavicencio Plasencia, M. (2019). Internacionalización de la Educación Superior en Cuba. Principales indicadores. *Economía y Desarrollo*, 162(2). ISSN: 0252-8584. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425560735011>

La internacionalización del currículum en inglés a través de la metodología COIL: Estudio de caso en la carrera de grado en Turismo de la Universidad Católica de Salta y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra



Jorge R. Lemos Shlotter¹
Universidad Católica de Salta
(UCASAL)
jlemos@ucasal.edu.ar



Patricia E. Tineo Espinal²
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)
patriciatineo@pucmm.edu.do

Internationalization of the curriculum in English through the COIL methodology: Case study in the undergraduate degree in Tourism at Catholic University of Salta and Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Recibido: 9 de octubre de 2022 | Aprobado: 29 de noviembre de 2022

Resumen

Este artículo trata sobre la internacionalización del currículum en inglés a través de la metodología *Collaborative Online International Learning (COIL)*, denominado “Proyecto COIL 2022: Sustainable Gastronomic Tourism”, entre dos universidades católicas latinoamericanas, la Universidad Católica de Salta (UCASAL) de Argentina y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) de República Dominicana. En el marco de la unión por cinco semanas de dos asignaturas de una misma disciplina (Inglés como Lengua Extranjera) se busca consolidar las competencias comunicativas (escuchar,

leer, hablar y escribir), de 23 estudiantes de Argentina y 8 de República Dominicana en el área profesional, conjuntamente con el desarrollo de la competencia intercultural. En general, este artículo pretende contribuir a las buenas prácticas docentes del inglés como lengua extranjera en la Internacionalización del Currículum de la Educación Superior, en el área de turismo y gastronomía en América Latina y el Caribe. En el programa se abordaron dos aspectos relacionados al turismo: la gastronomía y la sustentabilidad a nivel de América Latina y la región del Caribe. Metodológicamente, este trabajo es de carácter cualitativo en cuanto a las técnicas de recolección de datos, las cuales se sistematizan en tablas para su presentación. Por tanto, se relata un estudio de caso dada la naturaleza y propósito del artículo de tipo descriptivo-explicativo. A modo

¹ Magister en Teaching English as a Foreign Language por la Universidad del Atlántico (España). Profesor en Inglés por la Universidad Católica de Salta (Argentina). Profesor de Inglés Turístico II y IV en la Escuela Universitaria de Turismo (UCASAL). Para contactar al autor: jlemos@ucasal.edu.ar

² Magister en Service Leadership and Innovation por el Rochester Institute of Technology (RIT), New York, Estados Unidos y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santo Domingo, República Dominicana. Profesora Instructora de la Escuela de Turismo y Gastronomía, y de la Escuela de Lenguas de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: patriciatineo@pucmm.edu.do

de conclusión, se ofrece una reflexión sobre las condiciones y necesidades para que se implemente el eje de internacionalización en las universidades de América Latina y el Caribe y se valida la estrategia a partir de la valoración positiva de los estudiantes con respecto a la experiencia de colaboración internacional y los aportes de la misma a su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Internacionalización del currículum, *Collaborative Online International Learning*, Lengua Extranjera, Turismo y Gastronomía.

Abstract

This article deals with curriculum internationalization through the Collaborative Online International Learning (COIL) methodology in English, called "COIL Project 2022: Sustainable Gastronomic Tourism", between two Latin American Catholic universities, the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) of the Dominican Republic and the Catholic University of Salta (UCASAL) of Argentina. Within five weeks' time of union of two-subject of the same discipline, English as a Foreign Language, it is sought to consolidate undergraduates' communicative skills (listening, reading, speaking, and writing), 23 students from Argentina and 8 from the Dominican Republic, in the professional area together with the development of intercultural competence. The program addressed two aspects related to tourism: gastronomy and sustainability at the level of Latin America and the Caribbean region. Methodologically, this work is qualitative in terms of data collection techniques and quantitative in relation to data interpretation. In conclusion, the discussion and reflection sections reveal the positive student's assessment with respect to the international collaborative experience and its contributions to the learning process. In general, this article aims to contribute to the good teaching practices of English as a foreign language in the Internationalization of the Higher Education Curriculum, in tourism and gastronomy in Latin America and the Caribbean.

Key words: Curriculum Internationalization, Collaborative Online International Learning, Foreign Language, Tourism and Gastronomy.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina y el Caribe (ALC) tienen el papel fundamental de elevar el valor de la internacionalización en su rol de preparar profesionales en un mundo cada vez más globalizado. Como parte de esta misión, las IES cuentan con oficinas de movilidad y relaciones internacionales que fomentan la cooperación entre universidades de diferentes latitudes para promover procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales entre sus docentes y estudiantes.

En el caso de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), el entorno global es parte de su modelo educativo y es coherente con su misión de "Buscar soluciones científicas a los desafíos que enfrenta el pueblo dominicano y su entorno global, y formar profesionales líderes, dotados de principios

éticos, humanísticos y cristianos, necesarios para el desarrollo material y espiritual de la sociedad" (PUCMM - Modelo Educativo, 2011).

Asimismo, la Universidad Católica de Salta (UCASAL) construye su modelo educativo, que a la luz de las actuales demandas sociales y culturales, de la fe y del servicio al hombre, busca formar en todos los niveles, en la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la creación artística, procurando la formación integral, la búsqueda de la verdad, el respeto por la dignidad humana, la excelencia en todas sus acciones y la responsabilidad social a través de la vinculación local e internacional para promover el progreso de los ciudadanos y el desarrollo.

El modelo educativo UCASAL² cuenta con cinco ejes fundamentales para alcanzar sus objetivos a nivel local, regional e internacional.

² <https://www.ucasal.edu.ar/ucasal-se-proyecta-nuevo-modelo-educativo/>

El primero se refiere a una pedagogía centrada en el alumno haciendo de ellos hacedores de su propio conocimiento; el segundo se enfoca en la enseñanza por competencias por el cual los estudiantes son acreedores del saber saber, saber hacer y saber ser; en tercer lugar, encontramos a la investigación formativa por la cual el estudiantado adquiere destrezas técnicas, comunicativas y de elaboración intelectual; en cuarta instancia está la hibridación de contenidos y métodos en favor de todos los ejes. Por último, el quinto lugar trata de la internacionalización del currículum, que es “el proceso intencional de integrar una dimensión global, intercultural e internacional en la misión, las funciones y la docencia en las IES, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la investigación” (Leask, 2015, p. 16).

Ambos modelos educativos, tanto UCASAL como PUCMM, permean en los planes de estudio de carreras como la de Turismo y Gastronomía con la intencionalidad de dar cuenta de las necesidades de las diferentes partes interesadas del sector productivo, de la sociedad y de los profesionales competentes con una visión global. Es por ello que en las Escuelas de Turismo de ambas universidades se trabaja la competencia intercultural, teniendo como finalidad que los futuros egresados desarrollen las concepciones, habilidades y actitudes que les permitan “comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política y/o étnica” (PUCMM, 2011).

Las iniciativas de internacionalización se concretan en departamentos constituidos para tal fin denominados Oficinas de Internacionalización (OI). Estas son las que permiten concretar las colaboraciones internacionales entre docentes y alumnos mediante los diferentes convenios establecidos entre las universidades. De esta manera, la experiencia COIL 2022 “*Sustainable Gastronomic Tourism*” surgió en el marco de un convenio internacional de colaboración entre la UCASAL a través de la Coordinación de Movilidad UCASAL Internacional, como parte de las acciones de la OI y la PUCMM a través de la Dirección de Relaciones Internacionales.

A mediados de noviembre de 2021 ambas oficinas intercambiaron información sobre los docentes

interesados en colaborar internacionalmente con otro colega en el cuatrimestre enero-abril de 2022. Como fruto de esa iniciativa dos profesores, que imparten la asignatura Inglés para Hotelería en dicho período, dieron inicio a la elaboración del proyecto COIL 2022 “*Sustainable Gastronomic Tourism*” en diciembre de 2021.

En este proyecto de cooperación internacional se unieron dos asignaturas de una misma disciplina (Inglés como Lengua Extranjera) con el fin de ayudar a los estudiantes a consolidar sus competencias comunicativas (escuchar, leer, hablar y escribir) desde la interculturalidad. Se trabajaron con los estudiantes dos aspectos relacionados al turismo: la gastronomía y la sustentabilidad a nivel de América Latina y la región del Caribe.

Es notorio que cada vez más hay un constante trabajo de internacionalización realizado por las universidades de ALC para contribuir a una educación de calidad, excelencia y equidad (UNESCO, 2022) ante las desigualdades, como producto de la inestabilidad político-educativa que la caracteriza (Rama, 2016). Las fuentes mencionadas a continuación permiten objetivamente visualizar algunas iniciativas que se han estado desarrollando entre las universidades y sus cuerpos académicos en ALC para hacer frente a las funciones sustantivas de la universidad. Estos acuerdos colaborativos han sido logrados gracias a la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), y, además, el papel del inglés como lengua de interacción ha sido fundamental. Es por ello que, para ofrecer estos antecedentes, se tomó fuentes de información pertenecientes a la región de América Latina y el Caribe.

Este es el caso de Beneitone (2022) en Argentina, quien considera que puede ser difícil y elusiva la conceptualización de lo que la internacionalización es y comprende como estrategia del proceso de expansión universitaria, por tanto, su estudio ofrece un modelo para analizar la internacionalización del currículum en las universidades. De esta manera, la internacionalización del currículum debe estar entonces horizontal y verticalmente formulada en tres niveles. El nivel macro es aquel relacionado al cómo y qué se hace en pos de la internacionalización; el nivel medio comprende a las estructuras y contenidos establecidos en las diferentes disciplinas y el nivel micro se refiere a los

agentes y su accionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los docentes. Teniendo en cuenta esto, el autor propone cinco dimensiones que deben ser contempladas al momento de pensar y concretar acciones para la internacionalización del currículum. Sin embargo, por motivos del objeto de estudio del presente artículo nos referiremos sólo a tres de las cinco dimensiones, las cuales son: el “contexto institucional”, “planes de estudio comparables y compatibles a nivel internacional” y “enseñanza en otra lengua diferente a la nativa”, para comprender y valorar la real situación de la internacionalización del currículum.

En cuanto a la región del Caribe, se puede decir que uno de los precedentes que dio ignición a la construcción de una sociedad del conocimiento compartido, de calidad y de excelencia en el hemisferio sur ha sido el Primer Congreso en Educación Superior del Caribe³ en 2010. Entre el 11 y 13 de abril de 2010 en Paramaribo, Suriname, se llevó a cabo este congreso bajo el lema de “integración y desarrollo del Caribe” donde, a la vez, se buscó la revitalización de la Educación Superior de Haití luego de una profunda concientización sobre las temáticas expuestas en la Conferencia Regional de Educación Superior en 2008 y la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 en París. Allí se abordaron diversos temas relacionados a las tendencias y perspectivas de la educación superior en el Caribe, donde la internacionalización y cooperación académica fue uno de los ejes fundamentales.

Este eje propone trabajar y promover la internacionalización de la educación superior, pese a las crisis que pudiesen afectar la expansión académica, a través del uso de las plataformas virtuales, entre otros recursos tecnológicos, que podrían derivar en múltiples beneficios para el sistema universitario de ALC. Sin embargo, por motivos variados propios de la región, como se dijo anteriormente, el sistema universitario de ALC aún no ha logrado aunar criterios, políticas y acciones universitarias para un sistema más homogéneo en cuanto a sus funciones, pero siempre atendiendo a las diferenciaciones de cada universidad. Contar con mecanismos que garanticen dichas características similares y disimilares podrían facilitar lo propuesto

en este eje como la co-construcción de una sociedad con respeto por la otredad, diversidad cultural y cognitiva, una justicia cognitiva y detener así la fuga de cerebros, es decir, la emigración de intelectuales a otras latitudes. Asimismo, la acreditación y evaluación por parte del estado y de organismos que velan por estos principios a nivel internacional deberían trabajar conjuntamente para satisfacer y garantizar todo proceso de formación formal e informal, incluso del nivel superior en búsqueda de la calidad, excelencia y equidad.

Otro estudio que resulta de interés es el de Sánchez Costa (2017), quien afirma que el crecimiento cuantitativamente abrupto de la educación superior en América Latina, en términos de alumnado y creación de centros, debería ir acompañado de un incremento parejo de la calidad académica. El autor toma como caso la educación superior en la República Dominicana para luego realizar diagnósticos y sugerencias para toda la región de ALC. Cabe señalar que los desafíos analizados responden a lo que plantea la globalización y la internacionalización, entre lo que se visualiza la necesidad de incrementar la cantidad y calidad de la investigación, así como de conectarla con la docencia universitaria; la necesidad de asegurar la formación disciplinar y metodológica de los docentes, a través del doctorado; y la importancia de interactuar creativamente con otros pares nacionales e internacionales.

Por último, Valdés Montecinos (2019) ofrece en su estudio la importancia de la internacionalización en las universidades chilenas. El autor considera que la universidad debe plantearse cambios, no solo de su formato y estructura clásicos, sino de su propio enfoque de la educación en el marco de movimientos a escala internacional que presionan para que las instituciones den respuesta a los condicionamientos.

Ante este panorama, este estudio se propone ofrecer un relato de experiencia de la puesta en práctica en inglés de la estrategia *Collaborative Online International Learning* (COIL) y su contribución para la Internacionalización del Currículum de la Educación Superior en el área de turismo y gastronomía en América Latina y el Caribe. Como

³ http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/events/CCHE.pdf

objetivos específicos nos proponemos mostrar el proceso de aplicación, desarrollo y cierre del *Collaborative Online International Learning* (COIL) con los actores implicados en el aula internacional mediado por el inglés como lengua extranjera con el fin de contribuir a las buenas prácticas docentes de lenguas extranjeras para la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Para lograr estos objetivos, partiremos de un marco conceptual que fundamenta la estrategia implementada. Más adelante, relatamos la metodología desarrollada cuyo fin es mostrar paso a paso la experiencia compartida analizada como un estudio de caso. Este proceso nos lleva a categorizar la información de datos obtenidos de la experiencia *Collaborative Online International Learning* (COIL) en inglés para conocer más significativamente su impacto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Marco conceptual

El marco conceptual (Mendizábal, 2006) adoptado para este artículo abarca aspectos desde una perspectiva general hacia su especificidad del objeto en tratamiento, como objeto cognoscible, para un entendimiento más profundo, reflexivo, crítico y constructivo hacia las nuevas prácticas docentes universitarias en general. Es así que se abordaron constructos conceptuales desde la internacionalización de la educación superior, a nivel internacional y regional de ALC y sus modalidades, hacia la internacionalización del currículum, la metodología *Collaborative Online International Learning* (COIL) y la competencia intercultural.

En el ámbito de la internacionalización en las Instituciones de Educación Superior se encuentran diferentes tipos o modalidades como la Internacionalización en Casa. La IeC se comprende como un modelo integral para el aprendizaje, que tiene como objetivo garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar desde las aulas y en el mismo campus en actividades globales, internacionales y de aprendizaje intercultural (Fuentes, 2021), mediados por la tecnología de la información y comunicación.

Otro de los tipos de internacionalización es la comprensiva, entendida como una “gran carpa” (Hernández, 2016) que permite encontrar la

forma más adecuada y relevante de incluir la internacionalización en la planeación estratégica y gestión cotidiana de las instituciones de educación superior en cualquier lugar del mundo. Esta modalidad es transversal a toda la estructura del sistema universitario abarcando la macroestructura como el gobierno universitario, planes estratégicos, lineamientos de procesos y políticas, de alianzas internacionales, entre otros. Del mismo modo, la IC comprende la microestructura universitaria donde los agentes, profesores y estudiantes permiten determinar los *Ethos* y valores para la internacionalización de la Educación Superior.

A la luz del propósito de este trabajo sobre la experiencia COIL, es necesario considerar la Movilidad Virtual de Estudiantes como otro de los tipos para la internacionalización de la educación superior. De acuerdo con la UNESCO-IESALC (2022) la MVE es una forma de movilidad que utiliza tecnologías de la información y la comunicación para facilitar los intercambios y la colaboración académicos, culturales y experimentales transfronterizos y/o interinstitucionales, que pueden ser con o sin crédito. La misma puede ser clasificada en académica, experimental, cultural y de emergencia.

La Internacionalización de la Educación Superior (IES) busca crear puentes interconectados entre las diferentes academias y sociedades del conocimiento para la erradicación de problemas consistentes de índole sociocultural como la pobreza, contaminación ambiental e injusticia cognitiva, entre otros, donde la responsabilidad social es primordial. Tal como postulan Brandenburg et al. (2019), la IES es una responsabilidad social compartida entre todos los actores y organismos dotados de autoridad que explícitamente buscan el beneficio de una comunidad más amplia, en casa y en el exterior, a través de la educación, la investigación, los servicios y el involucramiento internacional e intercultural.

La IES potencialmente impacta directa e indirectamente en las capacidades individuales al momento que se incorpora valor agregado a los bienes y servicios producidos por las personas, como el desarrollo de las competencias técnicas, gastronomía y sustentabilidad, y lingüísticas, como el dominio del idioma inglés, en el Proyecto COIL 2022: “*Sustainable Gastronomic Tourism*”; además, surte impacto también en el desarrollo de las capacidades necesarias para el desempeño de la ciudadanía; tal

como se especifica en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. Gacel-Ávila (2021, p. 3) propone:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de la paz y no violencia, la ciudadanía global y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Otro de los conceptos que acompaña a este artículo es el de la Internacionalización del Currículo (IdC) entendida como “la integración de la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y formas de los programas de curso, con la finalidad de formar egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural” (Gacel-Ávila, 2014; Gacel-Ávila, 2018). Ciertamente, la construcción de una “Villa Global” (Misra et al., 2020) cobra importancia a partir de factores identitarios y diversos de cada comunidad, pero en conformación y confrontación con aspectos globales.

Es por ello que en el trabajo de cooperación internacional entre UCASAL y PUCMM, de carácter gastronómico y sustentable para los estudiantes, se buscó un tema sociocultural de impacto internacional para repensar prácticas más saludables y beneficiosas tanto para las personas como para el medioambiente. De la misma manera, el diseño del proyecto COIL elaborado por los docentes a cargo contempló la lengua inglesa como el único código de comunicación para las actividades a realizar a través de los recursos tecnológico-digitales (ver metodología), como factor de valor añadido al desarrollo de competencias interculturales y lingüísticas como ingredientes inherentes a la industria hotelera y gastronómica en cualquier parte del mundo.

Actualmente, las prácticas docentes para internacionalizar sus currícula comprende una gama variada de recursos tecnológico-digitales como la plataforma MOODLE y ODUICAL, o aplicaciones como Google Meet, Zoom, entre otros, para concretar acciones colaborativas internacionales.

El uso de COIL, entendido como metodología en este artículo y no como pedagogía, viene a facilitar el desarrollo de tres aspectos importantes de la educación superior moderna. De acuerdo con Mudiamu (2020), la metodología COIL permite el desarrollo de competencias interculturales y lingüísticas en caso de asociarse con universidades extranjeras o de destino, con una lengua diferente al de la universidad de origen. Como requisito de un sistema universitario del siglo XXI, COIL es una puerta de acceso hacia la educación superior internacional que, por último, otorga a los estudiantes de movilidad virtual los mismos resultados de aprendizaje con relación a aquellos que han experimentado la internacionalización emisiva.

Finalmente, comprender el concepto educativo de interculturalidad es comprender que las prácticas, convenciones y estereotipos sociales están en constante movimiento como factor inherente a la especie humana. Es necesario entender el término “interculturalidad” como el amalgamamiento de culturas, religiones, economías, lenguas y etnias producidos por los movimientos, generalmente involuntarios, por parte de las sociedades y de quienes las componen diacrónicamente y sincrónicamente (Orduña González, 2017). El autor señala la diferenciación entre multiculturalidad e interculturalidad. La primera se refiere a las características externamente visibles de cada cultura compuesta por una variedad de convenciones provenientes de otros lugares; mientras que la interculturalidad se refiere a la relación entre diferentes culturas donde las características multiculturales pasan a segundo plano. No obstante, ambas se complementan, ni una ni la otra es excluyente.

Metodología

El presente artículo se desarrolla siguiendo una metodología de corte cualitativo con el propósito descriptivo-explicativo sobre lo que el proceso y la práctica de la internacionalización del currículum en inglés implica mediada por plataformas digitales de la nueva sociedad del conocimiento interconectada. No obstante, se ilustran en el artículo tablas estadísticas que representan porcentualmente la incidencia gráfica de las categorías, a nivel cualitativo, para una mejor interpretación de la experiencia COIL vivida por los estudiantes de UCASAL y PUCMM. Es por ello que en este apartado se contempla a los docentes y

estudiantes implicados en la movilidad virtual como objeto de análisis. El relato corresponde al estudio de caso de una experiencia entre una institución privada argentina y otra dominicana conjuntamente con el análisis documental del proyecto COIL, denominado “*Sustainable Gastronomic Tourism*”. Cabe señalar que la metodología de la Educación Comparada sirve de referencia para comprender mejor la necesidad de la Internacionalización de la Educación Superior en su óptima forma, conforme lo exigen las tendencias de los sistemas universitarios.

La muestra comprende a los actores implicados en la internacionalización del currículo a través de la metodología *Collaborative Online International Learning* (COIL) con una totalidad de 31 alumnos entre ambos países. La mayoría del alumnado corresponde en este caso a la UCASAL con 23 alumnos, y 8 alumnos de la PUCMM. En cuanto a los docentes, dos de ellos pertenecen a UCASAL y un docente a la PUCMM. La muestra responde a un subconjunto limitado de estudiantes universitarios con el fin de conocer las implicancias e impactos de la Internacionalización del Currículum y extender los mismos a la población universitaria (Marradi, 2007).

Con relación a las técnicas de recolección de información, es el estudio de caso el que mejor responde dada la naturaleza y propósito del artículo de tipo descriptivo-explicativo ya que del mismo derivan las demás estrategias metodológicas. El estudio de caso (EC), como afirma Archenti (2007, p. 240), “estriba en su carácter de estudio denso, narrado en toda su diversidad a fin de desentrañar sentidos generales, metáforas, alusiones, alegorías que se expresan a través de múltiples marcas en la unidad del caso”. Desde una concepción estratégica, genera una base empírica para los conceptos y generalizaciones, convirtiéndolo en un elemento esencial para la investigación social. Especialmente, el caso instrumental cumple con el de mediación para la comprensión de un fenómeno que trasciende y va más allá del caso y se busca evidenciar características de algún fenómeno o teoría.

El análisis documental (Dulzaides Iglesias y Molina Gómez, 2004) permite seleccionar, analizar e interpretar los documentos elaborados para la internacionalización del currículo, en este caso, en inglés, por lo que se atiende a un tratamiento documental de las asignaturas, sus contenidos y el programa COIL elaborado. Asimismo, se analizaron comentarios y reflexiones finales sobre el aprendizaje colaborativo internacional virtual por parte de los actores involucrados en proyectos de cooperación regional, América Latina y la región del Caribe. Indudablemente, esto conllevó a una reflexividad profunda sobre el fenómeno a estudiar (Ameigeiras, 2006), y ha permitido conocer mejor las condiciones y complejidades de la internacionalización del currículum como actividad social académica y necesaria.

Se analizaron los objetivos planteados del programa COIL diseñados por los docentes responsables de la internacionalización curricular en inglés para comparar posteriormente con los resultados finales obtenidos al finalizar el proyecto. Del mismo modo, se buscó (re)validar la utilidad de este a partir de las devoluciones realizadas por los alumnos. Cabe señalar que como objetivos finales del proyecto se propusieron los siguientes: introducir una cultura y forma de ver el mundo diferente basado en la herencia cultural; reflexionar sobre la gastronomía y sostenibilidad de una cultura a través de la discusión en línea con los estudiantes en la clase asociada; participar en discusiones personales y académicas con otros estudiantes internacionales que pueden tener diferentes perspectivas y demostrar una mayor conciencia intercultural a través de la creación de un proyecto gastronómico sostenible con impacto regional en ALC.

En el proceso de cumplimiento de dichos objetivos se identificaron varias etapas para la elaboración del proyecto COIL, así como diversos aspectos constitutivos que se muestran en la Figura 1.

Figura 1:

Etapas del proyecto COIL “Sustainable Gastronomic Tourism” entre la UCASAL y PUCMM



En primera instancia, la etapa del Antes comprende las subetapas de primer contacto y planificación:

- **Aplicación a colaborar:** Antes del inicio de cada período, tanto en la PUCMM como en UCASAL, se realiza a través de las Oficinas de Relaciones Internacionales de cada universidad una convocatoria entre los docentes para aplicar y participar en experiencias COIL. Los profesores aplican llenando una matriz con sus datos y los de su asignatura; y luego se socializa esta información con la otra universidad para que los profesores encuentren con quién colaborar y establecer un primer contacto.
- **Planificación de la colaboración:** Cuando los docentes se han comunicado y han acordado lo que les interesa colaborar, posteriormente planifican el programa COIL a trabajar. En el caso del COIL “Sustainable Gastronomic Tourism” entre la UCASAL y PUCMM se acordaron cinco (5) sesiones interactivas entre los profesores y estudiantes con diversas actividades sincrónicas y asincrónicas.

Seguidamente, la etapa del Durante comprendió una serie de tareas:

- **Desarrollo de la experiencia con actividades disparadoras y colaborativas en modalidad sincrónica y asincrónica:** En el transcurso de las cinco (5) semanas de la experiencia COIL se realizaron actividades asincrónicas a través de la plataforma Padlet en donde los estudiantes publicaron información

presentándose una foto de su lugar favorito, una imagen de un artículo cultural de su país; así como también video-reuniones sincrónicas con exposiciones de parte de los profesores y de los estudiantes, discusiones comparativas en clases sobre experiencias y prácticas sostenibles en el rubro gastronómico, preparación y presentación de sus proyectos sobre experiencias en gastronomía sostenible con impacto regional.

En cuanto a la última etapa del Después, se trabajó con:

- **Cierre con reflexión de la experiencia:** Los estudiantes completaron una encuesta de reflexión con preguntas abiertas y cerradas sobre su aprendizaje, la metodología, los docentes, entre otros aspectos; lo que permitió que estudiantes y profesores reflexionarán sobre la experiencia COIL en general y hacer sugerencias de mejora.
- **Frutos de la colaboración:** Como resultado de esta colaboración los profesores han empezado el proyecto de escribir en conjunto un libro de texto para la enseñanza del idioma Inglés en la hotelería y han concluido un segundo COIL. También se han animado a escribir este artículo sobre la internacionalización del currículum en inglés a través de la metodología COIL y al compartir su experiencia han motivado a otros docentes de ambas universidades a participar en este tipo de iniciativas.

Como cierre pedagógico, se utilizó una rúbrica para el proceso de evaluación del desarrollo del proyecto COIL “*Sustainable Gastronomic Tourism*” entre la UCASAL y PUCMM, creada por los docentes, con la intención de apreciar las competencias interculturales que transversalmente se encuentran comprendidas en los cinco aspectos lingüísticos disciplinares propuestos. Teniendo en cuenta que el proyecto de colaboración debió ser realizado en inglés sobre la temática de gastronomía sustentable en ALC, en las cátedras de inglés de ambas instituciones se formuló la rúbrica con cinco aspectos: el uso del inglés, el tratamiento de la temática sociocultural a abordar en el proyecto, formato y esquema de presentación, conocimiento previo sobre el tema y, finalmente, el desempeño individual en el proyecto COIL. Cada una de las presentaciones de los grupos fue evaluada por los docentes tomando en cuenta estos aspectos en términos de puntuación básica, promedio y avanzada.

En cuanto al impacto del aprendizaje de la experiencia COIL, otro aspecto pertinente parte de las devoluciones y comentarios realizados por los alumnos de ambos países sobre la experiencia COIL, que para algunos fue nueva, mientras que para otros no. Es esta misma heterogeneidad de información obtenida lo que permitió la categorización de datos esencialmente relevantes y útiles para la mejora de las prácticas docentes universitarias contemporáneas. Esta sistematización de la experiencia podrá observarse mejor en el apartado de resultados en el que se abarcó datos obtenidos en forma general de la experiencia COIL por la totalidad de los alumnos de Argentina y República Dominicana.

Asimismo, se implementó una escala de tipo Likert para una mayor validación de la práctica docente mediada por la metodología COIL entre ambas universidades. La aplicación de este tipo de técnica para el análisis de datos cualitativos en forma cuantitativa contribuyó a la cuantificación de dos variables a estudiar en el artículo, por ejemplo, el incremento de conocimiento en el área del “Turismo Gastronómico Sostenible” y de la “Competencia Intercultural”, en una escala numérica del 1 al 10 en relación a los conocimientos de los alumnos antes y después de la aplicación metodológica COIL. Como resultado, esto permitió medir lo que en ciencias sociales consiste en vincular conceptos abstractos a indicadores empíricos (Hechavarría Toledo, 2006).

Ver Figura 3 del apartado de resultado y discusión.

Por último, y no menos importante, mediante la Educación Comparada como metodología se pretende establecer las “relaciones o modelos de relaciones entre fenómenos, variables o niveles de sistemas, a partir de manifestaciones empíricas de fenómenos correspondientes a diversos fenómenos socioculturales, con particular interés en la explicación y la generalización teórica” (Acosta y Ruíz, 2017). Entonces, relacionar los procesos y las prácticas de internacionalización institucional, en tanto se comprenda como movilidad emisiva física y/o virtual, es imprescindible para saber cómo lograr una ciudadanía profesional global y qué funciones deben cubrir las Oficinas de Internacionalización en la medida que las universidades se adaptan a las nuevas tendencias y especializaciones educacionales.

En otras palabras, y de acuerdo con Yuni y Urbano (2006), se trata de reducir la angustia y la desesperación que ocasiona la incertidumbre y no formar parte de la universidad del siglo XXI en relación con la internacionalización del currículo produce una sensación de vacío. El conocimiento viene a llenar ese vacío y a ofrecernos seguridades que nos permiten sentirnos confiados en que sabemos lo que ocurre y lo que demanda la sociedad.

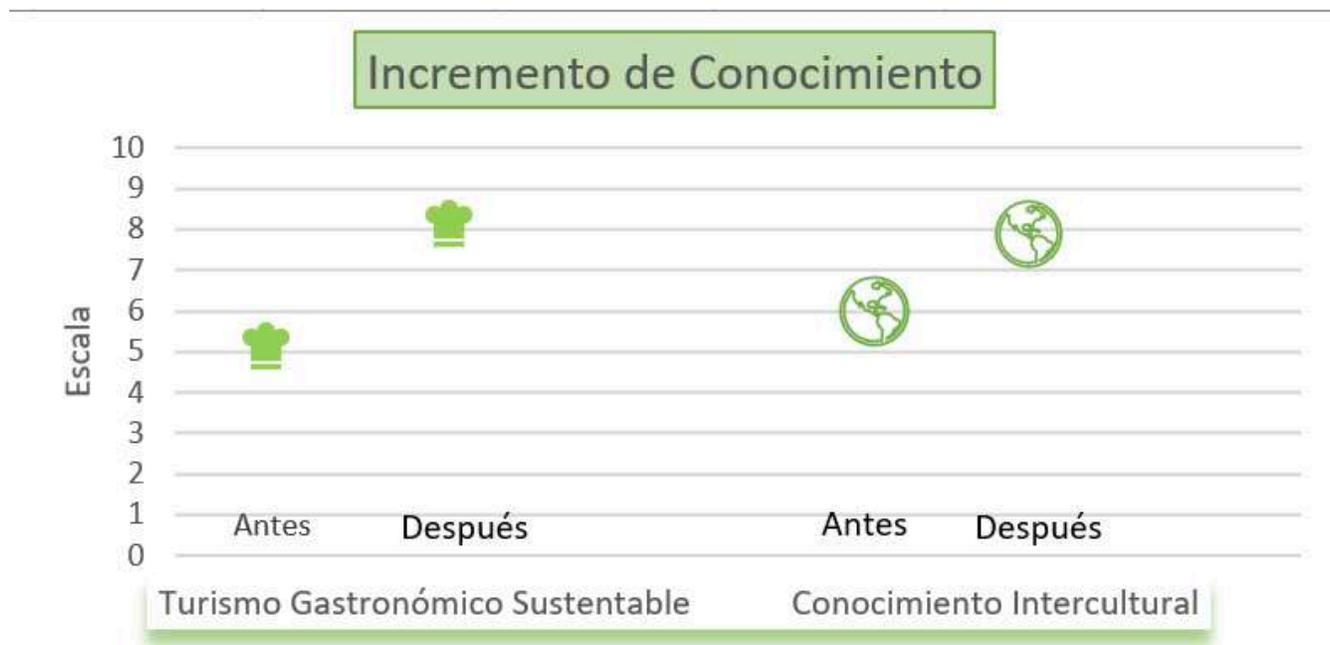
Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados de este trabajo de corte cualitativo descriptivo explicativo a partir de un estudio de caso entre la Universidad Católica de Salta (UCASAL) y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). En este apartado las siguientes categorías se manifiestan con relación al impacto de la experiencia COIL en los alumnos a partir de los comentarios ofrecidos por ellos mismos con relación a los docentes y sus prácticas durante la intervención de cooperación interinstitucional.

Con relación a las ventajas ofrecidas por la metodología COIL, y reconocidas por los alumnos, se observó un mayor compromiso y participación de los estudiantes en temáticas de interés internacional. Muchos de ellos expresaron que su motivación hacia la temática a trabajar con otros futuros profesionales en turismo se debió a que la misma traspasa las barreras del aula o un contexto nacional. Esto, a

Figura 3:

Incremento de conocimiento de los estudiantes de ambos países sobre Turismo Gastronómico Sustentable y Conocimiento Intercultural.



De esta manera, esta experiencia les permitió obtener y promover una formación homogénea marcada por la calidad e integralidad, donde el conocimiento se vuelve variado y práctico desde la diversidad de cada cultura y sociedad del conocimiento compartido.

Desde una variedad de fuentes los estudiantes mostraron la comprensión de la temática en sus producciones finales a través de ponencias grupales en las que se reflejó un dominio y una construcción conceptual del tema en forma profunda, crítica y reflexiva. Del mismo modo, dadas las características de la profesión en el ámbito del turismo, los alumnos lograron entender el para qué y el por qué abordar el tema a nivel nacional y regional para dar lugar a mejores prácticas gastronómicas sustentables de manera colaborativa e internacional. El conocimiento previo del estudiantado sirvió de puente cognitivo para entender a mayor profundidad las implicancias y funcionalidad del turismo gastronómico sustentable en América Latina y el Caribe a partir de prácticas de lecturas y producciones escritas grupales. Según Tineo (2014), se debe fomentar la lectura y la escritura en el estudiantado de tal forma que el proceso de redacción sirva a los estudiantes para representar internamente el conocimiento

utilizado durante la escritura, convertir en lenguaje visible las ideas que tenían y usarlo para evaluar sistemáticamente el texto producido con el fin de controlar el proceso y su progreso.

Pese a que la metodología COIL sugiere que el rol que ocupe el docente sea de acompañamiento y guía sobre una temática a abordar de índole social y cultural y que los alumnos sean los responsables, creadores y embajadores para las posibles soluciones que afectasen el orden social, cultural, económico, político y medioambiental; con todo, la función del docente como fuente primaria del saber no dejó de ocupar su lugar. En casi su mayoría los alumnos manifestaron que el papel del docente favoreció en guiar las acciones luego de proveer bases sólidas sobre cuestiones conceptuales y prácticas que atañen el tema trabajado.

Del mismo modo, a través de una encuesta de características de escala tipo Likert, un gran porcentaje de alumnos entiende que en el proyecto COIL “Sustainable Gastronomic Tourism” entre la UCASAL y PUCMM los instructores estaban bien preparados para la internacionalización del plan de estudios, que conocían bien el tema y que estaban interculturalmente concienciados con el proceso de internacionalización del currículo.

También, la mayoría manifiesta que los instructores respondieron a las necesidades y preguntas de los participantes, siendo valiosos los materiales

proporcionados y buenos para el aprendizaje y el entorno de la formación, por lo que recomendarían este programa a otras personas. (Ver Tabla 1).

Tabla 1:

Valoración en una escala de tipo Likert de los estudiantes sobre los instructores, el material y el entorno de la formación.

	Completamente de Acuerdo	De Acuerdo	Un Poco de Acuerdo	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
	5	4	3	2	1
Los instructores estaban bien preparados para la internacionalización del plan de estudios.	67%	27%	6%		
Los instructores estaban interculturalmente concienciados con el proceso de internacionalización del currículo.	67%	33%			
Los instructores conocían bien el tema.	60%	27%	13%		
Los instructores respondieron a las necesidades y preguntas de los participantes.	67%	20%	13%		
Los materiales fueron valiosos.	60%	27%		13%	
El entorno de la formación fue bueno para el aprendizaje.	47%	40%	7%	6%	
Recomendaría este programa a otras personas.	54%	33%	13%		

En tanto a las relaciones interpersonales, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a pesar de acortar distancias, no parecen reducir la necesidad de una interacción cara a cara ya que los estudiantes manifestaron la necesidad de contar cada uno de ellos con dispositivos tecnológicos, cámaras web, para una comunicación más personalizada, donde el conocer otra realidad no debe ser sólo a través de teorías o prácticas, sino también, a través de la observación, comprensión y conversación cara a cara con los otros interlocutores.

Otra de las ventajas de la metodología COIL como instrumento para el proceso de internacionalización del currículo es el trabajar en forma asincrónica y sincrónica. La primera permite a los alumnos distenderse en tiempo y espacio para el trabajo colaborativo internacional. La ubicuidad formativa en el sistema universitario es una modalidad que ha afectado las actividades académicas de los estudiantes, tanto sincrónicas como asincrónicas. La mayoría de los alumnos implicados en el programa COIL, entre la UCASAL y PUCMM,

comentaron que pese a la comodidad de contar con instalaciones especiales tecnológicas para COIL en sus universidades, expresaron poder tener mayor capacidad de desarrollo y participación desde cada hogar. Es aquí donde se deja entrever no solo beneficios para los estudiantes, sino también para los profesores, ya que permite planificar intervenciones internacionales entre alumnos y docentes de manera más efectiva y organizada que pueden lograrse con el tiempo, espacio e instalaciones necesarias para la internacionalización del currículo.

Todo lo expuesto a modo de resultado hasta aquí responde principalmente a las ventajas que ofrece la metodología COIL, reconocidas en gran medida por los mismos estudiantes. Asimismo, los comentarios de los alumnos aportaron información relevante acerca del papel que el docente debe adoptar y/o trabajar para la internacionalización del currículo, en cuanto a práctica y experticia con un gran paralelismo con los beneficios estudiantiles.

El análisis documental de los comentarios permitió concluir en las siguientes características que debe poseer un profesor de la universidad del siglo XXI para garantizar una educación de calidad, excelencia y equidad a través de la internacionalización del currículum, ya sea mediado por lenguas extranjeras o lenguas madres, ante la nueva sociedad del conocimiento diferenciada.

Los docentes deben tener un mayor compromiso para la formación de una ciudadanía global en la que los alumnos puedan interactuar, cambiar, pensar y gestionar lineamientos dinámicos y de acción hacia las mejoras socioculturales de problemáticas que azotan a culturas con determinada desigualdad social, cultural, económica, política y educativa. Profesores comprometidos en la creación de una “villa global” (Misra et al., 2020) son los motores para la conformación de redes académicas transformadoras de realidades desiguales, ya que el fin último del conocimiento es para mejorar la calidad de vida en todas sus aristas.

Pero ¿cómo conformar la villa global socialmente homogénea y convencionalmente heterogénea a la vez? Para ello, los profesores universitarios deben contar con las competencias interculturales mediante las cuales hacen comprender a sus alumnos, que pese a que el conocimiento es abstracto y general en tanto se entienda como propósito académico, la práctica y la praxis cognitiva es diversa y diferenciada a partir de lo que cada comunidad y sociedad adopte, necesite y modifique del mismo para el bien común y social. Seguidamente, el conocimiento especializado es un derivado de la búsqueda de una ciudadanía global e interculturalmente conectada, por lo que las universidades deben contar con profesionales preparados que logren comprender su complejidad, ya que la formulación, tratamiento y aplicación de conceptos abstractos están determinados por una constante de cambios teóricos y otra de demanda sociocultural que hacen del conocimiento un factor diferenciador de cada sociedad.

Las competencias tecnológicas y digitales son otro de los factores que los profesores universitarios deben poseer en tanto se utilicen herramientas y/o plataformas digitales educativas significativas que faciliten cooperativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. La plataforma MOODLE, como herramienta para el desarrollo pedagógico tanto

en UCASAL como en PUCMM, es de gran utilidad para conformar aulas virtuales internacionales para programas colaborativos; sin embargo, no resulta de fácil acceso ya que las universidades implicadas no presentan acuerdos académicos que permita una evaluación y acreditación de los procesos formativos basados en un sistema de transferencia de créditos.

Por último y no menos importante, como señalan los estudiantes, contar con perfiles profesionales de formación que además de poseer todas las características y/o competencias antes mencionadas posean también una competencia intercultural con dominio del inglés como lengua extranjera universal es crucial. El dominio del idioma inglés, como *lingua franca*, por parte de los académicos contribuye a la ciudadanía global interconectada no solo por la tecnología, sino también, por un código universal de interacción como es el caso del inglés.

Entonces, la Internacionalización del Currículum vista como la integración de contenidos para el aprendizaje con el objetivo de garantizar a todos los estudiantes la oportunidad de participar desde las aulas y en el mismo campus en actividades globales, internacionales y de aprendizaje intercultural (Fuentes, 2021), mediados por la tecnología de la información y comunicación, debe ser en la universidad del siglo XXI un requisito y no una necesidad. Asimismo, a través de la práctica docente que comprenda un currículum internacionalizado, como política institucional y praxis docente legitimada para satisfacer las demandas contemporáneas de formación universitaria, conlleva a la implementación de la Internacionalización Comprensiva (Hernández, 2016) con un efecto cascada desde la macroestructura hacia la microestructura institucional, o viceversa, validando las contribuciones y praxis académicas más adecuadas de impacto positivo medioambiental, cultural y socioeconómico en la búsqueda del bien común para una ciudadanía global (Misra et al. 2020).

La composición de la metodología COIL (ver metodología) y sus propiedades descritas anteriormente en este apartado suponen abordar premisas explicativas al problema estudiado para un mayor entendimiento. La Internacionalización de la Educación Superior ha sido, desde sus inicios, de carácter internacional y transfronterizo en la búsqueda de expertos mundialmente reconocidos

para garantizar una educación de calidad como una actividad ajena a un marco legal legítimo sobre este tipo de práctica. Sin embargo, ante la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje actuales la IES ha adoptado formas variadas no solo para proveer a los estudiantes calidad, sino también excelencia y equidad (UNESCO-IESALC, 2022).

Consecuentemente, la Internacionalización Comprensiva (Hernández, 2016), La Internacionalización en Casa (Fuentes, 2021), La Movilidad Virtual Estudiantil (UNESCO-IESALC, 2022) y la Internacionalización del Currículo (Gacel-Ávila, 2018) se han instaurado como las estrategias institucionales metodológicas para cumplimentar una enseñanza de calidad, excelencia y equidad. Las implicaciones, tipo de efectos y las incidencias de la IdC, mediado por la metodología COIL entre los alumnos de la UCASAL y la PUCMM, son muy valiosos en tanto se comprendan las prácticas docentes contemporáneas a las que la universidad del siglo XXI se debe adherir.

Un currículo internacionalizado, a través de la metodología COIL, permite un mayor alcance de la praxis docente universitaria para lograr una “Villa Global” (Misra et al. 2020) homogénea en cuanto al acceso de una educación libre y gratuita con derechos de igualdad, pero, a la vez, una ciudadanía global heterogénea donde la diversidad socioeconómica y cultural son las bases de esta nueva sociedad del conocimiento. Además, la IdC, en esta experiencia en particular entre la UCASAL y la PUCMM, brindó categorías cuantificables en las cuales el conocimiento de la sustentabilidad turística gastronómica y la competencia intercultural de los estudiantes presentaron un incremento notorio para su formación profesional con una mayor empatía, respeto y responsabilidad social y comunitaria internacional. No solo se pueden transformar las comunidades y sociedades de ALC, que actúan aún como estados insulares pese al trabajo por integrarlos como partícipes activos con roles esenciales para una educación de mayor inclusión, oportunidades y calidad en la región, sino que a través de la IdC también se promueve una sociedad cada vez más sistémica e internacional donde los procesos para la toma de decisiones políticas de tipo estatales, económicas y educativas deben ser con mayor intervención internacional para el bien común global.

En otras palabras, los resultados presentados en este apartado dejan entrever claramente una batería de factores a tomar en cuenta para la internacionalización del currículo antes, durante y después de dicho proceso. El análisis documental de la experiencia de la implementación del programa COIL 2022: “Sustainable Gastronomic Tourism” entre alumnos de la UCASAL y PUCMM, la rúbrica de evaluación elaborada por los docentes a cargo; las devoluciones elaboradas por los estudiantes acerca de cómo experimentaron el programa en tanto consideraron la planificación; tiempo de ejecución; actividades disparadoras; actividades de desarrollo y conclusión en las diferentes sesiones sincrónicas y asincrónicas durante las cinco semanas, el acompañamiento docente, entre otras cosas, permitió comprender la complejidad del proceso de internacionalización en casa en el que el papel del profesorado universitario y el del estudiantado tienen la misma relevancia con la intencionalidad de atender a las diferencias interpersonales e interculturales para una ciudadanía global.

Reflexiones

Ciertamente, las condiciones, necesidades y tendencias del sistema educativo son fluctuantes y cambiantes debido a las tensiones constantes que históricamente han distinguido al sistema educativo universitario en general (Rama, 2022).

Debido a ello, se señalan en este apartado reflexiones en pos de la mejora de un sistema universitario regional como el de América Latina y el Caribe, que, pese a la masificación y a la diversidad cultural, aún se caracteriza por notorias desigualdades.

Atender a las desigualdades del sistema universitario fragmentado y poco articulado, con organismos de evaluación y acreditación abarrotados, con estructuras universitarias tradicionales monopólicas, con falta de dispositivos legales, lingüísticos y pedagógicos a nivel institucional y nacional, es imperativo en la búsqueda de igualdad de oportunidades cognitivas marcadas por la diferenciación y para promover la internacionalización de la educación superior con múltiples beneficios para los estudiantes como: pasantías profesionales, doble titulación, reconocimiento profesional en toda ALC.

Es por ello que a continuación se hace referencia a aspectos institucionales y nacionales que

garanticen una educación de calidad, excelencia y equidad; y que a partir de los mismos se logre la conformación de una villa global en la nueva sociedad del conocimiento. Aunque específicamente las reflexiones siguientes responden a la experiencia COIL 2022: “*Sustainable Gastronomic Tourism*” entre UCASAL y PUCMM, pueden servir en otras áreas de formación profesional de grado:

- Contar con un sistema de créditos que validen la formación formal e informal de los individuos implicados en proyectos de colaboración internacional sirve de puente para facilitar una educación de excelencia, calidad y equidad a nivel regional e internacional, además de unificar y comprometer acciones institucionales y nacionales para la concientización de prácticas sustentables gastronómicas que favorezcan al medioambiente y sus componentes.
- Contar con la evaluación y acreditación por parte de organismos o sistemas de evaluación y acreditación de la calidad es imprescindible para habilitar carreras de formación de grado, ya que son estos los que imponen una serie de criterios y condiciones para lograr una formación de calidad donde las prácticas de internacionalización curricular no deberían quedar exentas (*Lemos Shlotter, 2022*).
- Desarrollar, tanto en el profesorado como en el estudiantado, la competencia intercultural en el nivel medio y microestructural de las universidades es de vital importancia para la construcción de saberes generales de aplicación y resultados diversificados propio de la nueva sociedad del conocimiento diferenciada. Además, el desarrollo de competencias idiomáticas, especialmente en inglés, es una necesidad de la universidad moderna que acompaña a la competencia anterior y la justicia cognitiva mundial (*Orduña González, 2017*).
- Crear espacios, como oficinas y/o departamentos, pedagógicos especializados en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la internacionalización de la educación superior en sus diferentes aristas, internacionalización en casa, internacionalización comprensiva, movilidad/ intercambio virtual, entre otras, son aspectos

diferenciadores intra e interinstitucionalmente propios de toda universidad. La poca departamentalización en las universidades de ALC han demostrado que son factores inhibidores de crecimiento y posicionamiento internacional de las mismas. No obstante, las instituciones brasileñas apostaron a la creación de espacios diferenciados, que, a pesar de la puja constante de intereses institucionales variados, han logrado posicionarse por encima de otras de la región (*Rama, 2016*).

- Crear espacios tecnológicos especializados en el uso de los diferentes recursos digitales y plataformas educativas MOODLE y ODUKAL facilita la implementación de los diferentes trabajos de aprendizaje colaborativo virtual internacional en forma efectiva. Contar con este espacio y el anterior permitiría incrementar el número de agentes dispuestos a la internacionalización curricular, ya sea en inglés o español.
- Asimismo, poseer una oficina o departamento de lenguas extranjeras por facultades/escuelas es fundamental para contar con profesionales en la L2, como el inglés, que garanticen una formación de calidad y con pertinencia lingüística al estudiantado. A diferencia de las dos oficinas o departamentalización anteriores, esta última debería ocupar un lugar diferencial en cada unidad debido a que aquí se presenta una complejidad cultural muy profunda marcada no solo por métodos, técnicas, estrategias, recursos digitales para la formación, sino que comprende competencias lingüísticas especializadas para la competencia intercultural diferenciada.
- Diseñar programas de estudio basados en competencias no solo coadyuva a la efectividad de futuros profesionales competentes en un campo multidisciplinar como el turismo, sino que además promueve una formación de grado transversalmente articulada entre contenidos mínimos y contextos diferentes, como en la región de ALC.

Conclusión

Luego de relatar la experiencia de la puesta en práctica en inglés del programa COIL a través de la

experiencia COIL 2022: “Sustainable Gastronomic Tourism” entre UCASAL y PUCMM, fue posible concluir que las colaboraciones interinstitucionales en inglés entre IES de diferentes latitudes, que imparten carreras del área de turismo y gastronomía, contribuyen a la Internacionalización del Currículum de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Del mismo modo, la toma de decisión de llevar a cabo un proyecto COIL en inglés incurre en diferentes etapas para su elaboración y ejecución como el antes (aplicación y planificación), durante (desarrollo) y después (cierre reflexivo y frutos de la colaboración) de la experiencia.

En las etapas identificadas del COIL, en el aula internacional mediada por el inglés como lengua extranjera, cada actor implicado debe cumplir su rol fundamental para el logro de los objetivos del proyecto: Universidades con convenios de colaboración y facilidades de TIC’s, Departamentos de Movilidad o Relaciones Internacionales, docentes capacitados en metodologías COIL y estudiantes digitalmente alfabetizados.

Al sistematizar los datos obtenidos en esta experiencia del COIL 2022: “Sustainable Gastronomic Tourism” entre UCASAL y PUCMM se aprecia un impacto positivo significativo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, validado por los estudiantes en sus devoluciones reflexivas al final del proyecto. Esto contribuye a las buenas prácticas docentes de lenguas extranjeras para la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Por tanto, y comparando los resultados obtenidos en este estudio de caso con la literatura ya descrita, se infiere que existen importantes desafíos en el futuro de la internacionalización del currículum en inglés en ALC a través de la metodología COIL, que pudieran ser objeto de investigaciones posteriores. Asimismo, entendemos que, con las IES, administrativos, docentes y estudiantes comprometidos en apoyar iniciativas de colaboración internacional como la presentada en este estudio, un sistema de educación superior global será una realidad cada vez más concreta.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. y Ruiz, G. R. (2017). La educación comparada en América Latina: Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos la comparación en los estudios pedagógicos, (51), *Educação, Sociedade e Culturas*, ISSN: 0872-7643.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. In *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa editorial.
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso. In *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 237-246). Emecé.
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículum en las universidades argentinas. *Integración y Conocimiento*, 11(1), 163-181. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/36536>
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E. y Leask, B. (2019, 06 29). *Defining internationalisation in HE for society*. https://www.researchgate.net/publication/340535509_Defining_internationalisation_in_HE_for_society
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. *Dialnet*, 12(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3169950>
- Fuentes, M. (2021) *¿Qué significa internacionalización en casa?* <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/28033/n/internacionalizacion-en-casa-vf.pdf>
- Gacel-Ávila, J. (2014). *Internacionalización del currículum. Seminario: Responsabilidad y Rehumanización, obligaciones territoriales*. In Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC). México.
- Gacel-Ávila, J. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe en la educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. In *Balance regional y prospectiva UNESCO – IESALC y UNC*. España.

- Gacel-Ávila, J. (2021). *La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe hacia el 2050*. <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Gacel-Avila-ES.pdf>
- Hernández, J. (2016). *John Hudzik y la internacionalización comprensiva: una perspectiva institucional* <https://elglobalblog.wordpress.com/2016/11/06/john-hudzik-y-la-internacionalizacion-comprensiva-una-perspectiva-institucional/>
- Hechavarría Toledo, S. (2006). *Material de apoyo al taller de diseño de proyectos de investigación educativa y social*. http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/tipos_de_escala_y_ejemplos_de_diseño.pdf
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315716954/internationalizing-curriculum-betty-leask>
- Lemos Shlotter, J. R. (2022). Evaluación y acreditación de la carrera de grado: Profesorado en inglés. *Debate Universitario*, 11(20), 47-62. <http://portalrevisciencia.uai.edu.ar:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/186>
- Marradi, A. (2007). Concepto de objeto y de unidades de análisis. Población y muestra. In *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 87-96). Emecé.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Editorial Gedisa S.A.
- Misra, V. P., Rautela, S., Sharma, A. y Mishra, P. (2020). Collaborative Online International Learning (Coil) in Teaching-Learning: Bridging the Student Mobility Gap in *Internationalization of Higher Education*. *International Journal of Modern Agriculture*, 9(3), 1250-1266. <http://modern-journals.com/index.php/ijma/article/view/326>
- Mudiamu, S. S. (2020). *Faculty use of collaborative online international learning (COIL) for internationalization at home*.
- Orduña González, F. (2017). La interculturalidad como una herramienta del turismo sustentable. *Turydes: Turismo y desarrollo*, 23. <https://www.eumed.net/rev/turydes/23/interculturalidad-turismo.html>
- Rama Vitale, C. (2016). *Políticas y reformas universitarias en América Latina*. Grupo Vmagro editores.
- Rama Vitale, C. (2022). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias* (1a ed. ed.). Eucasa.
- Sánchez Costa, E. (2017). Retos en educación superior en América Latina: El caso de República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 9-23. <https://www.redalyc.org/journal/870/87050902002/html/>
- Tineo, P. (2014). Aprendizaje significativo a través de la producción de textos de secuencia argumentativa y narrativa en Administración Hotelera. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 21, 68-74. <http://dx.doi.org/10.29197/cpu.v11i21.203>
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Prelac. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- UNESCO-IESALC (2022). *Movilidad Virtual de Estudiantes*. <https://www.iesalc.unesco.org/mve/>
- Valdés Montecinos, M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21(3), 754-775. <https://doi.org/10.36390/telos213.13>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación* (Vol. 1). Editorial Brujas.

Lectura y escritura en entornos virtuales: diagnóstico y proyecciones desde la mirada de estudiantes universitarios de primer año



María Belén Romano¹
Universidad Nacional de
Tucumán (Argentina)
belen.romano@filo.unt.edu.ar



Esther Angélica Lopez²
Universidad Nacional de
Tucumán (Argentina)
esther.lopez@filo.unt.edu.ar

Reading and writing in virtual environments: diagnosis and projections from the perspective of first-year university students

Recibido: 13 de octubre de 2022 | Aprobado: 18 de noviembre de 2022

Resumen

Como se sabe, las circunstancias excepcionales vividas estos dos últimos años impulsaron a los docentes y estudiantes a modificar modos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y a reemplazar la presencialidad por clases mediadas por las tecnologías. Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación en curso cuyo objetivo es explorar la percepción de los estudiantes universitarios acerca de las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales durante la etapa de aislamiento preventivo obligatorio (2020-2021). El corpus está constituido por las respuestas a un cuestionario que debieron completar estudiantes que cursaron durante el 2021 el primer año universitario durante la pandemia por Covid 19. Dicho instrumento se diseñó teniendo en cuenta que

nuevos géneros discursivos les impuso el contexto virtual, cuáles les resultaron más difíciles de aprender, cuáles más productivos al momento de aprender, etc. Las respuestas se analizaron desde un punto de vista fundamentalmente cualitativo e interpretativo para comprender el fenómeno educativo estudiado a partir de las percepciones de los participantes. Resultados parciales dan cuenta de las dificultades de los estudiantes para transitar en entornos virtuales y de las estrategias implementadas por los docentes para que los estudiantes pudieran lograr el desarrollo de competencias en ese contexto inédito.

Palabras clave: Lectura, escritura, contextos virtuales, universidad.

Abstract

As is known, the exceptional circumstances experienced in the last two years prompted teachers and students to modify teaching-learning modes and strategies and to replace face-to-face classes with technology-mediated classes. This work presents partial results of an ongoing investigation whose objective is to explore

¹ Doctora en Letras (UNT)- INVELEC- Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Para contactar a la autora: belen.romano@filo.unt.edu.ar

² Doctora en Letras (UNT)- INVELEC- Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Para contactar a la autora: esther.lopez@filo.unt.edu.ar

the perception of university students about reading and writing practices in virtual environments during the mandatory preventive isolation stage (2020-2021). The corpus is made up of the responses to a questionnaire that students who attended their first university year during a pandemic in 2021 had to complete. Said instrument was designed taking into account which new discursive genres were imposed by the virtual context, which was more difficult for them to learn; which ones are more productive when learning, etc.

The answers were analyzed from a fundamentally qualitative and interpretive point of view to understand the educational phenomenon studied from the perceptions of the participants. Partial results account for the difficulties of students moving in virtual environments and the strategies implemented by teachers so that students could achieve the development of skills in this unprecedented context.

Keywords: *academic writing, new student income, university teachers.*

Introducción

Las prácticas de lectura y escritura han experimentado profundas transformaciones en las últimas décadas. Los diferentes modos de conocer vinculados con los avances tecnológicos, el auge de los medios de comunicación y la aparición de nuevos géneros mediáticos pueden destacarse entre los principales factores que han impulsado el surgimiento de nuevos procesos de construcción del conocimiento, de comunicación e información.

Durante el año 2020 estos cambios se acentuaron de manera abrupta debido a la situación de pandemia que atravesamos causada por el COVID-19. Estudiantes y docentes se vieron obligados por las circunstancias a enseñar y aprender apelando a distintas herramientas digitales o a entornos virtuales de aprendizaje. Lamentablemente, para muchos no fue una transformación gradual, sino un cambio abrupto y repentino. En este sentido, si bien algunos docentes ya venían implementando la virtualidad, lo hacían, en muchos casos, como complemento de las actividades presenciales.

Esta situación crítica puso en evidencia la desigualdad de oportunidades educativas entre instituciones públicas y privadas, las diferencias entre quienes tuvieron mejor acceso a los recursos tecnológicos y a internet; los contrastes en torno al capital cultural de las familias (Expósito y Marsollier, 2020; Bravo-García y Magis-Rodríguez, 2020). Las exigencias y necesidades emergentes significaron un desafío sin precedentes ya que la mayoría de los profesores tuvieron que generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y,

a la vez, fueron los responsables de enseñar a sus estudiantes a manejarse en esos espacios (Bonilla-Guachamín, 2020). Este desafío se complejizó aún más si tenemos en cuenta las características de las prácticas letradas propias del nivel superior. En efecto, un aprendizaje vertebrador del quehacer del estudiante universitario es el dominio de la lectura y la escritura académicas puesto que está íntimamente relacionado con el aprendizaje disciplinar. En consecuencia, en diferentes instituciones, constituye una prioridad la implementación de dispositivos didácticos centrados en la enseñanza de estas prácticas (Padilla, 2012; Padilla y Lopez, 2019; Sal Paz et al., 2022). Se sabe que implican grandes retos para los estudiantes universitarios, más aún, si el ingreso tiene lugar en una situación de pandemia global donde la única interacción con el docente se desarrolla en entornos multimediales.

Sin embargo, más allá de esta situación excepcional de aislamiento que implicó la interacción en estos entornos, igualmente se requirió que los estudiantes pudieran adquirir el dominio en lectura y escritura. Evidentemente, este proceso no es espontáneo, sino que implica la retroalimentación entre ambas prácticas a tal punto que algunos autores hablan de actividades interrelacionadas o híbridas (Castelló et al., 2011) e involucra, además, el reconocimiento de que son prácticas sociales que se aprenden en comunidades disciplinares. Es por esta razón que entendemos la lectura y la escritura como prácticas situadas que tienen lugar dentro de las llamadas comunidades discursivas (Bazerman, 1988; Swales, 1990, 1993; Swales, 2016) o comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; Barton y Tusting, 2005; Tusting y Barton, 2016),

en las que los estudiantes deben insertarse para apropiarse de la cultura escrita de pertenencia. Esto requiere la interacción de los estudiantes con miembros más avanzados o expertos (Englert et al., 2006), los cuales van tendiendo los andamiajes necesarios para enseñar a los principiantes los modos de leer y escribir en su comunidad disciplinar.

Este contexto excepcional y complejo de pandemia impulsó el interés de muchos investigadores por estudiar el impacto que tuvo en el ámbito educativo el traslado de la enseñanza y el aprendizaje al contexto de la virtualidad. En relación con esto, algunos trabajos se han enfocado a observar cómo la falta de adaptación por parte de los estudiantes a la enseñanza virtual repercutió de manera negativa en su salud mental principalmente relacionada con el estrés (Salazar Padilla et al., 2022). Otras investigaciones giraron en torno a cuestiones pedagógico-didácticas en contexto de pandemia (Expósito y Marsollier, 2020; Bonilla-Guachamín, 2020; Tarabini, 2020; García, 2020; Carlino, 2020; Beltramino, 2020; Brun et al., 2022). El campo de estudio se completó con trabajos que se ocuparon de experiencias didácticas en entornos virtuales (Álvarez, 2012; Collebechi e Imperatore, 2010; Valente, 2016; Difabio de Anglat y Alvarez, 2020; Savio, 2020). Como puede observarse, las investigaciones reseñadas no se ocupan de indagar la voz de los protagonistas directos (docentes y estudiantes) con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura en contextos virtuales. Por esta razón, este trabajo se propone explorar la percepción que tienen estudiantes universitarios acerca de las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales académicos luego de su experiencia durante el año 2020-2021. En este sentido, interesa recuperar el concepto de representación social (Moscovici, 1979; Jodelet, 1989; Abric, 2001) proveniente del campo de la Psicología Social que la entiende como una forma de conocimiento social que se presenta bajo narrativas, más o menos complejas y que constituyen una guía de comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo en determinado contexto social. Asimismo, se persigue visibilizar dificultades y/o potencialidades percibidas por ellos a la hora de leer y producir textos en estos espacios de aprendizaje como herramientas que les permitan apropiarse del conocimiento disciplinar a fin de poder evaluar cuáles han sido las ventajas que nos proporciona la virtualidad y que pueden emplearse como un complemento de las clases presenciales. Con estos propósitos, desde

el paradigma cualitativo, se analizaron los datos que fueron recabados mediante un cuestionario que completaron estudiantes de primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina y, luego, se obtuvieron categorías teóricas que permitieron su interpretación.

En los siguientes apartados nos referiremos a la metodología empleada, los resultados, la discusión y la conclusión a la que arribamos.

Metodología

Para cumplir los objetivos propuestos y mediante la revisión de la literatura existente, hemos elaborado un cuestionario que debían completar los estudiantes de una materia de primer año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), al finalizar el ciclo lectivo 2021. El instrumento estuvo conformado por 5 preguntas que se pensaron en virtud de indagar acerca de sus experiencias en relación con las prácticas de lectura y escritura virtuales en la universidad y sobre su percepción de fortalezas o debilidades en su rol como lectores y/o escritores académicos en la virtualidad. En esta oportunidad, dado los límites y los objetivos del trabajo, solamente nos referiremos a dos de las preguntas formuladas y sus correspondientes respuestas por parte de los estudiantes. Las preguntas a las que haremos referencia son las siguientes:

1. - **De acuerdo con tu experiencia prepandemia, ¿consideras que es lo mismo leer y escribir (para aprender) en entornos virtuales? ¿Por qué?**
2. - **Piensen en una palabra o expresión que refleje su sensación a la hora de leer y/o escribir textos en entornos educativos virtuales.**

Una vez diseñado el instrumento, se solicitó el juicio de cinco expertos y de cuatro estudiantes de la población sujeta a estudio para que lo valoraran con base en sus conocimientos y experiencia. Luego de finalizada su revisión y validación, se elaboró una nueva versión en la cual se consideraron las sugerencias realizadas. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto para la cual se contó con una población de 30 estudiantes de la carrera de Letras. El objetivo de esta validación consistió en detectar preguntas ambiguas o poco claras y realizar los ajustes pertinentes para mejorar la precisión de los resultados.

La versión final se aplicó de forma presencial al finalizar el ciclo lectivo 2021 en una de las comisiones que fue seleccionada al azar de la asignatura *Taller de Comprensión y producción textual*. Esta es una materia obligatoria de las carreras de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT donde se trabaja, fundamentalmente, la comprensión y producción de géneros académicos y mediáticos.

La muestra estuvo formada por un total de 100 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 18 y 25 años, egresados de instituciones públicas (70 %) y privadas (30 %) de la provincia de Tucumán quienes accedieron a contestar el cuestionario bajo consentimiento informado.

Como puede inferirse, la investigación se tipifica como descriptiva, y tiene en cuenta aspectos fundamentalmente cualitativos. La perspectiva metodológica utilizada se enmarca en el paradigma interpretativo que busca comprender los fenómenos educativos a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa (Colás y Buendía, 1998). Para el procesamiento de la información se elaboraron tablas que permitieron definir categorías de análisis. Teniendo en cuenta los resultados y relacionándolos con las categorías y reflexiones teóricas realizadas, se sistematizó la información y se detectaron tendencias para la elaboración de la interpretación cualitativa de los datos.

Resultados

La primera pregunta del cuestionario se pensó en virtud de conocer las diferencias que los estudiantes podían establecer entre las prácticas de lectura y escritura propias de la presencialidad y aquellas que emergieron o cobraron protagonismo a partir de la pandemia. La segunda pregunta solicitaba que pensarán en una palabra o expresión que reflejara su sensación a la hora de leer y/o escribir textos en entornos educativos virtuales. A continuación, nos referiremos a las respuestas dadas a ambas preguntas y a la categorización que hicimos de estas.

En relación con la primera pregunta, el 85 % de las respuestas señala que no es lo mismo leer y escribir para aprender en entornos virtuales que en formato físico y solo el 15 % manifestó que tenía sus aspectos positivos. Al analizar las justificaciones aportadas en sus respuestas, hemos considerado 2 (dos) categorías en relación con los aspectos positivos de la lectura y/o escritura

en contextos virtuales: aquellas respuestas en las que los estudiantes manifestaron que no veían diferencias o bien aquellos que señalaban que no eran equiparables, pero que igualmente encontraban ventajas. Hemos caracterizado estas categorías vinculadas con 1) el procesamiento de la información y con 2) las potencialidades de la lectura y la escritura en contextos virtuales.

En relación con los aspectos negativos, hemos establecido una clasificación en 7 categorías para aquellos que asociaron la lectura y/o escritura de manera negativa, 1) relacionada con las sensaciones o consecuencias físicas experimentadas; 2) vinculada con problemas de acceso y conectividad; 3) falta de adaptación al formato digital; 4) idealización del objeto libro y sacralización del acto de lectura; 5) dificultades con el procesamiento de la información; 6) necesidad de interacción con docentes y pares y, 7) conflictos derivados del dominio de nuevos géneros. Todas las categorías son ejemplificadas con fragmentos de los testimonios estudiantiles provenientes de nuestro corpus.

En relación con los aspectos positivos, algunos estudiantes manifestaron las ventajas de hacerlo en entornos virtuales. A continuación, ofrecemos algunos testimonios de los participantes. Hemos dejado su discurso intacto, por tanto, es posible que aparezcan errores ortotipográficos:

Vinculadas con el procesamiento de información:

Algunos estudiantes no veían diferencias entre lectura/ escritura analógica y digital por cuanto manifestaron que procesan la información del mismo modo: en esencia se desencadenan los mismos procesos al momento de leer o de escribir.

Otros estudiantes consideraban que era lo mismo por cuanto *últimamente todo se basa en la tecnología*.

Es muy raro ver a alguien con una agenda en físico si ya posee una el celular, por ejemplo.

Vinculadas con las potencialidades de la lectura y escritura en contextos virtuales

En este caso, algunos estudiantes pusieron de relieve la practicidad que ofrece la lectura en archivos digitales y las ventajas de la escritura colaborativa a partir de algunas aplicaciones de Google.

Creo que el acceso a la virtual (con el que no todos contamos) es un buen recurso a la hora de leer y escribir, debido a que, al leer, aprendimos

a marcar y manipular a nuestro gusto los pdf's; y, al escribir, es más fácil hacerlo en grupo en la aplicación de drive.

A continuación, damos cuenta de los aspectos negativos puestos de manifiesto por los estudiantes en relación con las siete categorías antes mencionadas.

1. - Consecuencias físicas negativas

En algunas respuestas notamos que había referencias a las sensaciones que experimentaron los estudiantes al leer o al escribir desde un celular como único dispositivo a su alcance. En este sentido, algunos de ellos manifestaron que la lectura es más agotadora, debido al cansancio de la vista. Igualmente, en relación con la escritura: *Yo utilizo celular así que me canso los dedos porque los mantengo doblados. Me duele la cabeza y los ojos, es más incómodo.*

2. - Falta de acceso a la conectividad

Este factor está estrechamente vinculado con el anterior y es clave para que puedan llevarse a cabo las prácticas de lectura y escritura digital.

Así lo manifiestan en algunos testimonios estudiantiles: *Trabajar desde un celular es muy difícil, considerando la facilidad con que se lo hace desde una pc, pero además hay muchos alumnos que no cuentan con internet mediante wifi, como en mi caso, y eso dificulta mucho mas poder leer o escribir desde lo virtual.*

3. - Falta de adaptación al formato digital

Un gran cambio para los estudiantes consultados estuvo dado por la necesidad de leer grandes volúmenes de información y de realizar tareas de escritura muy demandantes. En este sentido, muchos de ellos plantearon que al estar los archivos siempre en Word para hacer los trabajos, procuraban imprimir y hacer los apuntes a mano. Otros manifestaban: *Me cuesta acostumbrarme y conectarme. Y lo mismo a la hora de leer. Además de que es más difícil marcar los textos en un dispositivo.*

4. - Idealización del objeto libro y con cierta sacralización del acto de lectura

Así lo ejemplifican algunos testimonios que planteaban: *No es lo mismo leer y oler un libro a un pdf.* O quienes señalaban: *No es lo mismo el leer a través de una pantalla o cámara, o el*

poder tocar un libro. La cultura traspasa el papel hacia uno, cosa que con la pantalla no sucede.

5. - Dificultades con el procesamiento de la información

Algunos estudiantes planteaban las diferencias entre las prácticas de lectura en el ámbito digital y analógico centrándose en cómo las primeras interferían en el procesamiento de información: *Me pasó en una materia que no entendía un pdf que mandaron por mas que lo haya leído 100 veces. Recien lo comprendí al imprimirlo e ir marcando ideas con resaltador) y en la dificultad para evocar el contenido del texto al no poder realizar procedimientos propios de la lectura en papel.*

Al respecto, señalaban: *No es lo mismo, porque al hacerlo en una computadora se pierde el ejercicio mental de repaso cuando escribimos en papel o bien consideraban que se tratan de lecturas con dos lógicas diferentes puesto que no podes escribir al costado, ni resaltar, ni subrayar, ni marcar.*

6. - Necesidad de interacción con docentes y pares

Otro conjunto de estudiantes valoraba de manera negativa la lectura digital por la falta de acompañamiento en la discusión de textos junto a los pares y a los docentes. Consideraban que, *si tuviéramos encuentros presenciales, podríamos hablar con otros alumnos acerca de un texto, y así conocer otras perspectivas, además de que estaría la presencia de los profesores, que ayudaría mucho más, que estar uno solo en su casa tratando de entender conceptos que le puede resultar nuevos y complicados.*

7. - Conflictos derivados del dominio de nuevos géneros

No faltaron quienes preferían la lectura en papel puesto que la virtualidad también los enfrentó a formatos desconocidos propios de este ámbito: *La interacción escrita en foros áulicos por ejemplo se me hace muy rara, no termino de agarrarle la onda.*

Si observamos las categorías sistematizadas y los ejemplos seleccionados podemos inferir algunas ideas vertebradoras de las representaciones estudiantiles.

Estas concepciones se construyen a partir de contrastes que configuran polos opuestos: uno de ellos de características positivas y el otro relacionado con aspectos negativos. Como hemos visto, para una pequeña proporción de estudiantes la lectura y escritura en contextos virtuales conllevan aspectos positivos ya sea porque lo ven como un proceso similar al que llevaban a cabo antes de que se instalara la virtualidad o bien porque destacan las ventajas del trabajo colaborativo en red al momento de escribir, o bien porque pueden realizar tareas análogas a la lectura en papel (resaltar, comentar, etc). En cambio, para la mayoría de los estudiantes (85 %), el aprendizaje y la enseñanza a través de medios tecnológicos implica pérdidas: se pierde bienestar físico, se pierde la posibilidad de interacción con el tanpreciado objeto cultural libro, se pierde la necesaria interacción cara- cara sostén del aprendizaje. En estos entornos virtuales, la escritura pasa a cumplir un rol protagónico desplazando a la oralidad. Mientras que en encuentros presenciales hablar, escuchar, leer y escribir eran prácticas interrelacionadas que se ponían en funcionamiento para aprender, para relacionar ideas, para establecer articulaciones entre teoría y práctica. En estos nuevos contextos de aprendizaje, la participación se sostiene a partir de las posibilidades que brinda la escritura, que a su vez se ven limitadas, en parte, por el cambio de soporte. El soporte electrónico (la pantalla) imposibilita aquellas tareas que consideran fundamentales para la función epistémica de la lectura y de la escritura como lo son el subrayado o la escritura en los márgenes.

En cuanto a la segunda consigna, se les pedía que pensarán en una palabra o expresión para reflejar su sensación a la hora de leer y/o escribir textos en entornos educativos virtuales. La mayor parte de los conceptos o expresiones utilizadas pueden incluirse en el campo semántico “extrañamiento”. Entre ellas mencionamos: *raro, complicado, paciente, estresante, cansado, frustración, desafío, inquietud, incertidumbre, dificultad, complejidad, tedio, incomodidad, preocupación, desesperante, extraño, agotador, ansiedad, angustia, miedo, inexperiencia, útil pero agotador, es una experiencia interesante y desafiante*. Como vemos, son pocas las expresiones que subrayan algún aspecto positivo al momento de caracterizar la lectura y escritura en entornos virtuales. Al vincular estas respuestas con los testimonios que materializan

las vivencias experimentadas en pandemia en torno a la lectura y escritura, podemos advertir que algunos alumnos valoran positivamente el formato tradicional por sobre el digital debido al malestar físico que les genera la lectura o la escritura de extensos documentos en dispositivos digitales (principalmente celulares); estrechamente vinculado con lo anterior, se evidencia la falta de conectividad y una idealización del objeto libro en contraposición con los nuevos formatos y con la interacción de nuevos géneros. Asimismo, valoran el entorno presencial y la potencialidad de la oralidad para la comprensión del material escrito en interacción con los docentes y pares ya que son conscientes de la necesidad de ayuda para poder acceder a textos que difieren ampliamente de los manejados en el nivel secundario y, más aún, con los que interactúan en las redes.

Discusión y conclusiones

Considerando que los estudiantes encuestados pueden identificarse como nativos digitales (Prensky, 2001), es decir, pertenecen a un grupo habituado a interactuar con las nuevas tecnologías, podríamos pensar que sus respuestas al cuestionario realizado estarían, en general, orientadas a subrayar ventajas en lo que respecta a leer y escribir para aprender en entornos virtuales, o bien, por lo menos, mostrar posturas más conciliadoras con la virtualidad. Sin embargo, las representaciones sociales que surgen demuestran lo contrario. Las construyen desde un modelo del déficit que se refuerza aún más cuando eligen una palabra o expresión que les sirva para reflejar sus sensaciones, casi todas con una carga semántica negativa. Estos resultados son congruentes parcialmente con los obtenidos en otra investigación que indagaba acerca de las experiencias de lectura y escritura en contextos digitales llevadas a cabo por estudiantes universitarios de comunicación social de una universidad privada durante la pandemia (Schiavinato et al., 2021).

En cuanto a la lectura digital, estos estudiantes, al igual que los de nuestra investigación, manifestaron que los agobiaba y que preferían el formato papel. Sin embargo, en relación con la escritura, declararon que estas prácticas no fueron distintas a las de la etapa prepandemia puesto que siguieron trabajando con archivos de Word y empleando aplicaciones de trabajo colaborativo como Google docs.

Entendemos que esta percepción divergente con respecto a los resultados obtenidos en este trabajo está dada por la diferencia en el poder adquisitivo de la población en estudio. La gran mayoría de los estudiantes cuyos testimonios relevamos no posee computadoras personales y es extendida entre ellos la escritura manuscrita. Un dato no menor lo constituye el hecho que durante la pandemia los estudiantes de contextos menos favorecidos emplearon como medio privilegiado la aplicación de Whassap (Expósito y Marsollier, 2020). De ahí se explica el gran cambio que implicó la dinámica que impuso la pandemia en los niveles universitarios que sí contaban con plataformas digitales para acceder al conocimiento.

Podemos explicar estas representaciones y sensaciones de extrañamiento a partir de una doble tensión que surge cuando intentan articular dos dimensiones: por un lado, la dimensión que se refiere a los tipos y modos de prácticas que entra en tensión con la referida a los objetivos, funciones y características de esas prácticas. En la primera dimensión se oponen la lectura y escritura tradicional, lineal y secuencial con la digital, multimodal regida por la lógica de la simultaneidad. La segunda dimensión profundiza la primera considerando las características de estas prácticas.

Los testimonios recogidos a partir del cuestionario muestran que los estudiantes se sienten en una zona de confort cuando hablamos de lectura y escritura tradicional e incluso cuando leen y escriben en redes sociales, pero experimentan un ingreso abrupto hacia una zona de extrañamiento (Coulon, 1997) que requiere de un proceso de aprendizaje y enculturación (Carlino, 2005) para sentirse protagonistas de estas nuevas prácticas y dejar de construir su rol como lectores y escritores y su concepción de lectura y escritura para aprender desde el lugar de la carencia, del déficit, de las dificultades, de las imposibilidades.

Son protagonistas y expertos en espacios de prácticas vernáculas (Barton y Hamilton, 1998) pero se sienten inexpertos o novatos cuando participan en entornos virtuales dominados por prácticas letradas académicas. Esto puede explicarse porque la comunidad discursiva académica sigue reglas y convenciones a menudo alejadas de las propias de los contextos virtuales a los que ellos están acostumbrados. Entonces, se enfrentan con

nuevas formas de apropiación (Chartier, 1999) para construir sentido, manipular los textos multimodales, con la necesidad de adquirir nuevas destrezas y de desarrollar otras estrategias que les permitan percibirse como competentes en este contexto. Esta percepción de competencia es fundamental para dar sentido a la práctica ya que es esa percepción lo que posibilita tener razonables expectativas de lograr el éxito deseado (Solé, 2006).

Podemos plantear entonces que son nativos en cuanto a prácticas multimodales cotidianas o vernáculas (intercambio en redes, posteos en Facebook, Instagram, entre otros). No obstante, en esta cultura multimedia, académica y disciplinar son inmigrantes. Así lo advierten los mismos estudiantes cuando plantean que *leer y escribir en entornos virtuales es más complicado porque si bien muchos estamos acostumbrados a interactuar en redes no pasa igual con los textos para estudiar, tienen otros formatos*.

De pronto, se ven insertos en comunidades virtuales de aprendizaje que, en principio, responden a lógicas diferentes que deben entrecruzarse y que, a su vez, generan dificultades para conceptualizar las nuevas prácticas.

La tabla que sigue compara las dos culturas que, en principio, se asumen como opuestas:

Tabla 1: *Contraste entre las culturas asociadas a las prácticas letradas*

Cultura académica tradicional (asociada a prácticas letradas académicas)	Cultura multimedia (asociada a prácticas cotidianas o vernáculas)
Privilegio del sistema lingüístico	Interrelación de varios sistemas semióticos
Linealidad	Simultaneidad
Integridad textual	Fragmentación
Prevalece la idea de racionalidad como criterio de calidad argumentativa.	Espacio para la emoción
Los textos académicos buscan un equilibrio entre las tres dimensiones: demostrativa, retórica y dialéctica.	Se acentúa la dimensión retórica

Necesidad de usar un lenguaje de especialidad (respeto a las convenciones)	Mayor flexibilidad en cuanto a las características del registro (transgresión de convenciones)
Busca la objetividad, el distanciamiento (deixis de tercera persona)	Mayor cercanía comunicativa (deixis de 1° y 2° persona)
Existencia de géneros tipificados o canónicos	Géneros nuevos y más flexibles

Ahora bien, aunque este cuadro sistematiza las diferencias encontradas, también y coincidiendo con Olaizola (2016) existen puntos de contacto.

Si bien es cierto que en la red prima la transgresión a las convenciones de escritura que son incompatibles con la escritura normativizada del ámbito universitario, acordamos con que la lectura y escritura digital, más allá de las diferencias con las prácticas exigidas en ámbitos educativos formales, crea las condiciones para estos ámbitos en la medida en que la producción de textos en las redes sociales y otro tipo de contenido digital favorecería el dominio de estrategias vinculadas con la lectura y escritura promovidos en la universidad.

En este sentido, siguiendo a este autor, los estudiantes al interactuar en las redes, reflexionan sobre sus posibles destinatarios, sobre el tema y sobre sus propios procesos de escritura. De este modo, señala que la escritura y la lectura vernáculas digitales permiten vencer de manera más fácil el problema retórico y fomentar los procesos cognitivos que envuelve la escritura.

En la actualidad, más que nunca, leer y escribir implican un saber hacer, esto es, asumir roles y construir identidades socioculturales. El avance tecnológico no solo requiere sujetos con destrezas para el manejo técnico de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) sino, especialmente, estudiantes capaces de gestionar su propio aprendizaje, de generar soluciones a sus problemas y de trabajar en colaboración y en interacción constante con otros, teniendo en cuenta las características del género y de la situación retórica a la que deben responder.

Estos nuevos desafíos requieren el dominio de múltiples competencias que incluyen conocimiento, estrategias y actitudes relacionadas con nuevos lenguajes y tecnologías. Como docentes, también

vivimos la transformación del sentido de nuestro rol, ya no solo somos guías y orientadores, sino también tutores virtuales. En definitiva, es indispensable nuestra función para ayudar a tender pasajes entre las zonas de confort, de extrañamiento y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp.11- 32). México D.F., México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de tic para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q. Educación Comunicación Tecnología*, Vol. 6, 12, pp. 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989798>
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Barton, D. y Tusting, K. (ed.) (2005). *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Contexts*. New York Cambridge University Press
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.
- Beltramino, L. (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/128662/CONICET_Digital_Nro.81cc9e2e-9b7a-4978-87ea-c3a2ea2e1b9e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Bravo-García, E. y Magis-Rodríguez, C. (2020). La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses. *Boletín sobre COVID-19 Salud Pública y Epidemiología*, 1(1), 3-8. <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/COVID-19-No.1-03-La-respuesta-mundial-a-la-epidemia-del-COVID-19-los-primeros-tres-meses.pdf>

- Brun, L. R., Borgobello, A., Prados, M. L. y Pierella, M. P. (2022). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 33(64(ene-abr). <https://doi.org/10.33255/3364/1074>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En L. Beltramino *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/128662>
- Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, v. 22, n. 1 (64), p. 97-114.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. Fondo de Cultura Económica
- Collebechi, M. e Imperatore, A. (2010). Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura e entornos virtuales de educación superior. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7(7), pp. 15-26 <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4955>
- Colás, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, Presses Universitaires.
- Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2020). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 26-43. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020_36_03
- Englert, C. Mariage, T. y Dunsmore, T. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research en C. A. McArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.) *Handbooks of Writing Research*, 208-221. The Guilford Press.
- Expósito, E. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-Académica Multidisciplinaria*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Dir.) *Les Représentations sociales (pp.31-60)*. France PUF.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Olaizola, A. (2016). *Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo* (Tesis de maestría). Universidad de Palermo.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 52(100), 330-356.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Salazar Padilla, E. P. Cristina Ojeda, K., Tabares Rosero, X. del R. y Morales Jaramillo, M. B. (2022). El estrés académico y la educación en aulas virtuales en estudiantes universitarios. *Conciencia Digital*. 5 (1.1) 551-565. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.1.2013>

- Sal Paz, J. Lopez, E. y Romano, M. B. (2022). Investigar para escribir y escribir para producir conocimiento en tres asignaturas del área lingüística del Departamento de Letras. Experiencias en contextos presencial, virtual y de modalidad dual, *Jornadas de intercambio y socialización Repensar y construir experiencias educativas en Filosofía y Letras: logros y retos en contextos emergentes*, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. (En prensa)
- Savio, K. (2020). El aula virtual como apoyo en la alfabetización académica: evaluación de una experiencia. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13) 234-254, Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza
- Schiavinato, N., Sorgetti, L. B. y Chocobar, T. I. (2021). Alfabetización académica mediada por tecnologías desde la mirada de los estudiantes de Comunicación Social. Cambios, continuidades y desafíos en tiempos de pandemia. *Grado Cero. Revista de Estudios en Comunicación*. N. 3, 1-26
- Solé, I. (2006) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York, Cambridge University Press
- Swales, J. (1993). Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, 687-98.
- Swales, J. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp. La Revue du GERAS*, (69), 7-19.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tusting, K. y Barton, D. (2016). Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (32), 15-34.
- Valente, E. (2016). El empleo de TIC en la escritura conjunta en el ámbito académico. *Exlibris, Revista del Departamento de Letras, UBA*, 248-250.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, Cambridge: Cambridge University Press.

Escribir para aprender en la formación de docentes de Nivel Inicial: la reseña académica



María Elena Molina¹
 CONICET - Universidad
 Nacional del Sur
 (Bahía Blanca, Argentina)
elena.molina@uns.edu.ar

Writing to Learn in Early Childhood Teacher Training: The Academic Review

Recibido: 12 de julio de 2022 | Aprobado: 13 de octubre de 2022

Resumen

En el marco de los estudios sobre alfabetización académica, la reseña como género discursivo científico-académico posee un rol central puesto que incentiva los procesos de lectura y escritura críticas. Este artículo se propone caracterizar los avances en las escrituras de reseñas efectuadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur (Argentina) dentro de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura I, al mismo tiempo que presenta el detalle de las intervenciones docentes que posibilitaron la concreción de tales escritos. El diseño de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo, aunque efectuamos triangulación metodológica con técnicas cuantitativas para ofrecer resultados a través de tablas y gráficos. Exploramos un corpus de 43 reseñas producidas por 23 estudiantes dentro de una secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral. Antes de escribirla, se trabajó en una clase el género y se discutieron en el aula distintos ejemplares textuales. Las estudiantes entregaron una primera versión que fue revisada y comentada por los docentes, para luego tener una instancia de reelaboración y entrega final. Los resultados muestran que la reseña se erige como un género vertebrador de las prácticas de lectura y escritura académicas puesto que interpela a las estudiantes a desarrollar y poner en juego capacidades argumentativas y las ayuda a aprender escribiendo. Como conclusión, entendemos que las intervenciones docentes posibilitaron mejoras sustantivas en los procesos de escritura, cuestión que permitió que paulatinamente las estudiantes se convirtiesen en autoras.

Palabras clave: alfabetización académica, didáctica de la lengua y la literatura, movimientos retóricos, intervenciones docentes, reseña académica.

Abstract

Within the framework of studies on academic literacy, the review as a scientific-academic discursive genre plays a central role since it encourages critical reading and writing processes. This article aims to characterize the advances in the writing of reviews produced by students of the Early Childhood Teacher Training Program of the Universidad Nacional del Sur (Argentina) within the subject Didactics of Language and Literature I, while presenting the details of the teaching interventions that made possible the realization of such writings. The research design is qualitative-interpretative, although we made methodological triangulation with quantitative techniques to offer results through tables and graphs. We explored a corpus of 43 reviews produced by 23

¹ Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Departamento de Humanidades y Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina). Para contactar a la autora: elena.molina@uns.edu.ar

students within a didactic sequence on theories of oral language acquisition. To produce this review, the genre was worked on in a class and different textual exemplars were discussed in the classroom. The students handed in a first version that was reviewed and commented by the teachers, and then had an instance of reworking and final delivery. The results show that the review stands as a backbone genre of academic reading and writing practices, because it challenges students to develop and put into play argumentative skills that help them to learn by writing. In sum, we understand that the teaching interventions enabled substantive improvements in the writing process, which gradually allowed students to become authors.

Keywords: *academic literacy, didactics of language and literature, rhetorical movements, teaching interventions, academic review.*

Introducción

Los potenciales epistémicos de la lectura y la escritura han sido ampliamente estudiados en las últimas décadas (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2005, 2013; Russell, 2013). En la enseñanza superior, en particular, los investigadores se han centrado en las producciones de los estudiantes, en sus puntos de vista respecto de la escritura en las diferentes disciplinas y en las complejas relaciones entre los contenidos de las disciplinas y las prácticas de escritura, entre otros. Sin embargo, escasas investigaciones se centran en las prácticas docentes que entrelazan la escritura y los contenidos disciplinarios (Carlino, 2013, 2017).

Este artículo retoma dicha área de vacancia para centrarse en las prácticas de enseñanza que entran escritura argumentativa en una asignatura pedagógica perteneciente al segundo año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina).

Así, profundizamos los modos en los que se trabajó con la escritura y la argumentación para aprender dentro de una secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral.

Para abordar esta secuencia didáctica y comprender los fundamentos teóricos a partir de los que se trabajaron lectura y escritura como herramientas de enseñanza y contenidos *per se*, conviene sintetizar los principales aportes relacionados con el escribir y el argumentar para aprender en el nivel superior. Recuperamos textos que, si bien datan de las últimas décadas, son seminales para pensar la alfabetización académica y permiten efectuar un recorrido diacrónico sobre la construcción del campo. En relación con los antecedentes

internacionales, abrevamos particularmente en el ámbito anglosajón, dado que en esta lengua han realizado aportes investigadores provenientes de diferentes nacionalidades y es la lengua que cuenta con más publicaciones a nivel global.

En el ámbito local, nos referimos específicamente a publicaciones argentinas que sirven de trasfondo a nuestra indagación. Cabe mencionar, no obstante, que las contribuciones del ámbito latinoamericano son asimismo centrales, aunque no se focalicen específicamente en este artículo. Al respecto, Navarro (2017) sostiene que los estudios latinoamericanos de la escritura en el nivel superior no son una experiencia tardía y predecible de las experiencias de los centros hegemónicos de producción del conocimiento. Por el contrario, las investigaciones e iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en la región muestran características, dinámicas, oportunidades y desafíos propios que es preciso definir y problematizar. De este modo, por ejemplo, es frecuente que en Latinoamérica el interés por la lectura y la escritura académicas se vincule a la inclusión y la equidad social en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se trata de una región con enormes desigualdades sociales y educativas y con políticas públicas en disputa sobre el acceso, la retención y el egreso en la universidad (Navarro, 2017). En este enfoque, eminentemente latinoamericano, que relaciona lectura y escritura académicas con la inclusión y la equidad, se inscribe nuestra propuesta didáctica.

Los países anglosajones han sido los primeros en indagar la lectura y la escritura en el nivel superior. En dicho ámbito, estas prácticas fueron enfocadas, sobre todo, en términos de los obstáculos que presenta la transición entre la educación media y

universitaria, enfatizando el vínculo entre escritura, lectura y aprendizaje (Clerehan, 2003; Marland, 2003; Smith, 2004).

Ello responde, en forma principal, a la coyuntura histórica, económica y sociopolítica que desde fines de la década de 1960 y principios de los años '70 dio lugar al acceso masivo a las universidades de grupos de jóvenes pertenecientes a niveles socioeconómicos medios, quienes antes se hallaban excluidos de la educación superior. La ampliación del ingreso universitario intensificó así la necesidad de investigar cómo acrecentar la retención de los nuevos ingresantes, al mostrar que el problema central de esta tarea consistía en abordar la heterogeneidad de orígenes socioculturales que mostró afectar las prácticas de lectura y escritura de estos alumnos (Bazerman et al., 2005; Russell et al., 2009).

A principios de 1980, algunos de los aportes que comienzan a difundirse sobre esta problemática provienen de corrientes de investigación tales como “escribir a través del currículum” (Bazerman et al., 2005), “escribir y leer para aprender” (Nelson, 2001) y “escribir en las disciplinas” (Ochsner y Fowler, 2004). Los resultados de los diversos estudios concretados dentro de estas corrientes evidencian una cuestión central y novedosa para la época, a saber, que el discurso escrito en el nivel superior no puede concebirse tan sólo como un canal para comunicar un saber ya acabado. Según McLeod y Maimon (2000), esta convicción fundada empíricamente permitió que las prácticas letradas adquiriesen mayor visibilidad y se convirtieran así en el tema fundamental de las críticas que, en esta década y también en la subsiguiente, se dirigen especialmente a los modelos pedagógicos “bancarios”, los cuales toman al alumno como un mero “depositario” de información.

De esta manera, las corrientes mencionadas se oponen en forma enérgica a los paradigmas de enseñanza que conciben la escritura como una habilidad de comunicación básica y generalizable, puesto que sostienen que las dificultades de los estudiantes al leer y escribir no pueden adjudicarse meramente a falencias en la educación primaria o a déficits individuales, propios de cada alumno (Bazerman et al., 2005).

Lejos de ello, los estudios realizados en el marco de “escribir a través del currículum”, “escribir y

leer para aprender” y “escribir en las disciplinas” ponen de manifiesto que la lectura y la escritura son potentes herramientas involucradas en la elaboración del conocimiento social (Bazerman, 1988; Bogel y Hjortshoj, 1984), en el aprendizaje de los contenidos (Langer y Applebee, 1987) y en la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007). Según muestran otras investigaciones similares, además, la lectura académica incide en la construcción de conocimientos y en el aprendizaje, ya que suele exigir poner en relación varias fuentes y es precedida y proseguida por la escritura (Hjortshoj, 2001; Nelson, 2001).

Dentro del ámbito argentino, son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Entre ellas, son precursores los trabajos conducidos por Elvira Arnoux y colegas a partir de la década de 1990. Estos, desde una mirada lingüística, abren la discusión local sobre el tratamiento de la lectura y la escritura académicas al ingreso de la universidad pública. Dentro de esta línea de investigaciones, predominan los estudios diagnósticos que detallan las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos tipos textuales que han sido designados, tradicionalmente, como académicos –por ejemplo, artículos científicos, reseñas, ensayos, monografías, tesinas, etcétera– (Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux et al., 1996; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003).

Con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, una segunda serie de investigaciones se centran en los cursos y/o talleres de lectura y escritura académica, progresivamente incorporados a partir de mediados de los '90 por distintas universidades (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2004; Valente, 2005). En particular, algunos de estos trabajos dirigen su foco de análisis a las producciones escritas de los alumnos, basándose en dicho material para detectar progresos y dificultades (Arnoux et al., 1998; Di Stefano, 2004; Di Stefano y Pereira, 2004).

Un enfoque diferente, aunque menos extendido, caracteriza un tercer conjunto de indagaciones que toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras. Conforman iniciativas de

investigación-acción que, a partir de su sostenimiento y recursividad en el tiempo, han logrado producir claros resultados acerca de las condiciones de enseñanza que potencian el aprendizaje de distintos contenidos disciplinares a través de leer y escribir para aprender (De Micheli e Iglesia, 2008; Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, 2012; Padilla, Ávila y Lopez, 2007; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003).

Por otra parte, un cuarto grupo de trabajos presta especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes. Sus resultados ponen en evidencia los desencuentros que suelen existir entre los puntos de vista de estudiantes y profesores universitarios con respecto a la distribución de responsabilidades referentes a quién debería ya saber escribir –el alumno universitario–, y a quién tendría que ayudar a que los estudiantes aprendan cómo hacerlo –el docente de la materia– (Alvarado y Cortés, 2000; Carlino, 2002, 2005; Rinaudo, Donolo y Paoloni, 2003; Vázquez y Miras, 2004).

En algún punto afín a las dos últimas perspectivas expuestas, se distingue una quinta línea de trabajos llevada adelante por el grupo GICEOLEM². Desde este enfoque, se asume que los estudios diagnósticos no proveen por sí solos un abordaje adecuado a la complejidad de las prácticas sociales de lectura y escritura en el nivel superior. Por esta razón, se conducen diversas indagaciones que se centran no solo en los textos producidos por los estudiantes, sino también en analizar qué piensan los propios alumnos con respecto a sus producciones y a los desafíos que enfrentan al leer la bibliografía y escribir en las asignaturas que cursan. Asimismo, se considera imprescindible incluir como objeto de estudio qué sucede con los diversos ámbitos institucionales, con los docentes y con la enseñanza que estos brindan en la universidad –como también en otros ámbitos de la educación superior y secundaria–.

Sumado a esta preocupación por la lectura y la escritura, algunos educadores, sobre todo en el ámbito anglosajón, sostienen que una estrategia efectiva para reforzar el potencial de los estudiantes

de grado a la hora de aprender radica en un buen dominio no solo de la escritura, cuyo potencial epistémico ha sido ampliamente estudiado, sino también en el buen dominio de las prácticas argumentativas (García Negroni, 2008; Kuhn, 1991; Mitchell y Andrews, 2000; Padilla, 2012).

Finalmente, en relación con el objetivo de este artículo, cabe mencionar algunas investigaciones centrales en lo que atañe a las devoluciones que efectúan los docentes a los escritos de sus estudiantes. Al respecto, Padilla y Lopez (2019) sostienen que un grupo importante de investigaciones actuales señala la necesidad de implementar estas propuestas de enseñanza en contextos dialógicos, que permitan repensar las tradicionales prácticas de retroalimentación escrita (en inglés, *written feedback*), centradas mayormente en una relación unidireccional docente-estudiante. Estos nuevos enfoques remarcan la necesidad de favorecer intercambios multidireccionales entre estudiantes y docentes, y entre pares (Nicol, 2010; Nicol, Thompson y Breslin, 2014), que posibiliten interactuar no solo a través de los comentarios escritos, sino también en espacios de intercambios orales presenciales o mediados por la tecnología (Alvira, 2016).

Esto supone una conceptualización de la producción escrita, en tanto proceso recursivo, y la focalización en un aspecto sustancial de este como lo es la revisión. En este sentido, se han intensificado las investigaciones didácticas que se centran en las prácticas de revisión colaborativa, tanto entre pares, como entre docentes y alumnos (Álvarez Angulo, 2011; Cano et al., 2012; Aguilera y Boatto, 2013; Corcelles et al., 2013). Asimismo, Tapia Ladino et al. (2020) enfatizan, a partir de un análisis de 434 comentarios escritos en seis borradores, que el esfuerzo por proveer retroalimentación durante el proceso de escritura es positivo, dado que los escritores adoptan prácticamente todas sugerencias que ofrece el profesor guía. Tales hallazgos refuerzan el principio de que vale la pena invertir tiempo y esfuerzo en esta tarea y que la misma es parte sustantiva de la enseñanza y del aprendizaje de las prácticas de escritura académica.

² Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias, coordinado por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). Para más información sobre este grupo de investigación pluridisciplinar puede consultarse la siguiente página web: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

Nuestro aporte se inscribe dentro de estas líneas de indagación. Así, este artículo se propone caracterizar los avances en la escritura de reseñas efectuadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, al mismo tiempo tiene como objetivo presentar el detalle de las intervenciones docentes que posibilitaron la concreción de tales escritos.

En lo que sigue, el artículo se organiza en un apartado destinado a detallar la reseña académica como género, enfatizando sus usos y sentidos como estrategia de enseñanza. Luego, nos detenemos en las decisiones metodológicas y en la presentación de los resultados, para finalizar con la discusión y las conclusiones sobre los alcances y las limitaciones de nuestra propuesta.

La reseña académica: usos y sentidos como herramienta para enseñar y aprender contenidos disciplinares

La reseña como género discursivo científico-académico posee gran utilidad para incentivar los procesos de lectura y escritura críticas en el ámbito de la educación de grado (Sal Paz y Maldonado, 2018). En el marco del trabajo con este género en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado de Educación Inicial (Universidad Nacional del Sur), nuestro objetivo reside en describir los modos en los que las estudiantes avanzaron en la escritura de sus reseñas a partir del trabajo de intervención docente.

La reseña (o recensión) es una clase textual de larga tradición dentro del discurso científico. Su nombre deriva del verbo latino *resignare* (abrir, descubrir, revelar) y este, a su vez, de *signare* (describir, distinguir y percibir diferencias). Todas las publicaciones periódicas en formato de revista, especializadas en un campo disciplinar, contienen, en su parte final, una sección dedicada a reseñas. La reseña académica, por su parte, es aquella que aborda libros o artículos académicos, cuyos contenidos y espacios de circulación están ligados, de alguna manera, a las universidades y centros de investigación (Navarro y Abramovich, 2012). La reseña académica que se escribe en las materias de las carreras universitarias no tiene como finalidad principal describir y evaluar novedades editoriales, sino objetivos didáctico-pedagógicos, como organizar y controlar la lectura de bibliografía de la materia o de otra área de conocimiento.

Busca que el estudiante desarrolle y ponga en juego capacidades argumentativas de lectura de textos científicos y escritura académica, como la de distinguir lo importante de lo accesorio en el texto reseñado y proponer una lectura crítica personal. En las reseñas académicas producidas en el trayecto de formación, muchas veces se reseñan textos parciales (como un capítulo de un libro, o un artículo de revista) que no necesariamente fueron publicados recientemente. El estudiante-reseñador no tiene como objetivo informar a los pares sobre una novedad editorial, sino demostrar a sus docentes que ha hecho una lectura ordenada, profunda y crítica de la bibliografía reseñada.

La presentación por escrito permite a los profesores evaluar estas prácticas de lectura y escritura en el marco de una disciplina. Las semejanzas y diferencias entre estos dos tipos de reseña dan cuenta de las complejas interrelaciones entre géneros académicos y profesionales: son escasos los géneros que se pueden declarar como prototípicamente académicos pues un alto porcentaje de ellos circula también y/o exclusivamente en el ámbito profesional (Parodi et al., 2009).

Siguiendo la propuesta de Díaz Blanca (2014), dentro de la secuencia didáctica mencionada, se sugirió a las alumnas que estructurasen sus trabajos en tres secciones o unidades mayores de carácter inclusivo: (1) presentación del libro y del autor; (2) descripción de la estructura y contenido del capítulo; (3) conclusión evaluativa del capítulo.

En términos de contenido, esta organización estructural coincide con las propuestas de Motta-Roth (1998), Nicolaisen (2002) y Suárez Tejerina y Moreno (2008) quienes señalan cuatro movimientos retóricos en las reseñas: (1) introducción o presentación; (2) visión general del contenido (esquema del libro o capítulo); (3) énfasis en determinadas partes (descripción y evaluación) y (4) evaluación general del libro.

Cabe destacar que, desde la Lingüística Sistémico-Funcional, un movimiento retórico se define como un segmento textual con un contenido proposicional y una intención comunicativa, dividido en pasos que tienen una meta específica (Swales, 1990).

A continuación, describimos cada una de las secciones que alentamos a las estudiantes a incluir en sus reseñas:

1. - Presentación del libro y del autor:

la presentación del libro ofrece una visión panorámica del contenido sustancial del texto, pero también pueden señalarse temas parciales, subsidiarios o subordinados al núcleo informativo central, bien porque el autor les otorga mayor jerarquía en el desarrollo, bien porque el reseñador les atribuye relevancia. Se indica la justificación, los objetivos o propósitos que orientan el estudio, el espacio de investigación en el que se circunscribe el texto, la audiencia a la que está dirigido y la valoración del autor, de la actualidad y el contexto de producción de la obra. En general, se crea un marco de situación o estado de cosas que muestra una fachada del texto objeto de interés. Esta apertura es decisiva toda vez que reclama un discurso intencionado capaz de convocar al lector e interesarlo académica, profesional e intelectualmente.

2. - Descripción de la estructura y contenido del libro:

en un primer momento, se anuncia la estructura de la obra, se sintetiza su contenido, se da cuenta de los parámetros teóricos y/o metodológicos que sustentan el desarrollo informativo y se valoran todas o determinadas partes del texto. Esta sección tiene el mayor peso semántico porque desarrolla el tema que articula y estructura el mensaje. Por lo tanto, consta de un colectivo acumulativo referido a conceptos, hechos, fenómenos o relaciones presentadas de manera clara y ordenada para brindar al lector informaciones útiles, necesarias y suficientes que contribuyen con la comprensión del texto fuente.

El reseñador localiza el contenido esencial y desecha los detalles superfluos, mediante la generalización de datos, su integración en torno a focos temáticos y la construcción de una nueva información. Esto supone, entonces, el sano equilibrio en cuanto a la calidad y relevancia

de las informaciones manifiestas para que el destinatario tenga, en efecto, razones para acceder al libro. Con ello se intenta activar significados y promover el compromiso, la participación y la cooperación del lector en la creación del sentido global de la obra reseñada.

3. - Conclusión evaluativa del libro:

se compone de la valoración de fortalezas y debilidades de la obra completa o de alguna de las partes, de aspectos determinados y en relación con criterios de evaluación específicos, por lo que posee un alto contenido axiológico. Estas apreciaciones permiten que los autores autoevalúen sus obras con respecto a la calidad académica, claridad y aportación a una disciplina dada (Hyland, 2000); y promueven la interacción entre el reseñador y su audiencia, puesto que lo dicho o sugerido puede generar no solo la aceptación de la obra por parte del lector sino también la adhesión o el cuestionamiento de las opiniones expresadas por el reseñador.

Estos fueron los movimientos retóricos que trabajamos con las estudiantes de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur. A continuación, se describe la estrategia metodológica y la secuencia didáctica que dio lugar a la producción de estos textos.

Metodología

El diseño de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo (Maxwell, 2005), aunque efectuamos triangulación metodológica con técnicas cuantitativas para ofrecer resultados a través de tablas y gráficos. Con tal propósito, exploramos un corpus de 43 reseñas producidas por 23 estudiantes, durante un cuatrimestre, en el marco de una secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral, impartida en la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura I. Se propuso el trabajo con este género académico como forma de entamar las prácticas de escritura con los contenidos disciplinares (Carlino et al., 2013). De este modo, se efectuó la lectura de textos de dos autores centrales para el campo de las teorías de la adquisición del lenguaje, Chomsky

(2003) y Bruner (1995), y se propuso a las alumnas reseñar el texto de este último autor. Para que ellas pudiesen realizar ese trabajo de reseñar, se brindó una clase sobre el género y se discutieron en el aula distintas reseñas a fin de comprender colaborativamente cómo precisaban estructurar sus textos.

Cabe destacar que la materia se desarrolla durante un cuatrimestre con una clase de dos horas por semana. Al tener un tiempo de trabajo bastante limitado, se priorizó trabajar el género reseña durante un solo encuentro. No obstante, todo el abordaje de los contenidos específicos de la secuencia se hiló a partir de este trabajo de escritura: se acompañó la elaboración de esas reseñas mediante el feedback a los distintos borradores, trabajamos en tutorías personalizadas durante clases de consultas, mails y comentarios en la plataforma virtual de la materia, se dialogó en las clases sobre cómo articular el contenido trabajado (las teorías sobre la adquisición del lenguaje oral) con la reseña específica del texto propuesto para ser reseñado.

En lo que respecta al trabajo con el género propiamente dicho, su descripción se hizo teniendo en cuenta los cinco niveles de la tipología de Heinemann y Viehweger (1991): función, situación comunicativa, procedimientos, estructura textual y formas estilísticas prototípicas.

Las estudiantes entregaron una primera versión de sus reseñas que fue revisada y comentada por los docentes, para luego tener una instancia de reelaboración y entrega final. Se intentó que se percibiese la tarea de escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión y no como un producto acabado y estanco.

El análisis de ambas reseñas (el borrador inicial y el final, a la luz de los comentarios de los docentes) se realizó con herramientas teórico-metodológicas proporcionadas por los estudios del discurso (Díaz Blanca, 2014) a fin de ahondar en cómo se modificaron dichos textos a partir de la intervención docente. En particular, tuvimos en cuenta que las reseñas incluyesen tres movimientos retóricos propios del género: (1) presentación del texto reseñado y de su autor; (2) descripción de la estructura y el contenido del texto; y (3) conclusión

evaluativa del texto. Esto es, que siguiesen las funciones de presentar, describir, evaluar y recomendar canónicas del género.

En lo que concierne a la secuencia, el propósito fue que las estudiantes comprendiesen la complejidad del proceso de adquisición del lenguaje oral y que reflexionasen sobre los modos en los que, como (futuras) docentes de nivel inicial, podrían intervenir en dicho proceso. De allí que los objetivos de la secuencia fueron, por su parte, que las estudiantes lograsen comprender las discusiones teóricas que atraviesan el campo de la adquisición del lenguaje oral (con especial énfasis en los enfoques biologicistas y socioculturales) y que pudiesen posicionarse críticamente dentro de dicha discusión.

A la luz de estos objetivos, pensamos entonces el trabajo con la reseña académica como un instrumento de evaluación que nos permitiese, por un lado, entamar el trabajo con esos contenidos con las prácticas de escritura académica y, por otro, brindar la oportunidad de que las estudiantes asumiesen críticamente una posición dentro de las discusiones teóricas trabajadas. Los materiales abordados se orientaron, entonces, en estas dos direcciones.

En relación con el género, se trabajó el texto de Castro de Castillo (2005) sobre la reseña y se discutieron dos reseñas distintas sobre el libro de Navarro y Revel-Chion (2013) para ver cómo cada una organizaba esos escritos de forma diferente, de acuerdo con lo que buscaba transmitir.

En lo que atañe al contenido conceptual de la secuencia, se emplearon los textos de Chomsky (2003) y Bruner (1995), que plantean con claridad las tensiones entre los enfoques biologicistas y socioculturales. A continuación, se ofrece una breve esquematización de las distintas clases comprendidas en la secuencia.

Tabla 1:

Clases en el marco de la secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral

Clase 1	<p>Proceso de adquisición del lenguaje oral. Teorías y etapas</p> <p>Actividad: exposición del docente con intervenciones libres de las estudiantes.</p>
---------	--

Clase 2	Trabajo con textos de Bruner y Chomsky <ul style="list-style-type: none"> • “Introducción” y “De la comunicación al habla” de <i>El habla del niño</i> de Bruner. • “La adquisición del lenguaje” de <i>La arquitectura del lenguaje</i> de Chomsky. Actividad: lectura conjunta del texto de Chomsky y trabajo grupal y colectivo con el texto de Bruner.
Clase 3	
Clase 4	La reseña como género discursivo científico-académico Actividad: exposición del docente con intervenciones libres de las estudiantes. Trabajo grupal y colectivo con distintas reseñas de un mismo libro para analizar sus estructuras.
Clase 5	Socialización de las reseñas Después de haber intercambiado al menos un borrador con los docentes, las estudiantes comentan de forma grupal y colectiva la última versión de sus reseñas.

La consigna de escritura fue que individualmente las estudiantes reseñasen el capítulo “De la comunicación al habla” de *El habla del niño* (1995) de Bruner. Se eligió ese capítulo porque muestra puntos de contacto entre las teorías biologicistas (o innatistas) y las teorías socioculturales sobre el proceso de adquisición del lenguaje oral. Asimismo, el texto de Bruner (1995) resultaba más accesible que, por ejemplo, los textos de Chomsky, autor de quien leímos la transcripción de una conferencia, titulada “La adquisición del lenguaje” y publicada en el libro *La arquitectura del lenguaje* (Chomsky, 2003).

Las pautas formales que les dimos fueron: fuente Times New Roman 12 o Arial 11, interlineado 1.5, márgenes 2.54, texto justificado, 1500 palabras de extensión. Como puede observarse, los requisitos formales fueron estándares, ya que se hizo más hincapié en la estructuración del texto y en la posibilidad de consultar reiteradas veces a los docentes durante su elaboración.

El análisis de las reseñas se efectuó a través de estrategias de contextualización y codificación (Maxwell y Miller, 2008), recurriendo, para la sistematización de los datos, a análisis de frecuencias que muestren la incidencia de los movimientos

retóricos enfatizados por los docentes (presentación del texto reseñado y de su autor; descripción de la estructura y el contenido del texto; y conclusión evaluativa del texto).

Resultados

Las Tablas 2 y 3 sistematizan, a partir de un análisis de frecuencias, las partes canónicas de la reseña que las alumnas incluyeron en sus trabajos. La Tabla 2 da cuenta de los movimientos incluidos en la primera versión de dichos textos.

Tabla 2:

Secciones presentes en la primera versión de las reseñas presentadas por las estudiantes

Movimientos en primera versión de las reseñas	Frecuencia absoluta (ni)	Frecuencia relativa (fi)	Frecuencia porcentual
(1) Presentación del texto y del autor	11	0.48	48 %
(2) Descripción de la estructura del capítulo	7	0.30	30 %
(3) Descripción del contenido del capítulo	9	0.39	39 %
(4) Conclusión evaluativa	6	0.26	26 %
Total de estudiantes	23		

Como puede observarse en la Tabla 2, muchas estudiantes presentaron al texto y al autor (11 sobre 23 estudiantes, 48 %) e hicieron una descripción del contenido del capítulo (9 sobre 23 estudiantes, 39 %). En menor medida, también lograron describir la estructura del capítulo (7 sobre 23 estudiantes, 30 %) e incluir sus propias opiniones a través de una conclusión evaluativa (6 sobre 23 estudiantes, 26 %). Los datos muestran que menos de la mitad de los trabajos logró organizar los textos teniendo en cuenta las partes canónicas de la reseña que, en el marco de la secuencia, habían sido trabajadas y explicitadas.

En la Tabla 3, por su parte, se resumen los datos relacionados con las últimas versiones de las reseñas. Decimos “última versión” y no “segunda versión” porque varias estudiantes entregaron más de un borrador (de dos a cuatro), trabajaron

en clase de consulta con los docentes o bien de forma virtual (vía mail, Facebook o videollamada de meet). En esta última versión, no obstante, el número de estudiantes es menor que en la primera entrega, porque en el transcurso de la secuencia 3 estudiantes abandonaron el cursado de la asignatura³.

Tabla 3:

Secciones presentes en la última versión de las reseñas presentadas por las estudiantes

Movimientos en la última versión de las reseñas	Frecuencia absoluta (ni)	Frecuencia relativa (fi)	Frecuencia porcentual
(1) Presentación del texto y del autor	18	0.90	90 %
(2) Descripción de la estructura del capítulo	14	0.70	70 %
(3) Descripción del contenido del capítulo	16	0.80	80 %
(4) Conclusión evaluativa	17	0.85	85 %
Total de estudiantes	20		

Como puede notarse, una amplia mayoría de las estudiantes pudo incluir, aunque fuese rudimentariamente, los diversos movimientos retóricos previstos en el género reseña: un 90 % presentó al texto y al autor (18 sobre 20 estudiantes), un 70 % pudo hablar metadiscursivamente de la estructura del capítulo reseñado (14 sobre 20 estudiantes), un 80 % logró describir el contenido del texto de Bruner (16 sobre 20 estudiantes) y un 85 % llegó a brindar una conclusión evaluativa sobre esa lectura (17 sobre 20 estudiantes).

En el contraste entre las dos versiones, se aprecia cómo las estudiantes, a partir de una intervención docente que comentó cada uno de los textos de forma detallada, con referencias tanto a la forma como al contenido, pudieron avanzar

sustantivamente. Mientras en la primera versión, menos del 50 % de las alumnas consiguió efectuar los movimientos retóricos propios del género, en las versiones finales casi la totalidad pudo hacerlo.

Cabe destacar en este punto las limitaciones de nuestro análisis: las estadísticas no distinguen matices ni gradaciones. En efecto, no todas las reseñas lograron presentar al texto y al autor, describir el contenido y la estructura del capítulo de Bruner y evaluarlo con el mismo grado de proximidad a una reseña científico-académica experta, pero casi todas las estudiantes sí lograron incluir, aunque fuese incipientemente, movimientos que, en las primeras versiones, no aparecían ni se preveían.

Así, por ejemplo, en relación con el movimiento retórico de presentación del texto y del autor, la primera versión de una reseña sostenía:

Referencias bibliográficas: nombre autor, nombre libro y capítulos, edición, año, páginas. Presentación de los capítulos, cuándo fue publicada, nombres de los capítulos, se trata de...

En la revisión del texto, la docente enfatizó la necesidad de precisar estas cuestiones y particularizarlas en el texto que se estaba reseñando. No bastaba solo con mencionar qué se iba a incluir en ese trabajo, sino intentar hacerlo con base en el texto particular que estaba trabajándose:

María⁴: no veo nada de Bruner acá. No hay planificación ni borrador de una reseña sobre “De la comunicación al habla”. Esto es el esquema general de una reseña en abstracto, que no era lo que se pedía. Recomiendo estructurar la reseña en tres momentos o partes: (1) Presentación del libro y del autor; (2) Descripción de la estructura y contenido del capítulo y (3) Conclusión evaluativa del capítulo.

A la luz de esta intervención, en la versión final, la estudiante mostró mejoras considerables en lo que atañe a los movimientos retóricos solicitados:

El libro *El habla del niño* fue publicado en 1986, con el título original *Child's Talk. Learning to*

³ Los motivos de abandono en la asignatura fueron: falta de materias correlativas e inscripción rechazada luego de control de correlatividades (dos estudiantes) y problemas personales (una estudiante).

⁴ Por cuestiones de privacidad, los nombres de las estudiantes se consignan con seudónimos.

Use Language, traducido por Rosa Permat al castellano. Jerome Bruner fue un psicólogo que estudió la forma en la que la mente humana percibe al mundo. A partir de esto hizo importantes aportes al campo de la educación y de la psicología cognitiva. Algunos de sus primeros libros fueron *A Study of Thinking* (1956) y *The Process of Education* (1960), que resaltaron sus ideas y las codificaron en un sistema que podía ser usado en la enseñanza.

En este fragmento se observa un trabajo mucho más pormenorizado de aproximación al texto y a su autor y un intento denodado de comunicar aspectos destacados de esa biografía. En este sentido, otro ejemplo de cómo estas reseñas mejoraron a partir de la intervención docente, puede observarse en el movimiento retórico correspondiente a la conclusión evaluativa. Así, por ejemplo, una estudiante detalla en su primera versión:

Una vez finalizada la explicación de la adquisición del lenguaje, se establece la necesidad de que en el desarrollo del mismo intervengan dos personas. Es aquí donde se introduce la idea del Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS) y cuatro formas a través de las cuales se asegura la continuidad de la comunicación pre-lingüística a la lingüística.

En relación con esta conclusión evaluativa, el docente, por su parte, comenta que, si bien el texto presenta una estructura adecuada e incluye la información más destacada, aún hay cuestiones que convendría precisar mejor:

Silvina: vas muy bien y está muy bien escrito el texto. Faltaría agregar las cuatro formas en las que opera el LASS y tu comentario evaluativo (a quién recomendás el texto y por qué) sobre el capítulo. Pero vas muy bien, te felicito, hay muy buena lectura del texto de Bruner y una excelente sistematización de sus ideas.

Ante esta intervención, la estudiante modifica sustancialmente su trabajo y logra esbozar una valoración del capítulo reseñado y su relevancia para quienes trabajan en el Nivel Inicial:

Finalmente, quisiera recomendar la lectura de este capítulo y destacar sus aportes significativos al estudio de la adquisición del lenguaje. El trabajo de Bruner explica muy detalladamente cuándo y

cómo el niño adquiere el lenguaje y qué puede facilitar este aprendizaje. Por este motivo, sugiero la lectura del capítulo y del libro a los educadores del Nivel Inicial que trabajarán con niños que estén iniciando ese proceso. Asimismo, presenta autores con distintas teorías, las compara, las refuta y las apoya. Esta última contribución permite visualizar el recorrido que realizó Bruner hasta llegar a su teoría final. Considero que el autor brinda una explicación muy interesante debido a que utiliza ejemplos de la vida cotidiana y estos posibilitan la comprensión de la forma en que el niño aprende a usar el lenguaje.

Estos ejemplos muestran que las estudiantes pudieron considerar partes que no habían previsto y reestructurar sus textos a partir de los comentarios de sus docentes. Los docentes, por su parte, trataron de comentar sobre la forma y el contenido de los textos, pero sin dar respuestas o reformulaciones, sino devolviendo problemas (Brousseau, 2007). Y las estudiantes aceptaron y trabajaron con esos comentarios (Tapia-Ladino et al., 2020; Padilla y Lopez, 2019). La idea era que fuesen las estudiantes quienes, en su calidad de autoras y comentaristas críticas del texto de Bruner, pudiesen revisar y reelaborar sus producciones escritas. María, por ejemplo, no había presentado un primer borrador o planificación de su reseña, sino una reformulación de lo que había visto en la clase teórica del género. Luego de los comentarios de los docentes y de asistir varias veces a clase de consulta, llegó a redactar una muy buena reseña. La introducción de la misma muestra ese progreso. Silvina, por su parte, había concluido su reseña sin efectuar un comentario evaluativo. La reseña dejaba en evidencia una excelente lectura del texto, pero la estudiante no había sido capaz de incluir su propia opinión al respecto. La última versión, a partir de los comentarios de los docentes, incluye este movimiento y lo hace muy bien, con fundamentos teóricos y con una postura comprometida en relación con los contenidos trabajados en la secuencia.

Estos resultados conciben con los hallados por Díaz Blanca (2014) y Sal Paz y Maldonado (2018). En particular, el trabajo de Sal Paz y Maldonado (2018) pone en consideración la importancia del andamiaje y la intervención docente. Este trabajo sostenido con diversos borradores tiene en cuenta a la lectura y a la escritura como prácticas “entramadas” y

no “en los extremos” (Carlino et al., 2013). Esto es, las concibe como prácticas esenciales en la construcción de conocimientos y las incluye como ejes vertebradores del trabajo en clase, no como requisitos extrínsecos al trabajo en la materia.

En suma, el trabajo con un género científico-académico como la reseña, en el marco de la formación de docentes de nivel inicial, ha demostrado ser productivo a la hora de abordar un contenido complejo como las teorías de la adquisición del lenguaje oral y de brindar la posibilidad a las estudiantes de que leyesen críticamente fuentes primarias. Como señala Lerner (2001): no se aprende a leer y a escribir textos difíciles, leyendo y escribiendo textos fáciles. Es importante trabajar textos difíciles desde el principio, con una intervención docente sostenida que guíe ese trabajo, que muestre a las estudiantes cómo leer y escribir en el nivel superior.

Conclusiones

Este artículo buscó caracterizar los avances en la escritura de reseñas académicas realizadas por estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur a la hora de efectuar reseñas académicas dentro de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura I, pero de hacerlo a la luz de las intervenciones docentes que posibilitaron la concreción de tales escritos. El foco está puesto, por ende, en la situación didáctica que favoreció el trabajo con este género y los procesos de planificación, textualización y revisión que la escritura de una reseña académica implicó para las estudiantes. Así, se inscribe en la línea de investigación llevada adelante en Argentina por el GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), equipo de investigación dirigido por la Dra. Paula Carlino.

Desde este enfoque, entendemos que es preciso no solo analizar los textos producidos por las estudiantes, sino también ahondar en cómo se trabaja en el aula para arribar a dichas producciones y aprender en el proceso.

En cuanto al género trabajado, los resultados muestran que la reseña (o recensión) se erige como un género vertebrador de las prácticas de lectura académica: cada vez que leemos un texto, explícita o implícitamente, buscamos conocer quién es su

enunciador, cómo está organizado ese escrito, a la vez que formamos una opinión sobre su valor o utilidad.

La reseña pone énfasis precisamente en esos movimientos que, como lectores, efectuamos cotidianamente en la academia y que nos posibilitan convertirnos en autores. Como destacamos, la reseña académica no tiene como finalidad principal describir y evaluar novedades editoriales, sino objetivos didáctico-pedagógicos: se orienta a organizar y evaluar la lectura de bibliografía de la materia o de otra área de conocimiento. Interpela a los estudiantes a desarrollar y poner en juego capacidades argumentativas de lectura de textos científicos y escritura académica, los ayuda a aprender escribiendo, esto es, ubica en primer plano las potencialidades epistémicas y argumentativas que el leer, el escribir y el argumentar pueden desplegar en las distintas áreas disciplinares del nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: La escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, 18, 136-145.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, 43, 1-3.
- Álvarez Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- Alvira, R. (2016). The impact of oral and written feedback on efl writers with the use of screencasts. Profile. *Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 79-92.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M. C. Martínez (Coord.), *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (Comp.), *Adquisición de la escritura*. Rosario, Santa Fe: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Editorial Juglaría.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Silvestri, A. y Nogueira, R. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). *Composition Theory and the Curriculum*. En F. B. y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). New York: Norton.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (1995). De la comunicación al habla. En *El habla del niño* (pp. 23-44). Madrid: Paidós.
- Cano, M., Corcelles, M., Castelló, M. y Fuentealba, M. (2012). *Características y funciones de las ayudas en la revisión colaborativa de textos científicos-académicos, Congreso Internacional de Docencia Universitaria Innovación*, 1(1).
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 57, 355-381.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (1), 105-135.
- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Castro de Castillo, E. (2005). La reseña. En L. Cubo de Severino (ed.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 167-187). Córdoba: Comunicarte.
- Chomsky, N. (2003). "La adquisición del lenguaje". En Chomsky, N., *La arquitectura del lenguaje* (pp. 61-73). Barcelona: Editorial Kairós.
- Clerahan, R. (2003). Transition to Tertiary Education in the Arts and Humanities: Some Academic Initiatives from Australia. *Arts and Humanities in Higher Education* 2(1), 72-89.
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.
- De Micheli, A. e Iglesia, P. (2008). Producción escrita y aprendizaje en aulas masivas de biología del primer año universitario. Ponencia presentada en el 22º Congreso Mundial de Lectura "Lectoescritura en un mundo diverso", organizado por la International Reading Association (IRA), Costa Rica.
- Di Stefano, M. (2004). Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF N°1 "Dr. E.R. Brest": relato y evaluación de la experiencia. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América

- Latina”, Simposio “Leer y escribir en la educación superior”, Universidad Nacional de La Pampa, 1-3 de julio. Santa Rosa, La Pampa.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto N° 6* (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- Díaz Blanca, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas académicas. *Letras*, Vol. 56, nro. 91.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto N° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- García Negroni, M.M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 5-31.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1998). *Textlingüistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer Knowledge.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/ St.Martin's.
- Hyland, K. (2002). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writings*. Londres: Longman.
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar? *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, 817-820.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. New York: Cambridge University Press.
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marland, M. (2003). The Transition from School to University: Who prepares whom, when, and how? *Arts and Humanities in Higher Education* 2(2), 201-21.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach*. London: Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 85-106). New York: Guilford Press.
- McLeod, S. H. y Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 52, 573-583.
- Mitchell, S. y Andrews, R. (Eds.) (2000). *Learning to Argue in Higher Education*. Portsmouth NH: Boynton/Cook.
- Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: a study of texts and disciplinary cultures. En I. Fortanet y S. Posteguillo (eds.) *Genre studies in EAP*. Castellón: Universitat Jaume I, 29-58.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en la Educación Superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. y Revel-Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Natale, L. (2004). La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistemática Funcional. Ponencia presentada en el Congreso Internacional “Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”, Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 18 al 20 de octubre, Buenos Aires.

- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. y. Mason y K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nicolaisen, J. (2002). Structured based interpretation of scholarly book reviews: a new research technique. En C. Bruce, R. Fidel, P. Ingwersen y P. Vakkari (eds). *Emerging Frameworks and Methods* (pp. 123-135). Wesport, CT: Libraries Unlimited.
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100) 330-356.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57.
- Padilla, C., Avila, A. y Lopez, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos? Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo. Editorial Científica Universitaria de la UNC. Cátedra UNESCO, Catamarca. [CD-Rom].
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas Velázquez, R.A. (2009). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y Lingüística*, (20), 75-101.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2003). La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado. En M. García Negroni (Coord.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. [CD-Rom].
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003). ¿Alfabetización universitaria? Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 290-292. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Paoloni, P. (2003). Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos. Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 304-306. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Sal Paz, J.C. y Maldonado, S. (2018). Estrategias argumentativas en reseñas producidas por estudiantes de letras. Trabajo presentado en el IV SEDIAR Seminario Internacional de Estudios de Discurso y Argumentación. Universidad de Buenos Aires: 14 a 16 de marzo de 2018.
- Smith, K. (2004). School to University: An Investigation into the Experience of First-Year Students of English at British Universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3, 81-93.
- Suárez Tejerina, L. y Moreno, A. (2008). The rhetorical structure of literary academic book reviews: An English-Spanish cross linguistic approach.

- En U. Connor, E. Nagelhout y W. Rozycki (eds.), *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric* (pp. 147-168). Amsterdam: Benjamins.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M., Ho, M. S. de la y Sáez-Carrillo, K. (2020). ¿Qué hacen los escritores con los comentarios escritos (CE) que ofrecen los profesores a los seminarios de grado en programas de pedagogía en inglés? *Alpha*, Dic 2020, no.51, p.109-123.
- Valente, E. (2005). La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, “Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción”, panel “Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna”, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, Universidad Nacional de Entre Ríos, 18 al 20 de agosto, Concordia, Entre Ríos.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Ponencia publicada en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional “Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje”, organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero, Bariloche.
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelliza, L. y Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos. *Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 322-325. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.

Los hábitos informativos de juventudes mediados por el hipertexto. Caso de estudio¹



Angélica Pacheco Díaz²
Filiación Universidad Viña del Mar-Chile
angelica.pacheco@uvm.cl



Francy Liliana Garnica Ríos³
Filiación Universidad Católica
de Colombia
flgarnica17@ucatolica.edu.co

The Informative Habits of Youth Mediated by Hypertext: Case Study

Recibido: 28 de junio de 2021 | Aprobado: 16 de octubre de 2022

Resumen

Este artículo sitúa a la lectura, experiencia humana fascinante, en el contexto de la cibercultura la cual se presenta en una expansión multimodal sin precedentes en la historia de la humanidad. El ritmo es vertiginoso, agobiante a ratos y espectacular para las audiencias lectoras o internautas. El libro expandido y la lectura transmedia determinan la comprensión del texto en la red como una experiencia híbrida en los lectores. Y es una urgencia, experimentar modelos horizontales a nivel de enseñanza universitaria para conocer los nuevos hábitos de consumo de las juventudes. El propósito de este escrito es exponer un modelo experimental de trabajo con estudiantes universitarios de la carrera de Periodismo para mostrar sus hábitos de consumo informativo y generar así una estrategia de alfabetización digital conjunta que permita fortalecer las competencias lectoras en la complejidad de la infoxicación.

La metodología utilizada fue cualitativa y los resultados preliminares determinaron que sí existe interés en las juventudes para modificar hábitos cuando se vincula el sentido disciplinar en la construcción de corrientes de opinión pública. Hoy, leer y escribir en la red es un viaje no lineal, es un hipertexto que no posee entradas ni salidas específicas, sino que tiende a ser un laberinto rizomático. En este sentido, la disminución de las brechas de acceso y la alfabetización digital deben ser abordadas con urgencia desde las facultades y las políticas públicas en Educación.

Palabras clave: Hipertexto, Cibercultura, Literacidad digital

- 1 Este artículo es producto de la conferencia: La experiencia de leer y escribir en la era del hipertexto y la convergencia medial. Brechas de acceso y la esperanza de la simetría, presentada en el marco del VI Encuentro Internacional y VII Nacional de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees/Ascun 2021). Encuentros y desencuentros en las investigaciones sobre lectura y escritura. En el eje Lectura, escritura y nuevas ciudadanías/ Lecturas y escrituras en el nuevo orden mundial.
- 2 Doctora en Comunicación Cultural e Identidad en Europa e Iberoamérica, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. Magíster en Ciencias Políticas Integradas, Universidad Andrés Bello. Directora del Magister en Comunicación digital y Transmedia de la Escuela de Comunicaciones, Universidad de Viña del Mar, Chile. Para contactar a la autora angelica.pacheco@uvm.cl
- 3 Magister en Psicología, Universidad Católica de Colombia, Bogotá Colombia. Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Docente Investigadora, Universidad Católica de Colombia, Departamento de Humanidades. Coordinadora del área Lenguaje y Comunicación, Bogotá, Colombia. Para contactar a la autora: flgarnica17@ucatolica.edu.co

Abstract

This article places reading, a fascinating human experience, in the context of cyberculture which presents itself in a multimodal expansion unprecedented in human history. The rhythm is vertiginous, overwhelming at times and spectacular for reading audiences or Internet users. The expanded book and Transmedia reading determine the understanding of the text on the network as a hybrid experience for readers. And it is urgent to experiment with horizontal models at the level of university education to learn about the new consumption habits of young people. The purpose of this paper is to expose an experimental model of work with university students of the Journalism career to show their information consumption habits and thus generate a joint digital literacy strategy to strengthen reading skills in the complexity of infoxication. The methodology used was qualitative and the preliminary results determined that there is an interest in youth to modify habits when the disciplinary sense is linked to the construction of currents of public opinion. Today, reading and writing on the web is a non-linear journey, it is a hypertext that does not have specific entrances or exits, but tends to be a rhizomatic labyrinth. In this sense, the reduction of access gaps and digital literacy must be addressed urgently from the faculties and public policies in Education.

Keywords: *Hypertext, Cyberculture, Digital Literacy.*

Introducción

La lectura actualmente se ha situado como una experiencia humana fascinante, de historias de ficción y no ficción, insertas en sistemas culturales en red que han generado cambios radicales en prácticas y hábitos de consumo de lectoría.

La cultura digital presenta infinitos contenidos en una expansión multimodal sin precedentes. Es así como desde un teléfono celular conectado a wifi, las personas en casi cualquier lugar del planeta pueden escribir y leer lo que les gusta, lo que quieren denunciar, lo que les interesa; son prosumidores de contenidos. Es decir, productores y consumidores al mismo tiempo de narrativas creativas que, especialmente las juventudes, logran permea la agenda de medios, por ejemplo, con temas de discusión pública.

Hablamos de “juventudes” y no de “juventud” porque hay muchas formas de ser joven, con experiencias y vivencias diversas. Es importante comprender a las juventudes en relación con la diversidad de contextos por los que transitan y habitan las personas y en función de las experiencias que allí son vividas. Es necesario poder observar cómo transitan y significan su tiempo libre, cuáles son sus espacios de pertenencia y cómo los ocupan, con qué espacios de participación real cuentan esas juventudes y también qué estrategias de cuidados específicos tienen y se les ofrecen con relación a los consumos de sustancias para, de este modo,

poder establecer un diálogo genuino con ellas y ellos y generar políticas que los y las involucren como actores fundamentales (Sedronar, 2021, p.1).

En cada texto, fotografía, meme, ilustración, tweet, mensajes de WhatsApp está presente la palabra y la acción como un espacio de influencia frente al poder, donde el prosumidor se presenta de manera simétrica en el uso de los espacios públicos digitales. Es la red de esperanza (Castells, 2015) o también la práctica excluyente del otro distinto (Byung-Chul, H, 2019). Es la tensión entre una sociedad que avanza hacia una cultura participativa versus una sociedad más individualista y excluyente que da cuenta no solo de las emociones de los usuarios, sino de una transformación de hábitos donde los artefactos son parte del sistema cultural (Jenkins, 2008).

Las audiencias de sociedades complejas cohabitan entre ellas en esta convergencia medial donde la escritura y la lectura están en línea de manera permanente e infinita, al punto de la infoxicación; son claves para que los lectores distingan la información, la desinformación y la subinformación (Sartori, 1998) y así lograr que la ansiada simetría se expanda entre la diversidad de actores sociales periféricos. De esta manera, el rasgo que marca a los estudiantes de primer año es confundir información difundida por medios de prensa y la diversidad de fuentes (confiables y no confiables) que se dedican a las noticias de última hora o breaking news en las redes sociales.

Ya que los estudiantes navegan permanentemente en la red, ¿cómo podemos acercarlos a una práctica habitual de consumo y discriminación de la información masiva que reciben a diario a través de las redes y otros medios comunicativos? Para responder esta interrogante, este artículo presenta un modelo experimental de trabajo con estudiantes universitarios de la carrera de Periodismo, que muestra sus hábitos de consumo informativo con el fin de generar una estrategia de alfabetización digital para fortalecer las competencias lectoras en la complejidad de la infoxicación. Comenzaremos con el marco del análisis del proceso de juventudes de primer año universitario sobre sus hábitos de información periodística.

Marco del análisis

Diversos autores e investigadores han referenciado la complejidad que traen las nuevas formas de interacción comunicativa debido a la rapidez con la que se transmiten los mensajes; las múltiples interacciones entre emisor y receptor; la diversidad de canales; la especificidad del contexto y el tiempo de la retroalimentación. Elementos que han transformado las formas de interacción cotidiana de la sociedad, lo cual ha generado problemas diferentes y complejos que requieren soluciones creativas que se generen desde políticas, debido a que “la principal amenaza de la democracia no es la violencia ni la corrupción o la ineficiencia, sino la simplicidad. Nadie diría que la simpleza, con ese aire de inocente descomplicación, puede actuar de manera tan corrosiva” (Innerarity, 2020, p. 11).

La levedad, análisis líquido, gaseoso, sin densidad (Bauman, 2000) implica que estamos viviendo a un ritmo vertiginoso, a ratos agobiante y cuya paradoja es que al mismo tiempo es un momento espectacular para las audiencias lectoras o internautas (García, 2009). Las audiencias se han convertido en prosumidores de contenidos propios y rompen con prácticas de relación con las estructuras tradicionales y, por cierto, con el consumo pasivo y benevolente con las industrias culturales. Para efectos del artículo resulta pertinente el concepto del modelo comunicativo emirec de Jean Cloutier (Aparici y García-Marín, 2018), donde el emisor y receptor pueden ser el mismo a la vez dentro de una situación comunicativa.

Estos contenidos digitales que se expanden en la red son infinitos y van más allá de los cambios

de formatos y plataformas que irán cambiando de manera dinámica. La problematización sobre las nuevas prácticas, en particular, en los hábitos de lectura informativa de juventudes, aporta a buscar nuevas categorías de análisis considerando la fragilidad de los sistemas democráticos en América Latina.

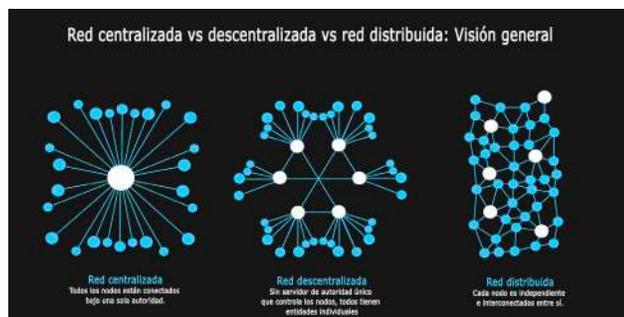
Mientras que la noción de prosumidor representa unas relaciones verticales y jerárquicas entre las fuerzas del mercado y los ciudadanos, el emirec de Cloutier evoca a una relación horizontal y una isonomía entre comunicadores profesionales y amateurs. La prosumición presenta un sujeto alienado e integrado en la lógica del mercado bajo dinámicas de trabajo gratis y a partir de la extensión del tiempo y los espacios productivos, mientras que el emirec se define como un sujeto potencialmente empoderado que establece relaciones entre iguales. La teoría del prosumidor pretende la reproducción del modelo económico hegemónico, buscando soluciones desde el ámbito del marketing a los constantes desafíos que la industria de los medios y el entretenimiento deben afrontar en el mundo digital. Por contra, la teoría del emirec conecta con modelos comunicativos disruptivos que introducen nuevas relaciones entre medios y audiencias y el establecimiento de la lógica de la afinidad entre los participantes de la comunicación (Aparici y García-Marín, 2018, p. 71).

Según Latour (2007) la modernidad inacabada implicó a partir de la caída del muro de Berlín en 1989 el término de un relato comunista; y también el relato liberal que en una primera instancia se pensó hegemónico, sin embargo, según el sociólogo, simplemente terminaron ambos. El relato da sentido a la existencia de las civilizaciones, por eso en este escenario de pérdida de relato (Harari, 2019), los neopopulismos, las autocracias aparecen como soluciones a los males de la crisis de representación del sistema democrático. En esta transformación social y en un marco de privatización de la vida pública o el declive del hombre público (Sennet, 2011), las prácticas y formas de relacionarse con el poder se han modificado. Los vértices tradicionales arriba-abajo, los de arriba con poder y los de abajo sin poder y excluidos (Sáenz, 2017), la periferia y el centro, las estructuras sociales, rango etéreo, se encuentran en un estado líquido. Es la ruptura con el orden vigente.

La comunicación siempre ha transitado en paralelo con la tecnología. No se puede olvidar el acto rupturista con la invención de la imprenta y los efectos con la expansión del conocimiento, acontecimiento y noticias. Hoy las redes sociales son parte de este entramado. Se les culpa de todos los males, sin embargo, la posverdad ha estado presente siempre en la humanidad (Harari, 2018); solo que la velocidad de la interacción de temas de debate público en el espacio híbrido genera nuevos hábitos de consumo. Los movimientos en este gran complejo de redes han logrado en momentos cooptar la hegemonía de la teoría de Maxwell McCombs y Donald L. Shaw agenda-setting (Rodríguez, 2004) porque es una relación simétrica y por cierto una red distribuida del poder si se trata de conversaciones y tendencias.

Figura 1:

Red centralizada vs descentralizada vs red general: Visión general



Nota: La figura permite identificar los tres tipos de redes que se diferencian desde el origen de sus nodos y las formas de interacción. Tomada de: “La mejor guía sobre la tecnología Blockchain: Una revolución para cambiar el mundo” (Rodríguez, 2018, párr. 1).

El hipertexto no es lineal, está estructurado en red, constituido por nudos y enlaces entre nudos. “La estructura de las ideas no es nunca secuencial. Es un sistema de ideas entretejido. A pesar de su complejidad, la estructura de red de la realidad se diferencia del caos. Un enredo estructurado. Una red sin centro” (Byung-Chul, H., 2018 p.10). Ted Nelson, quien define por primera vez el término en 1965, aclara que el hipertexto no se trata solo de lo digital, sino que el mundo es hipertextual. Es un modelo teórico de organizar la información de manera no secuencial.

El libro expandido (Borsuk, 2020) y la lectura transmedia (Albarello, 2020) comprenden el texto

en la red como una experiencia híbrida de los lectores donde los contenidos son fundamentales, más allá de los cambios de formato.

Las narrativas transmedia son “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (Scolari, 2013, p. 247). Las historias tienden a ser contadas a través de múltiples medios, pero no se agotan allí, sino que los usuarios crean las suyas propias, enriqueciendo de ese modo el mundo narrativo (Albarello, 2019).

Aquellos dispositivos eran portátiles, como un libro, y podían tener tantos registros contables como narrativas. El libro es una noción que tenemos del texto encuadernado, que sale al mundo gracias al poder de la publicación y que puede adquirir muchísimas formas físicas, según las necesidades en términos de contenido y de lectores, o según los deseos del autor. En esencia, es una interfaz a través de la cual nos encontramos con las ideas.

Su materialidad podría no tener nada que ver con su contenido y, sin embargo, cuando sostenemos un libro códice, inconscientemente echamos mano a toda una historia de interacciones físicas, materializadas, que nos enseñaron a reconocerlo y a manipularlo (Borsuk, 2020, p. 65).

Cada historia y narrativa circula entre viejos y nuevos medios, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interactúan de maneras impredecibles en diversas plataformas.

La cultura de la convergencia (Levy, 2007) plantea dos principios para lograr una simetría y democratización de la información a través de las redes sociales: la inteligencia colectiva y la cultura participativa, bajo el entendido que los asuntos humanos implican símbolos, personas y artefactos como un gran sistema cultural.

Desde un teléfono celular conectado a wifi, las personas pueden escribir y leer lo que les gusta, lo que denuncian, lo que les interesa. Simetría, emociones y experiencias locales y globales forman parte de la transformación social con prácticas en una red distribuida que, desde la comunicación digital, implica valorar lo híbrido como práctica mediada, condicionada por artefactos, interpretada

simbólicamente, realizada socialmente y situada ambientalmente.

Metodología

Para este artículo que recopila el aprendizaje y experiencia docente, se utilizó una metodología de tipo descriptivo como la cualitativa, con la técnica de estudio de caso, donde a través del análisis del contenido de testimonios y mapas mentales como instrumento creativo que permite que el estudiante sea parte activa de la observación visual de sus propias modificaciones sobre la agenda de medios de prensa.

La población está determinada por cinco de los estudiantes de primer año de la asignatura de Gestión Personal de la carrera de Periodismo de la Universidad Viña del Mar, quienes experimentaron un proceso participativo para generar cambios de hábitos informativos.

Se realizó como actividad central la elaboración de un mapa mental, el cual se construye durante el semestre, buscando identificar el conocimiento de programas periodísticos, por medio de la lectura de diferentes medios, columnas de opinión y podcasts. El producto esperado es un relato sobre la relación con hechos noticiosos y sobre el diseño del mapa mental.

Durante la pandemia y clases remotas, las metodologías activas para impartir el curso permitieron mantener la motivación en el ejercicio y la lectura de diversas fuentes. Se realizó el análisis a tres casos, quienes compartieron su mapa mental, los otros dos solo participaron del relato. Las etapas del proceso metodológico se pueden plantear en el siguiente modelo de trabajo.

Tabla 1:

Actividades permanentes de clase

Mapa mental en construcción durante el semestre
Lectura de medios Columnas de opinión Podcasts Conocimiento de programas periodísticos
Productos: Relato sobre relación con hechos noticiosos Diseño de mapa mental

Nota: Se propuso a los estudiantes construir su mapa mental con los parámetros presentados en el esquema durante el semestre académico.

Tabla 2:

Contenidos de la asignatura Gestión Personal

Sentido y propósito del periodismo	Declamación pública
Agenda de medios	Juego de roles (fuente y periodista)
Qué es el interés público	Problematicación de temas de interés más allá de la agenda de medios

Nota: Los contenidos de la asignatura están divididos en estos seis grandes temas, que son fundamentales en la vida de un periodista.

Para que un profesional de las comunicaciones pueda realizar su función con responsabilidad, ética y compromiso en el interés público, debe estar informado y ser capaz de reconocer y discernir intereses opacos. Y ante las críticas a los medios de prensa que poseen los propios estudiantes, la responsabilidad de asumir con liderazgo es parte del punto de partida de la asignatura. De esta manera, el diseño del curso implica un modelo basado en el aprendizaje a través de juegos, oralidad y lectura.

Análisis de resultados

Con el trabajo propuesto durante las diferentes sesiones de clase, se recogen los testimonios y los mapas mentales, los cuales se analizan a la luz de las teorías planteadas y así se identifican las categorías que permitan comprender cómo se dan los hábitos de consumo informativo en la lectura del hipertexto.

Los estudiantes al escribir de manera cotidiana un relato sobre su vinculación con medios de prensa, revisan y comparten sus escritos de manera colectiva, dejan ver cómo llegaron a la construcción del mapa mental y de la narrativa que permite identificar el cambio en ellos a medida que se desarrolló la asignatura. En la tabla se comparten varios de los testimonios recogidos por algunos de los estudiantes.

Tabla 3:*Comentarios de los participantes*

Participantes	Comentario
Testimonio 1	“Diarios y prensa escrita casi no leía, lo que sí, siempre, todas las noches, aunque sea una hora, veía el noticiero. Ya que es a la hora que con mi familia nos reunimos a tomar onces y ver la televisión. Nuestro panorama de noche siempre ha sido mirar las noticias e ir de cierta forma opinando de ello. De lo que pasa y de lo que pensamos”.
Testimonio 2	“Empezando por todo lo que tenía que leer, escuchar y comprender. Empecé descargando twitter, creándome una cuenta y siguiendo a los medios que fui encontrando interesante”.
Testimonio 3	“Terminado marzo y empezando abril, me di cuenta lo realmente valioso que era informarse, desde ahí para adelante empecé a leer más diarios, prensa escrita, opiniones, investigaciones y así”.
Testimonio 4	“A medida que van pasando los meses me he dado cuenta de varias formas de la editorial de diarios online. La radio no he escuchado mucho últimamente y los noticieros los veo sí o sí todos los días. Twitter lo reviso la mayor parte del día, aprieto los distintos links que me salen y ahí estoy pendiente de todo acontecimiento que ocurre diariamente”.
Testimonio 5	“Es así como me informo desde que entré a la universidad hasta hoy mismo, es increíble el cambio que he generado y yo misma lo siento. Todavía me falta y se nota, pero con la práctica y el tiempo, podré hacerme el hábito de informarse más con horarios definidos y programas definidos también, creo que todavía sigo muy dispersa con el tema de los horarios. En el mapa se entiende mucho mejor el cambio que generé, desde leer prensa local a la nacional, a la internacional y así”.

Nota: Se muestran cinco testimonios que han construido sus narrativas frente a la propuesta de identificar y buscar diferentes fuentes de información que les permitan tener una postura crítica frente a un fenómeno determinado, a la vez de mantenerse informados en el contexto que deseen.

La libertad ha sido una fuente de grandes luchas y batallas, que han llevado a la persona a defender sus ideales, pero para ello se requiere buscar siempre la veracidad. En los diferentes testimonios se puede evidenciar cómo al ampliar la red de información, los estudiantes sienten entusiasmo por sus nuevas prácticas creando redes que les permiten distinguir los tipos de canales utilizados.

Tras un recorrido colectivo en clases en la agenda pública de medios de prensa, a través de debates, conversación entre pares, los estudiantes construyeron mediante un juego de roles, reuniones de pauta para definir los temas del día, debiendo discriminar tipos de información.

Debieron buscar -incluyendo la docente- cuáles son las tendencias del momento en sus redes sociales. Al constatar que son distintas y que lo que apareció es lo que “me interesa a mí”, se logró experimentar las burbujas de la red y el efecto crítico de los algoritmos en las audiencias.

Asimismo, la construcción permanente de organizadores gráficos, como el mapa conceptual y el mapa mental, permitió evidenciar las rutinas informativas que se realizaron durante el curso. En las figuras se pueden observar los mapas compartidos por los estudiantes y los comportamientos de los hábitos.

Figura 2:*Mapa mental estudiante N°1*

Nota: En la figura se observa una estructura gráfica que indica las diferencias temporales y los cambios suscitados alrededor de los hábitos informativos.

El mapa presentado permite ver un cambio en un lapso de tiempo de 2 meses, ha mantenido la fuente de información tradicional, pero ha aumentado la fuente de redes sociales, diversificado los emisores. La consulta de páginas oficiales en redes sociales permite observar una selección de páginas gubernamentales e institucionales, lo que genera confiabilidad en la fuente.

Figura 3:

Mapa mental estudiante N°2



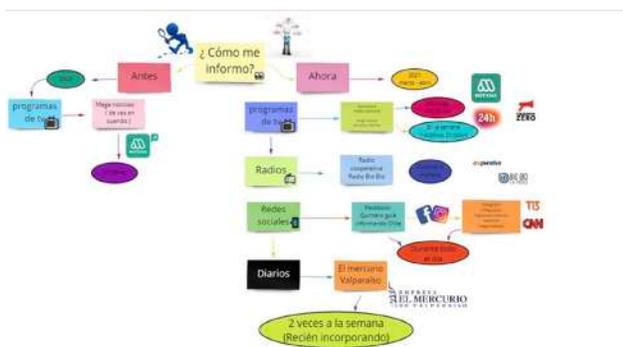
Nota: En la figura se observa una estructura gráfica que indica las diferencias temporales y los cambios suscitados alrededor de los hábitos informativos.

El mapa permite observar un periodo de cuatro meses de hábitos informativos donde se pueden evidenciar los cambios presentados frente a la forma de acceder a la información y la selección de las fuentes.

Se mantiene como fuente la tradicional como es la televisión, pero también se posicionan medios digitales como la radio en línea y las redes sociales. Además, se puede observar el cambio de los meses 2 al 4 donde se depuran las fuentes y se consolidan unas específicas que son del agrado y satisfacen la necesidad informativa del estudiante.

Figura 4:

Mapa mental estudiante N°3



Nota: En la figura se observa una estructura gráfica que indica las diferencias temporales y los cambios suscitados alrededor de los hábitos informativos.

En el mapa se observa la transformación de los hábitos informativos del estudiante, no en un espacio determinado de tiempo, sino en un antes y un después, lo que permite deducir que este cambio

en las prácticas informativas marcó un momento importante en su realidad y permitió aplicar de forma permanente estas rutinas a su cotidianidad.

La experiencia educativa para el logro de cambios y ampliación del mapa mental de la agenda pública y medios en estudiantes de primer año de periodismo implica 1) motivación del estudiante con la autonomía del proceso; 2) la ampliación de conocimiento de la agenda, su funcionamiento; 3) aprender a hacer con sentido disciplinar; 4) más responsabilidad personal sobre los efectos en la opinión pública si la labor periodística es rigurosa.

Una característica de los estudiantes al llegar a primer año es confundir información difundida por medios de prensa y la diversidad de fuentes (confiables y no confiables) que se dedican a las noticias de último momento (breaking news) en las redes sociales. Navegan permanentemente en la red, por lo tanto, durante la asignatura, lo primero que empiezan a discriminar es cuáles son las radios con departamentos de prensa, cuáles de las cuentas que siguen son diarios y qué programas periodísticos se desarrollan en televisión.

Experimentan con medios de prensa impresos para conocer la arquitectura de la información: crónicas, reportajes, editorial, columnas de opinión, que en la red está fragmentada. Analizan entrevistas realizadas por periodistas de prestigio nacional y determinan cómo la investigación previa, la documentación y conocimiento del tema del profesional permite ejercer con calidad el ejercicio profesional.

Tras el primer paso que es reconocimiento de medios de prensa, se continúa con la agenda de medios. Cuáles son los temas permanentes y cuáles se incorporan de imprevisto. El juego de roles fortalece la responsabilidad periodística porque los estudiantes se dividen en fuentes del poder político-económico y periodistas. Y solo si el estudiante (en rol de periodista) está más informado que la fuente podrá preguntar y contra preguntar pensando en el interés público. De lo contrario, experimentan con claridad que la fuente puede instalar su agenda política y la noticia deja de ser y se convierte en comunicado de relaciones públicas.

Las construcciones narrativas reducen la incertidumbre y estamos en una encrucijada en la complejidad de más diálogo y conversación; o más individualismo y expulsión del otro como distinto según Byung-Chul, H.:

La interconexión digital total y la comunicación total no facilitan el encuentro con otros. Más bien sirven para encontrar personas iguales y que piensen igual, haciéndonos pasar de largo ante los desconocidos y quienes son distintos, y se encargan de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho. Nos enredan en un inacabable bucle del yo, y en último término, nos llevan a una autopropaganda que nos adoctrina con nuestras propias nociones (2017, p. 12).

La experiencia lúdica de los estudiantes para aprender haciendo ha permitido experimentar en un problema complejo sobre cómo se articulan de manera híbrida hábitos de nativos digitales con el propósito profesional periodístico. La responsabilidad de innovar en el aula, incorporando espacios permanentes de conversación, de juego de roles, de explicitar la autorregulación del estudiante en los cambios de comportamiento frente a la red, buscando en conjunto soluciones creativas y acotadas a problemas públicos, permite seguir indagando el impacto y continuidad de la práctica, finalmente, individual, y que termina siendo una decisión ética de la persona frente al espacio público.

Los mapas mentales se transforman en anclajes, una imagen mental que le permite de manera autónoma al estudiante saber si ha ampliado el conocimiento de la producción periodística, o se mantiene en su burbuja de la red. En este sentido, no es suficiente acceder a más medios de prensa, sino que es aprender a distinguir información de calidad.

El Homo sapiens/videns/ludens/deus construye una narrativa para poder comprender el entorno. Los periodistas generan relatos, trabajan con narrativas de no ficción, y hace un tiempo dejaron de ser los únicos. Hoy, las redes de esperanza (Castells, 2015) o internautas comparten, expanden e interactúan demostrando que existen momentos de simetría y red distribuida que logran cambios significados en la sociedad, sin intermediarios.

La simetría de la red es una oportunidad real para los prosumidores a tal punto que la conectividad a Internet implica para las personas ser parte de los sistemas culturales o quedar fuera de los relatos que se construyen. Sin embargo, el desafío para profesionales de las comunicaciones es mayor porque no sólo son prosumidores, también son generadores de contenidos de interés público, cuando existe desafección de las audiencias en las noticias.

Desde la experiencia docente, se concluye que el acceso a internet hoy es un problema público en la desigualdad presente en América Latina, lo que se comprobó durante la crisis sanitaria, por ejemplo, con niños sentados en los techos de sus viviendas para asistir a clases on line.

La pandemia no afectó a todos por igual y, sin duda, los efectos actuales de una inflación global, tampoco. Pero, más allá del acceso, la urgencia de la alfabetización medial e informacional en las comunidades guarda relación con las libertades civiles de las sociedades, considerando la tensión de los sistemas democráticos en el continente. Frente a la complejidad, no existe una solución simple y única. Sin embargo, colocar la lupa en el aula en el aprendizaje en el significativo verbo distinguir, es un camino para seguir experimentando.

Conclusiones

¿Cómo potenciar la experiencia desde lo híbrido? Se entregan, tras tres años de aprendizaje en este modelo de trabajo para juventudes de primer año de periodismo, algunas propuestas: Reevaluar la mirada adulto-céntrica sobre las formas de lectura y focalizarla en la experiencia lectora para generar estrategias de cambios de hábito; cuestionar prejuicios sobre prácticas juveniles sobre juegos de videos, redes sociales; incorporar esas experiencias lúdicas y vincularlas al conocimiento disciplinar —en la pandemia se generó una experiencia simétrica frente a las pantallas entre estudiantes y docentes fue un aprendizaje para prácticas de regreso al aula—; conocer prácticas de creadores y consumidores de narrativas digitales de los estudiantes; incorporar la creatividad que vinculan a los aparatos a la disciplina; aceptar que los relatos lineales no han existido nunca y que es parte de la experiencia lectora de información o ficción, la fascinación de contar historias es lo que nos seduce.

Las juventudes navegan entre hipertextos e interfaz de manera permanente. Leen, escuchan música y son capaces de activar distintas entradas para podcast, crónicas, cuentos. El desafío es que a través de esta capacidad se integren los medios de prensa para que puedan distinguir -verbo base de todo este proceso- información y lograr interpretar a las audiencias. Serán mediadores de mensajes, serán el medio del mensaje para comunidades diversas. Pero ¿Para qué integrar esta perspectiva? Para que los comunicadores puedan ser parte de una sociedad off line y on line colaborativa, más inclusiva, más participativa.

Aprender a distinguir es el eslabón fundamental para la alfabetización digital. Las juventudes deben experimentar en el aula cómo funcionan los algoritmos, cómo distinguir las fuentes confiables, qué permite ampliar las voces ciudadanas.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F., Arri, F. y García, L. (2020). *Entre libros y pantallas: los booktubers como mediadores culturales*. Ediciones Universidad del Salvador, ISBN 978-950-592-275-8
- Albarello, F. (2019). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ediciones Ampersand. ISBN 798-987-4161-25-3
- Aparici, R y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: análisis de dos teorías enfrentadas. *Revista Comunicar*, n°55, XXVI, 71-79. DOI <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07> | <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=55&articulo=55-2018-07>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica. ISBN 0-7456-2409-X
- Borsuk, A. (2020). *El libro expandido. Variaciones, materialidad y experimentos*. Editorial Ampersand. Traducción: Lucila Cordone. ISBN 978-897-4161-47-5
- Castells, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Alianza editorial. ISBN 978-84-9104-064-4
- Byung-Chul, H. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Traducción de Alberto Ciria. Editorial Herder. Pp 128. ISBN: 978-84-254-3965-0
- Byung-Chul, H. (2018). *Hiperculturalidad Cultura y globalización*. Traducción: Florencia Gaillour. Herder Editorial, S.L. ISBN digital: 978-84-254-4062-5
- Byung-Chul, H. (2019). Un jardín para redimir al hombre digital. La espera incierta y el lento crecimiento de las plantas engendran un sentido especial del tiempo, radicalmente distinto de la aceleración de las pantallas. 14 marzo. El País. https://elpais.com/elpais/2019/03/13/ideas/1552473356_743382.html
- Byung-Chul, H. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder Editorial. ISBN: 978-84-254-4400-5
- García, C. (2009). *Lectores, espectadores e internautas*. Editorial Gedisa, S.A. ISBN 978-84-9784-238-9
- Harari, Y. (2019). *21 lecciones para el siglo XXI*. Traducción de Joandomènec Ros. Editorial DEBATE.
- Innerarity, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja, Gobernar en el siglo XXI*. Galaxia Gutenberg, S.L. ISBN: 978-84-17971-46-5
- Jenkins, H. (2008). *La convergencia mediática y la cultura participativa*. Traducción, Pablo Hermida. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. ISBN: 978-84-493-2153-5
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos, Ensayo de Antropología simétrica*. Traducción Víctor Goldstein. Editores Siglo XXI. ISBN: 978-897-1220-85-4
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Traductor Isabel Chacón. Editorial Anthropos. ISBN: 978-84-7658-808-6
- Rodríguez, R. (2004). Teoría de la Agenda Setting, aplicación a la enseñanza universitaria. Observatorio Europeo de tendencias Sociales. <http://www.obets.ua.es/obets/libros/AgendaSetting.pdf>

- Rodríguez, N. (2018). La Mejor Guía Sobre La Tecnología Blockchain: Una Revolución Para Cambiar El Mundo. En 101 Blockchains. Septiembre 04. <https://101blockchains.com/es/tecnologia-blockchain/>
- Sáenz, E. (2017) Democracia De Abajo Arriba Vs. Democracia De Arriba Abajo? El Papel De Los Partidos En Los Instrumentos De Democracia Directa. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 110, mayo-agosto, pp. 355-368. ISSN: 02115743 <https://www.jstor.org/stable/26375308>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Traducción: Ana Díaz Sole, Editorial Taurus. ISBN:950-511-429-X
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Editorial Deusto. pág. 247. ISBN 978-84-234-1336-2.
- Sedronar (2021). Guía de cuidado entre pares y estrategias de prevención para las juventudes. Jefatura de Gabinete de Ministros, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/09/guia_de_cuidado_entre_pares_y_estrategias_de_preencion_para_las_juventudes_0.pdf
- Sennet, R. (2011). *El declive del hombre público*. Traducción de Gerardo Di Masso. Editorial ANAGRAMA. ISBN: 978-84-339-6322-2

Algunos dispositivos de acompañamiento y apoyo para abordar la escritura de textos especializados académicos en instituciones de educación superior latinoamericanas¹



Macarena Aguirre Astudillo²
 Universidad de Valparaíso, Chile
 Universidad de Playa Ancha, Chile
macarena.aguirreas@uv.cl
macarena.aguirre@upla.cl

Some accompaniment and support devices to address the writing of specialized academic texts in latin american higher education institutions

Recibido: 25 de septiembre de 2022 | Aprobado: 28 de noviembre de 2022

Resumen

El acceso a Instituciones de Educación Superior demanda vivenciar por parte de los estudiantes un proceso de transformación respecto a prácticas de lectura, escritura y oralidad. Esta adaptabilidad y aculturación encuentra respuesta principalmente en la escritura de textos especializados académicos, los cuales se proyectan no solo como una estrategia para la adquisición de saberes, sino como una representación del razonamiento que permite comunicar conocimientos entre los sujetos pertenecientes a una comunidad académica específica. Quienes ingresan al sistema universitario carecen aún de las coordenadas necesarias para la redacción de textos científicos codificados en géneros discursivos que presentan como destinatario ideal un especialista de la disciplina. Ante aquello, una de las iniciativas para promover el despliegue de habilidades escritas es la implementación de dispositivos de acompañamiento como mentorías, tutorías y asesorías. En este marco, el objetivo del presente artículo será exponer algunas estrategias que pueden adoptar las Instituciones de Educación Superior para guiar el proceso de aculturación de los estudiantes con respecto a la escritura de textos especializados académicos. Para ello se empleó el método de revisión narrativa que ha permitido construir el encuadre general sobre el tema. En conclusión, se afirma que la actual discusión no gira sobre si es apropiado o no ocuparse de la escritura en las universidades, sino determinar cómo, quién, dónde y para qué emprender esta acción.

Palabras clave: escritura académica, textos especializados académicos, dispositivos de acompañamiento y apoyo, mentoría, tutoría, asesoría

- 1 Artículo bibliográfico resultado de la investigación doctoral "La escritura académica: el proceso evaluativo efectuado en asignaturas de alfabetización académica inicial impartidas en carreras de pre-grado del área de la salud y ciencias sociales pertenecientes a universidades tradicionales chilenas que forman parte del Consejo de Rectores de Valparaíso (CRUV)", Universidad de Girona. Inició: 2018 – finalización en proceso.
- 2 Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Magister en Gestión y Liderazgo Directivo, Universidad Finis Terrae. Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Académica de la Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Valparaíso. Académica del Departamento de Lingüística, Universidad de Playa Ancha. Para contactar a la autora: macarena.aguirreas@uv.cl y macarena.aguirre@upla.cl <https://orcid.org/1814441442-4267-6848>

Abstract

Access to Higher Education Institutions requires students to undergo a process of transformation regarding reading, writing and oral practices. This adaptability and acculturation finds its response mainly in the writing of specialized academic texts, which are projected not only as a strategy for the acquisition of knowledge, but also as a representation of reasoning that allows communicating knowledge among subjects belonging to a specific academic community. Those who enter the university system still lack the necessary coordinates for the writing of scientific texts codified in discursive genres that present a specialist in the discipline as the ideal addressee. In view of this, one of the initiatives to promote the deployment of writing skills is the implementation of support devices such as mentoring, tutoring, and counseling. Within this framework, the objective of this article is to present some strategies that can be adopted by Higher Education Institutions to guide the acculturation process of students with respect to the writing of specialized academic texts. For this purpose, the narrative review method was used to build the general framework on the subject. In conclusion, it is stated that the current discussion does not revolve around whether it is appropriate or not to deal with writing in universities, but to determine how, who, where, and for what purpose to undertake this action.

Keywords: *academic writing, specialized academic texts, accompaniment and support devices, mentoring, tutoring, advice.*

Introducción

El estudio de los Textos Especializados Académicos (TEA) en la universidad ha desencadenado en los últimos años problematizaciones respecto a enfoques, metodologías y didácticas que procuran desarrollar las competencias comunicativas deseadas para su completo abordaje. Algunos autores (Rojo, 2012; Uribe-Enciso y Carrillo-García, 2014; Ñañez-Silva y Lucas-Valdez, 2017) plantean que, anualmente, en primer año de educación superior se matriculan, en distintas carreras de pregrado, estudiantes con un precario dominio de las habilidades referidas a lectura y escritura demandadas para tener un desempeño satisfactorio. Así, según Bórtoli (2021), esta situación se transforma en un desafío:

El estudiantado no ingresa a la universidad sabiendo leer y escribir de la manera en que la academia lo requiere; sino que el ingreso y, sobre todo, la permanencia en esta institución pretende el aprestamiento de nuevas habilidades que deben aprenderse y enseñarse (p. 03).

Frente a este panorama y bajo la conceptualización de la denominada Alfabetización Académica (AA), las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina han implementado una serie de prácticas estratégicas respecto a la lectura y la escritura que permiten desarrollar los TEA propios de cada disciplina (Caldera y Bermúdez, 2007). Así,

“el desarrollo de la AA ha sido objeto de interés en el ámbito iberoamericano en las últimas décadas” (Núñez y Errázuriz, 2020, p. 01). Por ejemplo, la educación superior chilena ha determinado a ésta como una de las características propias de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes (Lillis, 2003), convirtiéndose así en un objetivo y un instrumento para promover procesos de innovación, trabajos multidisciplinares y actividades de vinculación con el medio (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015).

Las instancias de AA tienen como finalidad promover los contenidos y competencias de géneros textuales particulares de cada área del conocimiento (Carlino, 2013; Molina-Natera, 2016). La necesidad de este despliegue surge al considerar que uno de los elementos claves para la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario es su desempeño en lectura y escritura, en particular, durante los primeros años de estudio (Ezcurra, 2011). En este sentido, específicamente, la producción escrita requiere ser acompañada y apoyada a través de acciones concretas desplegadas por las IES.

La Universidad Interamericana de Puerto Rico, sede Metropolitana, fue la primera IES de Latinoamérica en fundar el año 1994 un CE o Centro de Escritura (Molina-Natera, 2016). Actualmente, según García-Arroyo y Quintana (2019), el centro denominado de Redacción Multidisciplinario ofrece acompañamiento en la elaboración de TEA por parte de subgraduados

(mentorías o “tutorías entre pares”). Asimismo, la Universidad de Puerto Rico a través de su centro Redacción en Español implementa similar dispositivo para apoyar al estudiantado en la organización y estructuración coherente de sus escritos.

En Suramérica, la primera IES en fundar un CE en el 2008 fue la Pontificia Universidad Javeriana de Cali en Colombia (Molina-Natera, 2014). Esta, actualmente, establece mecanismos de mentorías o “tutoría entre pares” con el fin de mejorar la redacción de TEA. En Colombia, según Calle-Arango (2020), al presente se registran once centros de escritura funcionando en IES. En Popayán, la Universidad del Cauca desarrolla similares dispositivos de acompañamiento al igual que la organización Javeriana. En Bogotá el centro de español de la Universidad de Los Andes opta por realizar tutorías a cargo de asistentes graduados de docencia que cursan maestrías o doctorados.

Propuestas concretas de acompañamiento en IES también existen en Chile. La Universidad de Tarapacá a través de su CE denominado AFI efectúa, por una parte, acompañamientos de mentorías o “tutoría entre pares” en la revisión de TEA elaborados por estudiantes de pregrado. Por otra parte, instaura asesorías personalizadas a quienes se encuentran en periodo de anteproyecto o proceso de tesis. La Universidad del Desarrollo, específicamente, la Facultad de Comunicaciones, implementa un CE que despliega instancias de tutorías a cargo de docentes especialistas que ejercen la tarea de acompañar a los estudiantes en procesos de redacción. Los escritores reconocen fortalezas y oportunidades de mejora por medio de la estrategia de lectura crítica de sus textos.

Respecto a la producción escrita, existen diversas investigaciones en torno a la necesidad de instaurar programas universitarios (Creme y Lea, 2005), los cuales deben trabajar la identidad que se asume por medio del discurso escrito (Ivanič, 1998); los tipos de TEA que divulgan un dominio técnico (Battaner, et al., 2009; Mateos y Solé, 2009); el manejo de las características lingüísticas y discursivas de los textos que transmiten el conocimiento de las especialidades (Ciapuscio et al., 2010); la importancia de escribir como una actividad humana que permea todos los dominios del saber (Ramírez, 2016). Las prácticas implicadas en la escritura académica, según Carlino (2013), deben reforzar los procesos de enseñanza.

Así, esta herramienta epistémica promovida por las IES debe contemplar diversas estrategias de apoyo y acompañamiento a los estudiantes no solo con el fin de nivelar las insuficiencias de quienes ingresan a un mundo disciplinar y científico específico, sino con la meta de promover la competencia escrita de manera cognitiva y consciente.

Ante este contexto, nos preguntamos ¿cuál o cuáles son las estrategias más idóneas para suplir las necesidades de los estudiantes que aseguren su desarrollo de la competencia escrita? El objetivo del presente artículo será exponer algunas estrategias que pueden adoptar las IES para guiar el proceso de aculturación de los estudiantes con respecto a la escritura de TEA. Para ello se empleó el método de revisión narrativa que ha permitido construir el encuadre general sobre el tema. A continuación, ofrecemos una breve descripción de la escritura académica y sus rasgos, para luego ofrecer la especificación de cada uno de los dispositivos de acompañamiento.

Escritura académica

La composición escrita corresponde a una habilidad cognitiva relacionada con la facultad para desenvolver raciocinios intangibles, ecuánimes, organizados y razonables (Cassany, 2009), por ello, es requerida en la permanente acción de construir conocimiento, es decir, en el proceso de aprendizaje. De esta manera, la escritura se constituye como “la herramienta privilegiada, inigualable, para organizar nuestros conocimientos y conceptualarlos mejor” (Boyson-Bardies, 2007, p. 196). Escribir es el apoyo del pensamiento, pues ayuda a consolidar teorías y a reflexionar más críticamente. Así, según Kozulin (2000), “[...] No basta con que los estudiantes estén alfabetizados formalmente; también es necesario que utilicen la alfabetización de una manera que sea pertinente para el objetivo de la educación formal” (p.146). En este sentido, los universitarios deben aprender a concientizarse sobre el hecho de que escribir una idea implica descubrir lo que se quiere comunicar; comprender y capturar el sustento teórico; aclarar conceptos; buscar los términos correctos; eliminar dobles interpretaciones en las líneas de razonamiento; entregar ejemplos adecuados; entre otras acciones (Valery, 2000).

Las IES deben mostrar y enseñar a los estudiantes los géneros discursivos de formación académica

propios de las carreras y las disciplinas de referencia. A través de estos tipos textuales se concibe, consolida, reconstruye, replica y divulga el conocimiento, es decir, se forja la construcción de los saberes especializados. Esta operación implica por parte de los docentes la implementación de estrategias para la creación de materiales didácticos y consignas implícitas de escritura; el desarrollo de procesos de investigación; la contextualización de los ejercicios de textualización; la innovación de los programas de las cátedras; la legitimación de espacios de consulta; orientación y apoyo en prácticas letradas. “La docencia universitaria tiene un gran reto por delante, pues le corresponde desarrollar en sus estudiantes las competencias necesarias que les permitan producir textos académicos para desempeñarse en su saber disciplinar” (García Jorge, 2018, p. 32). Así, las universidades latinoamericanas han adoptado distintos dispositivos para promover la escritura académica. “Las diferentes instancias universitarias se han cuestionado y se han planteado alternativas que faciliten su desarrollo, con enfoques diversos, respondiendo a propósitos distintos y con abordajes orientados a la población estudiantil o al cuerpo profesoral” (Molina-Natera y López-Gil, 2020, p. 99).

La implementación de los diversos dispositivos de apoyo apunta a suministrar lineamientos precisos, originar sólidos conocimientos y brindar retroalimentación a lo largo del proceso de escritura cuando los participantes precisan revisar sus intentos discursivos. De este modo, se aprecia una trasmisión dinámica y flexible de experiencias y saberes que se van organizando en función de la tarea. No obstante, la eficacia de estos dispositivos radica en evaluar conscientemente junto con el estudiante la congruencia de las pautas textuales con el fin de que el escrito adquiera valor en el entorno disciplinar específico donde se elabora. También, es necesario desarrollar en los estudiantes el discernimiento sobre la escritura como medio de comunicación formal en la universidad.

El acto de acompañar por medio de iniciativas de intervención o actividades didácticas la redacción de un TEA, según Urzúa et al. (2021), favorecen:

- El reconocimiento de aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos de los textos
- La asimilación de contenidos disciplinares y, a la vez, la comprensión de las convenciones

y géneros discursivos académicos que en determinada disciplina se utilizan

- La integración e inclusión de los estudiantes en sus respectivas comunidades académicas

Dispositivos de acompañamiento y apoyo en escritura de textos especializados académicos

Las IES en América Latina suelen implementar tres tipos de acompañamiento y apoyo al abordar los TEA: mentoría, tutoría y asesoría. Estos conceptos no aluden al mismo proceso, sin embargo, suelen usarse como sinónimos. Este hecho puede deberse, por ejemplo, a fenómenos como el que afecta a la palabra “mentoría”. Esta, proveniente del inglés “mentoring”, no figura en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia y, por lo tanto, un término equivalente en español es inexistente. Debido a su amplio empleo en el área de la psicología, educación y administración de empresas, los diccionarios suelen traducirlo como “tutoría” aun cuando existen diferencias entre ambas nociones. En España, Argentina y México hay investigadores que prefieren utilizar la palabra inglesa para evitar confusiones.

Mentorías de Escritura: mecanismo pedagógico que implica una tutorización simétrico - vertical, es decir, mentor y mentorizado (estudiante-estudiante). Por esta razón, esta iniciativa también es conocida con la denominación de apoyo “inter pares”, “entre iguales” (Aliagas y Castellá, 2016) o “tutoría entre pares” (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010). Así, este tipo de intervención en el contexto de los TEA se implementa a través de retroalimentaciones constantes a lo largo del tiempo y “trata de un estudiante más experimentado que ayuda a otro menos experimentado” (Chois-Lenis et al., 2017, p.167).

El origen de las mentorías se ubica en las culturas clásicas, no obstante, la utilidad y el provecho en el mundo moderno se sitúa en Europa en la segunda mitad del s. XVIII. A partir del fenómeno social conocido como la doble revolución (francesa e industrial inglesa) surge con fuerza la figura del mentor. Por una parte, Francia vivenció la escasez de docentes producto de la escolarización de hombres y mujeres pertenecientes al mundo del proletariado y ante aquello, se encuentra en los estudiantes

aventajados o con habilidades académicas más desarrolladas un soporte y sostén de los procesos de aprendizaje de sus pares o compañeros de aula. Por otra parte, Inglaterra y su proceso de producción en masa o serie, cuya base es la cadena de montaje y ensamblado, endosó funciones específicas a cada trabajador ante lo cual la mano de obra con experiencia guio, orientó, asistió y colaboró en el proceso de instrucción y formación de obreros aprendices (Aguilar Aguilar y Manzano Soto, 2018).

En la actualidad, la mentoría aplicada a la escritura académica mantiene la esencia de sus inicios y pasada difusión. Así, este acompañamiento de acuerdo con las destrezas desplegadas y el nivel de experiencia en el monitoreo del proceso de escritura puede practicarse entre estudiantes del mismo curso y edad, o entre alumnos de niveles educativos superiores y edades distintas (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010). Si bien, en esta última representación de mentoría puede proponerse una relación asimétrica (estudiante con mayor instrucción frente a otro menos preparado) en contraposición con aquello que sucede en la tutoría donde se interactúa con una figura de superioridad (docente), el trabajo entre pares (estudiante-estudiante) suscita beneficios recíprocos lo cual, se promueve por intermedio de una comunicación abierta y directa.

El par mentorizado recibe ayuda personalizada que fortalece el desarrollo de una habilidad competencial. A la vez, la necesidad del mentor de explicar ideas propias a su compañero favorece la claridad en la articulación del pensamiento. Así pues, la mentoría es mucho más que una orientación unidireccional: es una actividad esencialmente de diálogo y reflexión a través de la cual ambos participantes aprenden algo y se enriquecen (Aliagas y Castellá, 2016, p.285).

Molina-Natera (2017) plantea que las mentorías se ejecutan en un contexto determinado el cual genera una intervención donde los sujetos adquieren roles discursivos a partir de sus diversas vivencias. Estas se comparten y razonan con la finalidad de elaborar textos que superen las necesidades individuales y desarrollen habilidades de escritura, quebrantando así la simple corrección de documentos o mejora de errores. De esta forma, se incita el crecimiento de la identidad letrada y disciplinar de ambos protagonistas.

En los últimos años, las IES han impulsado la práctica de mentoría al interior de las asignaturas. El objetivo es vincular y colaborar con la elaboración de textos en cátedras disciplinares que formulan tareas de escritura. Así, por medio de la participación física en clases se relacionan aprendices que elaboran borradores de escritos requeridos en aula con estudiantes cuyo rol es ser lectores críticos de estos bosquejos. Carlino (2002a) denomina a este dispositivo “compañeros de escritura en las materias”.

El sistema de compañeros de escritura es un aliciente al abordaje de materias disciplinares, pues la redacción de textos es parte del “aprender a saber”, es decir, se suscita un desarrollo conjunto entre adquisición de términos propios del área de estudio y la capacidad de escribir sobre ellos. En esta acción, el aprendizaje se ve beneficiado al incorporar el “trabajo de colaboración entre los compañeros o pares, de manera que estos se revisan de manera activa y cooperativa sus tareas de escritura proporcionando un feedback o retroalimentación o revisión del texto original para su posterior redacción definitiva” (Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015, p.108). Asimismo, la inserción de esta actividad didáctica establece un recurso de relectura y revisión que permite aprovechar una ocasión de generar conocimiento a partir de la interacción entre autor y lector (Carlino, 2002b).

Ahora bien, producto de la incorporación a una cultura letrada disciplinar específica, las mentorías de escritura adquieren una importancia concreta al ser desplegadas con estudiantes de primer año de universidad. Aliagas y Castellá (2016) señalan que los alumnos de primer año están introduciéndose en el mundo discursivo de una disciplina y, por ello, es necesario promover e impulsar la reflexión respecto al “tipo de comunicación lingüística que se considera prestigiosa para reproducir y producir conocimiento en ese contexto académico” (p. 288). Así, el mentor se convierte en un interlocutor válido y cercano que por medio de sus experiencias de aprendizajes recientes orienta a un mentorizado en su proceso de iniciación e inserción en esta nueva comunidad científica, la cual cuenta con códigos y textos especializados propios. A su vez, el tutor-par “puede entender mejor las dificultades y las frustraciones que enfrentan los estudiantes más novatos” (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010, p.126).

Tutorías de escritura: iniciativa pedagógica que consiste en encuentros entre estudiante y docente con el propósito de reflexionar sobre la producción escrita de un documento o texto (Núñez Cortés, 2020).

La raíz de esta iniciativa se vincula con el sentido de la noción “tutela” o “cuidador”, aquel que defiende, resguarda, acoge, alberga y dirige a otro.

Etimológicamente la palabra tutoría proviene del latín tutor, *tutor-óris* que significa protector y éste, al mismo tiempo, surge del verbo *tueri* que quiere decir observar o vigilar. Más en detalle destaca el hecho de que la palabra se conforma por la agrupación de tres núcleos que son: *tueri* (sinónimo de vigilar o proteger), *tor* que significa agente y el sufijo *ia* que equivale a cualidad. (López De Solórzano y Pérez Rodríguez, 2018, p.45)

Así, el rol de amparar, formar y conducir hombres eruditos de diversos saberes como la religión y hábiles en practicar determinadas normas de comportamiento a nivel social, fue promovido en la antigüedad por los maestros del mundo griego y las universidades inglesas medievales (Córdoba, 1998).

La visión evolucionada de este concepto, ligada al ámbito académico, se comienza a gestar durante el s. XIX y a practicar en EE. UU. “El papel del consejero académico a manera de tutor en muchas de las universidades norteamericanas es una muestra de ello, y conduce a que tanto el tutor como el estudiante, encuentren las mejores alternativas para conseguir el más elevado nivel de formación” (Ariza Ordóñez y Ocampo Villegas, 2005, p.34).

En el ámbito de la escritura académica, actualmente la tutoría favorece la formación profesional al reforzar el desarrollo de habilidades que se promueven a partir del diálogo crítico, juicioso y horizontal. El proceso de acompañamiento, apoyo y seguimiento en producción textual radica en intercambiar de modo no subordinado ideas, observaciones, correcciones y consideraciones que mejoran la redacción. Colombo (2016) refiere que estas instancias activas de reflexión continua sobre la elaboración de un documento permiten que el *aprendizaje adquirido* por el tutorado trascienda los conocimientos propios de la instancia y, por ello,

exista una asimilación de experiencias y estrategias de autorregulación.

Roldán y Arenas (2016) logran reconocer tres tipos diferentes de tutorías en redacción. Si bien, estas presentan núcleos diversos de intervención, todas cumplen funciones reflexivo-didácticas. La primera, denominada “centrada en el estudiante”, se caracteriza por impulsar al alumno como el actor principal del proceso, es decir, quien efectúa interrogantes sobre su escrito y comenta las indicaciones que el tutor realiza. La segunda, “centrada en el tutor”, promueve a este como aquella figura que maneja la circunstancia al formular preguntas, comentar orientaciones e indicar desaciertos de escritura. Finalmente, el tercer tipo de tutoría, designada como “colaborativa”, apunta a que tutor y estudiante cooperen mutuamente en esclarecer aspectos de forma y fondo para que tanto la producción como el razonamiento en torno a lo que se escribe, se realicen con consciencia.

Este acompañamiento es una alternativa real y necesaria de implementar en las IES comprendiendo que esta funciona como un ambiente electivo de aprendizaje. En palabras de Fernández y Barbagallo (2017), la tutoría se conforma como un escenario educativo en sí mismo que cuenta con sistematicidad y presenta peculiaridades disimiles a las que se desarrollan en una sala de clase. Así, por ejemplo, al distinguir diversas necesidades y requerimientos, es posible implementar tareas heterogéneas y singulares. En este sentido, esta estrategia fortalece el quehacer que se realiza en las aulas en materia de pensamiento y construcción escrita, ya que “no basta con dar solo instrucciones y proporcionar las herramientas necesarias sino, por el contrario, el docente debe ser un tutor del proceso escritural del estudiante, donde asuma una función orientadora como guía y facilitador de dicho aprendizaje” (Goyes Morán y Klein, 2012, p. 13).

Asesorías de escritura académica: proceso dinámico que se establece entre un estudiante y un profesor a partir del acuerdo voluntario de dar y recibir apoyo sistemático (Bonilla, 2006), es decir, entregar y recibir consejos u orientaciones. En el contexto de la producción escrita, esta mediación se visualiza en la dirección de tesis, gestión de proyectos de servicio social y coordinación de prácticas profesionales.

En el año 2002, la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México) estipuló que la asesoría en el contexto académico consiste en una práctica que llevan a cabo las IES. Esta presenta una programación definida y unos objetivos precisos como: asumir una duración temporal y no demandar privacidad; resolver interrogantes particulares; fortalecer conocimientos, ya que está concentrada en los programas de estudio por solucionar requerimientos específicos por parte de los estudiantes. De esta manera, en la asesoría se asiste a un aprendiz poseedor de nociones y conocimientos que exhibe la necesidad de desplegar competencias para desenvolverse mejor (Reséndiz Melgar, 2020). El docente debe mantenerse alerta a estos requerimientos con el fin de analizar la profundidad de apoyo y así, intervenir, orientar y facilitar el desarrollo emergente en la medida de sus posibilidades (Ayala Aguirre, 2015).

La asesoría de redacción, implementando un sistema de constante monitoreo, facilita la culminación de ciertas tareas específicas como, por ejemplo, la producción de un informe de tesis, ya sea en su formato monográfico o artículo científico (Santa Cruz Terán y Duran Llaro, 2018). Este documento, que permite plasmar los avances, hallazgos y aciertos del proyecto de investigación en el que se fundamenta, revierte ciertos retos necesarios de apoyar y acompañar. Uno de esto, según Corcelles et al. (2017) es enfrentar a un investigador principiante a la evaluación por parte de estudiosos experimentados quienes son los destinatarios directos del escrito. Ante esto:

La escritura entraña muchos desafíos y la escritura de géneros complejos como los que corresponden al ámbito científico-académico, más aún. Se ingresa en un proceso de alfabetización complejo que pone en juego, por lo menos, el manejo de las reglas de la lengua, la gramática del texto y las reglas del género (Casarin, 2016, p.181).

Al respecto, Perdomo y Morales (2022) exponen que la producción de textos con propósitos investigativos debe enseñarse a partir de la propia concreción de los géneros. En el caso de la tesis, un trabajo de término de formación profesional requiere desplegar la habilidad de presentar en forma objetiva, estructurada y coordinada los apartados referidos

a: introducción o planteamiento del problema de investigación; conceptos y teorías que explican el tema propuesto; metodología de la investigación y resultados obtenidos de un trabajo de campo que se corresponden con el proyecto planteado. Sin embargo, además se precisa argumentar y discutir en torno a los hallazgos con la finalidad de proporcionar soluciones, aportes y conclusiones al problema establecido, respuestas científicas emanadas del empleo del método científico (Zavaleta-Reyes y Tresierra-Ayala, 2017).

Los estudiantes tesistas requieren el acompañamiento y asesoría en el plano de la producción textual. En este transcurso se deben ofrecer herramientas lingüísticas para la autogestión progresiva. Un ejemplo de metodología a poner en práctica es el taller de investigación documental, aquel espacio destinado a trabajar con tres tipos de fuentes: “Las fuentes bibliográficas hacen referencia principalmente a libros; las fuentes hemerográficas, a artículos de revistas o a periódicos; y las fuentes archivísticas, a todo tipo de archivo, como cartas, expedientes, actas y memorias, entre otros” (Casasola Rivera, 2020, p. 06). Con base en estas, se comparten estrategias para construir oraciones y párrafos al parafrasear aquello que se lee o la cohesión y coherencia entre los temas, ideas principales e ideas específicas que debe ostentar una síntesis.

Asimilar conocimientos disciplinares; percibir a la escritura como parte de la acción investigativa; comprender que redactar es un proceso desarrollado por etapas; adecuar el documento a las reglas de la lengua; reconocer los apartados y rasgos básicos empleados al elaborar un informe de tesis, puede resultar agobiante para el escritor y originarse un bloqueo continuo que dilata la tarea de redacción (Flower y Hayes, 1996). Ochoa y Cueva (2017) postulan que “del manejo personal y pedagógico que se haga de esta situación depende en gran medida la terminación de este trabajo académico” (p. 64). Supervisión, motivación y orientación permiten comprender que la escritura atraviesa por etapas y la realización de ellas conlleva vencer cada momento de paralización para alcanzar resultados positivos (Casarin, 2016).

Mentorías, tutorías y asesorías pueden implementarse como dispositivos complementarios a la enseñanza de la escritura externa o interna a las asignaturas disciplinares o cátedras específicas de AA.

Conclusiones

En el marco de la sociedad postmoderna, una sociedad denominada de la “información”, del “conocimiento”, de la “comunicación”, la comprensión lectora y la producción escrita han expandido las formas ancestrales de enunciación (Carreira et al., 2021). El concepto de alfabetización ha evolucionado a través del tiempo visualizándose hoy como un proceso que se extiende hasta etapas de adultez donde se trabajan nuevos formatos acordes a requerimientos académicos, profesionales y técnicos. Uno de los objetos de estudio de la educación superior corresponde a las prácticas letradas referentes a los Textos Especializados Académicos (TEA) producidos para alcanzar el dominio de las disciplinas, la participación en las comunidades discursivas y la acreditación de las carreras.

Actualmente, la presente discusión no gira sobre si es apropiado o no ocuparse de la escritura por parte de las IES (Instituciones de Educación Superior), sino determinar cómo, quién, dónde y para qué emprender esta acción. La evolución de la educación en el mundo y en América Latina ha conducido a una nueva conceptualización de la actividad dedicada a la producción del conocimiento en el contexto universitario. La sociedad de hoy exige un ambiente educativo en el cual se supere la concepción tradicional de transmisión de conceptos y se llegue cada vez con más claridad a la idea de construcción del saber. Así, los modelos de academia tradicionales, compuestos por estructuras verticales y monolíticas, se van flexibilizando y dinamizando, al mismo tiempo que se comienza a repensar y reconfigurar la enseñanza. En este contexto, el concepto de alfabetización y, específicamente, el de Alfabetización Académica (AA) se potencia y transforma en el centro de la educación formal y universitaria.

Los estudiantes de educación superior enfrentan una serie de dificultades y desafíos ante las tareas de escritura solicitadas, pues la habilidad para involucrarse en comunidades discursivas implica el dominio necesario para interactuar como un comunicador activo. Sin embargo, esto no tiene que representar un problema, sino una ocupación de las instituciones a través de la implementación de dispositivos que involucren a docentes y estudiantes. Las orientaciones y estándares sobre cómo escribir

textos propios de una disciplina pueden abordarse al desplegar diferentes iniciativas de apoyo a nivel institucional.

Desde el 1994 en Latinoamérica se iniciaron unidades en el contexto de las IES para apoyar los procesos de redacción académica. En este sentido, una práctica favorable consiste en articular estos mecanismos en torno a los Centros de Escritura (CE) que funcionan en instituciones como la Universidad de Tarapacá en Chile y la Universidad de Puerto Rico. Si bien esta práctica no es universal en la región, se hace necesario que las IES empleen distintas estrategias, como los acompañamientos a la escritura en las clases tradicionales que operen bajo la gestión de centros especializados y ofrezcan diversas opciones de capacitación para alcanzar las habilidades necesarias para las tareas de escritura, con la finalidad de favorecer el proceso de aculturación que experimentan los estudiantes del nivel superior al enfrentarse a tareas complejas de escritura, las cuales exigen la producción de TEA.

Mentorías, tutorías y asesorías son algunos de los dispositivos enmarcados en proyectos de alfabetización y acompañamiento que permiten abordar la escritura de los TEA con propuestas concretas en IES latinoamericanas. Estas instancias funcionan principalmente bajo el alero de aquello que se ha denominado como CE. Si bien este tiene sus orígenes en los laboratorios o clínicas de escritura estadounidenses surgidas con el fin remedial de nivelar solo a estudiantes en déficit en aspectos lingüísticos, hoy se caracteriza por potenciar las habilidades comunicativas de todos los estudiantes que desean mejorar su desempeño, se califiquen estos como insatisfactorios o no (Calle-Arango, 2020). Con todo, los CE se han instaurado de manera sostenida y exitosa también en América Latina.

En conclusión, la preocupación constante de diversas IES se encuentra en brindar estrategias que puedan ayudar y apoyar a estudiantes que cursan la educación superior para el logro de sus producciones textuales. Con el propósito de superar esta problemática se han destinado unidades especializadas como CE. Estos han ejercido un favorable impacto en las diversas comunidades disciplinares especializadas al promover la mejora en la producción de escritos académicos científicos por parte de quienes se acercan a ellos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Aguilar, N. L. y Manzano Soto, N. (2018). La mentoría en el nivel universitario: etapas para su implementación. *Universidad y Sociedad*, 10 (1), 255-262. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Aliagas, C. y Castellá, JM. (2016). Las mentorías entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica: una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Capítulo XI (pp. 282 - 313). México: Fundación SM
- Alzate-Medina, G.M. y Peña-Borrero, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138. ISSN: 1657-9267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156010>
- ANUIES. (2002). Coordinador Fresan Magdalena. Implantación de Programas de Tutorías académicas en las Instituciones de Educación Superior, una propuesta colectiva.
- Ariza Ordóñez, G. I. y Ocampo Villegas, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740104>
- Ayala Aguirre, F. G. (2015). La Función del Profesor como ASESOR. Trillas. ITESM. Universidad Virtual. México.
- Battaner, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2009). Características lingüísticas y discursivas del texto académico. *Textos: didáctica de la lengua y la literatura*, 50, 47-60.
- Bonilla, O. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En Secretaría de Educación Pública, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua*. México. <http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>
- Bórtoli, P. (2021). Alfabetización académica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social: exploración de las prácticas de lectura y escritura. *Revista Escenarios*, 33(21): *Procesos emergentes y horizontes de futuro*, 1-12. ISSN: 2683-7684. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/12404/11218>
- Boyson-Bardies, B. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* México: Fondo de Cultura Económica
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11 (37), 247-255. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603710>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de educación*, 12, 1-16. <https://www.academica.org/paula.carlino/74>
- Carlino, P. (Diciembre, 2002b). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://www.academica.org/paula.carlino/146.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carreira Zafra, C., Kazmierczak, M. y Signes, M. (2021). La alfabetización académica universitaria a examen: una propuesta para leer y dialogar con el mundo. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*. 12, 1-16. DOI [10.15645/Alabe2021.23.7](https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7698188>
- Casarin, M. (2016). Escritura de tesis: Dificultades, desafíos y propuestas. *Revista Pucara*, (27), 179-188. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2617>
- Casasola Rivera, W. (2020). *El taller de la investigación. Cómo realizar fácilmente una investigación documental*. Costa Rica: Ediciones

- Didácticas Nexa. https://www.researchgate.net/publication/343945276_El_taller_de_la_investigacion_Como_realizar_facilmente_una_investigacion_documental
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós.
- Chois-Lenis, P., Casas-Bustillo, A., López-Higuera, A. y Prado-Mosquera, D. y Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 165-184. ISSN: 2027-1174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678009>
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: Propuesta teórica y práctica de capacitación académica y profesional. En G. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (págs. 317-346). Santiago de Chile: Planeta-Ariel.
- Crema, P. y Lea, M. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Capítulo X (pp. 258 - 313). México: Fundación SM
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista signos*, 50(95), 337-360. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342017000300337
- Córdoba, L. (1998). Documento sobre proyecto de tutorías. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1.º ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: iec-conadu.
- Fernández, M. y Barbagallo, L. (2017). Tutoría académica: otra forma de enseñanza. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1314-1324. <https://doi.org/10.1590/198053144525>
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo en textos en contexto (vol. 1). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García-Arroyo, M. y Quintana, H. (2019). El desarrollo profesional de los tutores del Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 5(1), 32-42. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss5/4>
- García Jorge, L. D. C. (2018). El rol de los tutores en el proceso de escritura de los informes finales de grado. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(29), 31 - 43. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.298>
- Goyes Morán, A. y Klein, I. (2012). Alcances, limitaciones y restos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina) en Laco, L.; Natale, L.; Ávila, Mónica (2012). La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. General Sarmiento: Editorial de la UTN. <https://www.escatep.ipn.mx/assets/files/escatep/docs/Docencia/Lectura/Palabras/lectura-escritura-profesores.pdf>
- Guzmán Simón, F. y García Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 1 - 17.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Lillis, T. (2003). Student writing as “Academic literacies”: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17 (3), 192-207.
- López De Solórzano, C. C. y Pérez Rodríguez, M. S. (2018). Competencias Tutoriales en los Programas de Postgrado: Una Mirada desde la Experiencia Venezolana. *Revista Scientific*, 3(9), 39–60. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.2.39-60>

- Martínez-Lorca, M. y Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: Cuando los revisores son los compañeros. *Revista de docencia universitaria*, 13 (3), 105-124. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5422/5402>
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). "Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 435-451.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18 (8), 9-33. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205/5001>
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Capítulo XIII (pp. 340 - 362). México: Fundación SM
- Molina-Natera, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmadialéctica. *Folios*, (45), 17-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100002&lng=en&tlng=es.
- Molina-Natera, V. y López-Gil, K. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Núñez Cortés, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), en prensa. <http://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez, J. A. y Errázuriz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Ñañez-Silva, M. y Lucas-Valdez, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33 (84), 791-817. ISSN: 1012-1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31054991028>
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45 (1), 61-87. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00061.pdf>
- Perdomo, B. y Morales, O. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Educere et Educare*, 26 (1), 1-21. <https://www.researchgate.net/publication/357810629>
- Ramírez, F. (2016). Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 18 (18), 59-82. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/1/Escritura%20Acad%C3%A9mica%2C%20Investigaci%C3%B3n%20y%20Desarrollo%20Epist%C3%A9mico>
- Reséndiz Melgar, N. N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Avances En Supervisión Educativa*, (34). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- Roldán, C. A. y Arenas, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Revista Grafía*, 13(1), 100-114.
- Rojo, G. (2012). Sobre lectura y escritura en Chile. *Orbis Tertius*, 17 (18), 1-8. ISSN 1851-7811. https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv17n18d06/pdf_418
- Santa Cruz Terán, F.F. y Duran Llaro, K.L. (2018). Significado de las prácticas tutoriales en las asesorías de tesis de los estudiantes de maestría en educación. *Páginas de Educación*, 11(2), 199-214. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1634>
- Uribe-Enciso, O. L. y Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño

académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272 - 285. ISSN: 1900-3803. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265433711017>

Urzúa, S., Yáñez, R. y Carvalho, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 26 (2). 283-302. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8038371>

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9),38-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

Zavaleta-Reyes, C. y Tresierra-Ayala, M. (2017). Calidad metodológica del trabajo de grado de bachiller en una facultad de medicina. *Educación Médica*, 18, 233-241. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.020>

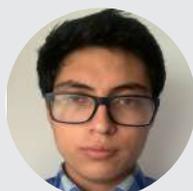
Los procesos de enseñanza de Historia y otras Ciencias Sociales, una aproximación a la innovación en tiempos de pandemia del COVID-19



Carmen del Rocío León-Ortiz¹
Universidad Nacional de
Chimborazo (Ecuador)
cleon@unach.edu.ec



Cristian Humberto León Ortiz²
Pontificia Universidad
Católica (Ecuador)
leoncristian910@gmail.com



Henry Alexander Troya León³
Universidad Politécnica
Salesiana
henryt198@hotmail.com

The teaching processes of History and other Social Sciences: an approach to innovation in times of the COVID 19 pandemic

Recibido: 4 de julio de 2022 | Aprobado: 20 de septiembre de 2022

Resumen

El presente estudio describe las innovaciones realizadas en los procesos de enseñanza en Historia, Historia del Arte y Didáctica de la Historia. Los objetivos específicos se orientan a identificar las herramientas virtuales empleadas al desarrollar los procesos del método histórico e iconográfico, así como las aplicadas en los procedimientos para enseñar a través de mapas históricos y líneas de tiempo y describir herramientas virtuales para desarrollar aprendizaje colaborativo. A través de una investigación cualitativa descriptiva, se analizó con la técnica del *focus group* la innovación en la enseñanza y la percepción en el aprendizaje de los estudiantes, aplicada a 90 participantes de la Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales. Los resultados reflejan que los métodos y estrategias se lograron por medio de herramientas virtuales específicas propias de la enseñanza de las asignaturas mencionadas. Concluimos que su aplicación permite ejecutar pasos secuenciales, sistemáticos y organizados lo que contribuye a superar las limitaciones didácticas, con una gestión interdisciplinaria entre la Historia, Didáctica de la Historia y la Tecnología de la Información y Comunicación.

Palabras clave: Enseñanza, Historia, herramientas virtuales, innovación, método iconográfico, método histórico.

- 1 Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador). Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Historia y Geografía, por la Universidad Central (Ecuador). Doctora en Gerencia Educativa por UNIANDÉS (Ecuador). Magister en Geografía Aplicada Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador). Master universitario en la formación en Historia y Geografía, por la Universitat de Barcelona (España). (<http://orcid.org/1814441441-8082-260X>). Para contactar a la autora: cleon@unach.edu.ec
- 2 Master en Derecho en Pontificia Universidad Católica (Ecuador). Maestrante en Derecho en la Universidad de Buenos Aires. (<http://orcid.org/1814441442-1741-7289>). Para contactar al autor: leoncristian910@gmail.com
- 3 Estudiante de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://orcid.org/1814441442-8690-2202>. Para contactar al autor: henryt198@hotmail.com.

ISSN (en línea): 1814-4414 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: León Ortiz, C., León Ortiz, C. H. y Troya León, H. (2023). Los procesos de enseñanza de Historia y otras Ciencias Sociales, una aproximación a la innovación en tiempos de pandemia del COVID-19. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 84-96

Abstract

The present study describes the innovations made in the teaching processes in History, Art History and Didactics of History. The specific objectives are oriented to identify the virtual tools used to develop the processes of the historical and iconographic method, to identify the virtual tools applied in the procedures to teach through historical maps and timelines, and to describe virtual tools to develop collaborative learning. Through a qualitative, descriptive research, the innovation in the learning of these subjects was analyzed with the focus group technique, considering the teaching experience applied to 90 students of the Pedagogy of History and Social Sciences career. The results reflect that the methods, procedures were achieved by means of specific virtual tools specific to the teaching of the mentioned subjects. Concluding that its application allows executing sequential, systematic and organized steps, contributing to overcome didactic limitations, with an interdisciplinary management between History, History Didactics and Information and Communication Technology.

Keywords: Learning, History, virtual tools, innovation, iconographic method, historical method.

I. Introducción

La pandemia a causa del COVID-19 trajo consigo secuelas en todos los ámbitos, entre ellos, el educativo. Las esferas gubernamentales declararon la suspensión masiva de actividades presenciales en las instituciones educativas de todos los niveles, sean estos Inicial, Básica, Bachillerato, Superior. Así:

A mediados de mayo 2020 más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (CEPAL - UNESCO, 2020, p. 2).

En el caso ecuatoriano en donde la mayoría de la población acude a instituciones públicas, cuya situación socio económica corresponde a los quintiles bajos y medios e inclusive se fomenta la modalidad extraordinaria, que corresponde a estudiantes con rezago de tres años que generalmente trabajan y estudian en jornadas vespertina y nocturna, es importante analizar los siguientes datos:

El 78 % de estudiantes matriculados en instituciones públicas acceden de alguna forma a internet. Las familias se han esforzado en tener herramientas que ayuden a sus hijos e hijas a continuar con sus estudios; sin embargo, hay que tomar en cuenta que en muchas ocasiones dicha conectividad es deficiente y solo 2 de cada 10 estudiantes cuentan con equipos para su uso personal. Por su parte, alrededor del 15 % de estudiantes mencionaron no haber tenido un contacto habitual con sus docentes en las últimas dos semanas (UNICEF, 2020, p. 7).

Mientras un 70 % de estudiantes tienen dificultad en el acceso a la enseñanza en línea (...) La carencia de teléfonos inteligentes o internet, la caída de ingresos y la falta de capacitación impiden la normal formación de millones de estudiantes durante la pandemia. (El País, 2020, p. 1).

Lo que se complementa con el aporte de medios de comunicación quienes afirman que en el caso ecuatoriano el cierre de las instituciones educativas como consecuencia de la pandemia “afectó a 90 000 estudiantes” (El Universo, 2021, párr. 1), dejándolos fuera del sistema educativo, siendo los más afectados la población vulnerable, ya sea por la pobreza, discapacidad, o por su situación de refugiados. En este contexto el desafío fue garantizar el derecho a la educación (su acceso, permanencia y promoción), circunstancias en las que el sistema educativo establece estrategias como:

- a). Adopción de la modalidad de *educación virtual* a distancia (fuera de línea y en línea).
- b). Creación del “*Plan Educativo Aprendemos Juntos en casa*”, “*Currículo Priorizado*” MINEDUC (2020) y el Portal Educativo con el mismo nombre en donde se pueden visualizar 2 800 recursos educativos y 1.9 millones de usuarios.
- c). Transmisión de programas educativos por medio de radio y TV, estrategias planteadas junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones

Unidad para la Infancia (UNICEF), Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural-Convenio Andrés Bello (IPANC-CAB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC) con las franjas educativas “*Educa Contigo*”, “*Aprender la Tele*”; **campañas como** “*La educación es el camino*”, “*Juntos aprendemos y nos cuidamos*”.

- d). Entrega de dispositivos tecnológicos, a través de Gobiernos Autónomos Descentralizados (GADs).
- e). Capacitación a docentes en el manejo de tecnologías de la información y comunicación (TICs).

De esta manera, se convirtió la red de internet en el recurso preponderante para la educación, “*principalmente la universitaria se ha valido de esta red mundial de comunicación a fin de desarrollar aplicaciones que han sido acogidas por estudiantes y profesores*” (Díaz y Duque , 2013, p.4). Las Instituciones de Educación Superior (IES) activaron plataformas tecnológicas de aprendizaje asincrónico / sincrónico.

Por su parte, si bien los docentes antes de la pandemia mostraban habilidades básicas en el ámbito digital, una vez que se decretó el confinamiento y antes del inicio de clases mientras se organizaba la apertura del período académico, se capacitaron en la organización de actividades síncronas y asíncronas en aulas virtuales, tomando en consideración las “*actividades de aprendizaje en contacto con el docente, actividades de aprendizaje práctico experimental, actividades de aprendizaje autónomo*” [Consejo de Educación Superior (CES), 2020], en concordancia con la Normativa transitoria para el desarrollo de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior, debido al estado de excepción decretado por la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19.

La capacitación también contempló la apertura de cuentas y aplicación de plataformas en Zoom y Microsoft Teams, lo que llevó a la priorizaron de la videoconferencia como una herramienta metodológica que conlleva una pedagogía tradicionalista. Al respecto, Herrera et al. (2020) se refieren a este episodio como la “muerte del

aprendizaje ... bajo el modelo de una educación bancaria” (p. 2) cuyo propósito se orienta hacia los avances de la asignatura. Los procesos de aprendizaje se realizaron mediante conferencias y la creación de links los mismos que fueron colocados en aulas virtuales o enviados vía WhatsApp u otros medios electrónicos para que los estudiantes lo reprodujeran en el momento necesario.

Si bien la modalidad virtual es reconocida por el uso de las tecnologías y la organización de actividades síncronas por medio de videoconferencias y actividades asíncronas mediante páginas web, correo electrónico, foros de discusión; no se debe quedar en el fomento de la lección magistral como evidente protagonismo, no se debe perder la esencia didáctica de los procedimientos metodológicos. Si esto continúa, se correría el riesgo de considerar la poca alfabetización digital de los docentes en herramientas digitales específicas de cada asignatura. Por lo que las instituciones a través de la docencia debemos presentar alternativas para lograr procesos de aprendizaje pedagógicos y didácticos sin descuidar los procedimientos de cada método.

Estos aspectos conducen a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, ya que en muchos casos no se implementaron las herramientas virtuales específicas propias de cada disciplina o se utilizaron parcialmente, sin aprovechar los recursos que ofrece la tecnología para el aprendizaje y la comunicación, lo que constituye un problema, al exponer el proceso de aprendizaje a las limitaciones de la didáctica virtual.

Por lo que consideramos relevante presentar las experiencias logradas con la aplicación de herramientas virtuales específicas orientadas a superar las limitaciones de la interacción con verdaderos procesos metodológicos de aprendizaje e, inclusive, al considerar la retroalimentación y reflexión a partir de su uso.

En este contexto, la pregunta de reflexión es: ¿Cuáles fueron las herramientas y recursos virtuales específicos aplicados para desarrollar procedimientos metodológicos de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Historia, Historia del Arte y Didáctica de la Historia? Tomando en cuenta esta pregunta, nos proponemos mostrar las herramientas virtuales empleadas al desarrollar los procesos del método histórico e iconográfico.

Además, describir algunas herramientas virtuales aplicadas en los procedimientos para enseñar a través de mapas históricos y líneas de tiempo y aprendizaje colaborativo.

Para responder esta inquietud, el presente trabajo ofrece un relato de experiencia con pautas significativas para motivar a los docentes de Historia a planificar y ejecutar procesos de aprendizaje enfocados en procedimientos didácticos metodológicos mediados por la tecnología. A continuación, ofrecemos, en primer lugar, la importancia de los métodos propios para la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas, en específico, de la Historia. Más adelante, ofrecemos la metodología implementada para este estudio. A través de una investigación cualitativa descriptiva, se analizó con la técnica del focus group la innovación lograda y la percepción en el aprendizaje de los estudiantes aplicada a 90 participantes de la Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales.

En tercer lugar, ofrecemos la sistematización de los resultados de los grupos focales y, finalmente, presentamos las conclusiones a las que arribamos.

II. La importancia de los métodos propios para la enseñanza y el aprendizaje

Si bien los docentes aplican métodos y técnicas en la modalidad presencial, es prioritario que en la modalidad virtual también se ejecuten los procesos metodológicos y no limitarse únicamente a la videoconferencia. Es decir, el docente debe adaptar los pasos de cada método, técnica o procedimiento a la modalidad virtual, es decir con el uso de herramientas tecnológicas, pero no limitarse únicamente a las herramientas generales sino investigar y aplicar las herramientas virtuales propias de cada asignatura a fin de fomentar actividades cognoscitivas, praxiológicas y prácticas.

Por su parte, Labarrere (1988), expresa que el procedimiento es un método, es decir, constituye una operación práctica y a la vez intelectual en la que se reúnen las actividades planificadas por el docente para en base a un proceso de mediación ejecutasen los estudiantes, con la particularidad de que al realizarlos paso a paso se construyen conocimientos, justificando así la importancia de ejecutar procedimientos en la enseñanza-aprendizaje como se demuestra en los procesos de aplicación de los métodos histórico, iconográfico, colaborativo,

así como los procedimientos para enseñar y aprender con mapas históricos, caracterizados por ser instrumentos o recursos históricos que permiten el desarrollo de la memoria visual, la reflexión crítica de la evolución histórica y líneas de tiempo que son representaciones gráficas de periodos cortos, medianos o largos, es decir, se puede representar la duración de “procesos, hechos, acontecimientos”, promoviendo la comprensión de la categoría temporal, relación de sucesos en los momentos que se produjeron.

De acuerdo con Prats (2001), el método histórico constituye un conjunto de procedimientos que tiene como objetivo generar aprendizajes e investigación, cuyos pasos inician con la recogida de la información y continúan con el planteamiento de hipótesis explicativas, análisis y clasificación de fuentes, crítica de fuentes e identificación de causas y consecuencias para llegar a la explicación histórica. Mientras que en el método iconográfico, según Panofsky (1998), se determina el nivel preiconográfico, iconográfico e iconológico, pasos que permiten realizar un análisis importante a las obras de artes. Mientras que el método colaborativo se considera como un conjunto de estrategias didácticas orientadas a la conformación de equipos de trabajo a fin de que los estudiantes conformados en grupos alcancen las metas y objetivos propuestos, más aún con herramientas como Padlet con la que se desarrollan procesos en tiempo real.

Trabajar de manera activa siempre ha sido un objetivo de la educación. Esto se corrobora en lo expresado por Zilberstein (1996) sobre los procedimientos:

Son componentes de los métodos que se refieren a las condiciones en la que la enseñanza puede provocar un aprendizaje activo y desarrollador que instruya, eduque y forme a los alumnos. Agrega además que los procedimientos deben propiciar la independencia cognoscitiva, permiten la apropiación de conocimientos, habilidades y formas de pensar y actuar, a la vez que estimular la formación de valores mediante el proceso de socialización y comunicación (p. 2).

De igual forma, tanto los pasos de los métodos antes citados como los pasos para aprender con mapas históricos y las líneas de tiempo, estrategias

metodológicas de las clases de Historia que se han tomado para ejemplificar en este trabajo, se les puede ejecutar con herramientas digitales propias de las asignaturas, como por ejemplo: ClipHistoria, Historia Aula, Edpuzzle, de Whatsaap, Mesenger, cuentas de You Tube, links de paseos virtuales, bibliotecas virtuales, guías de talleres, guías para trabajos de investigación, Arتهistoria, GeaCron, Mind Map, GitMind, Edpuzzle, Padlet, etc., considerando que estas son herramientas virtuales de aprendizaje, de acuerdo con Sabduche 2015) interactúan la informática y los sistemas de comunicación y a su vez los estudiantes participan en diferente tiempo y lugar por medio de una red de ordenadores, lo que estimula la creatividad, la participación activa en la obtención de los conocimientos y la mayor autonomía en el aprendizaje.

Es evidente que este tema debe continuar investigándose, ya que los procesos didácticos, al retornar a la modalidad presencial, proponen nuevos desafíos inherentes a diagnosticar, retroalimentar y nivelar los vacíos producidos en la virtualidad durante la pandemia. Inclusive, las herramientas virtuales no deben dejarse a un lado, sino que deben convertirse en un complemento de los procesos didácticos presenciales para de esta manera aprovechar el gran potencial en cuanto a las diferentes estrategias metodológicas de interacción y las múltiples posibilidades que el docente debe considerar al planificar para luego ejecutarlas al incluir estos entornos virtuales para que se generen los aprendizajes.

Sobre todo, con experiencias como el caso ecuatoriano, donde luego de aplicar el sistema de vacunación se retornó a la modalidad presencial, sin embargo, durante el paro nacional convocado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y demás organizaciones sociales del 13 al 30 de junio de 2022, se adoptó nuevamente la *educación virtual* y, de la misma manera, se podría recurrir a esta medida en caso de un rebrote de COVID-19 o por otra eventualidad. Si bien el paro nacional correspondió a un caso exclusivo de Ecuador, por cuanto el presidente Lasso adoptó medidas económicas propias del país, otras eventualidades pueden ser de origen natural o antrópico en ese caso cada gobierno adoptará medidas, sin embargo, queda como alternativa la modalidad virtual.

III. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa, de alcance descriptivo y su método es analítico; por cuanto se seleccionó la información relevante para codificarla, organizarla, relacionarla con otras fuentes para finalmente interpretarla y presentar los resultados. Es decir, se procedió con la fase de “descripción, análisis e interpretación”, conforme propuesta de la Universidad de Murcia (2017).

Se aplicó el cuestionario como instrumento, en el que se plantearon preguntas abiertas referentes a las innovaciones realizadas para la enseñanza, para luego interpretar la información, debatirla, discutirla en foros e iniciar una entrevista grupal donde los participantes dialogan y llegan a un consenso, con la coordinación de un moderador para establecer conclusiones, mediante la técnica grupos focales o focus grup, llevada a cabo mediante encuentros síncronos por medio de la herramienta Zoom.

Se analizaron las experiencias por asignatura y los criterios emitidos por los docentes y estudiantes. Posteriormente se efectuó el examen crítico que se llevó a la mesa de discusión, se segmentó el fenómeno descomponiendo las partes y se analizó desde diversos puntos de vista de los grupos focales; asistidos por un moderador, para finalmente llegar a conclusiones.

La recolección de la información se realizó de la siguiente manera:

Análisis de la información (AI): se llevó a efecto el análisis con profesores y estudiantes que participaron en las asignaturas de estudio enfocándose a la experiencia en la ejecución de procesos didácticos para la enseñanza de la Historia, Historia del Arte y Didáctica de la Historia en tiempos de pandemia.

Registro de la información (RI): los investigadores llevamos un registro escrito durante los encuentros de grupos focales, en el que se consignaron observaciones, actividades, experiencias e inferencias.

Revisión documental (RD): se examinó la información sobre la adaptación de herramientas virtuales, métodos, procedimientos específicos de Historia (método histórico, iconográfico, procedimientos para aprender con mapas históricos, procedimientos para aprender con líneas de tiempo, herramientas para aprendizaje colaborativo en

Historia). A lo que se incrementó la revisión de fuentes documentales, entre ellas, de documentos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación y demás fuentes especializadas propias de la Historia, Didáctica de la Historia y TIC.

Revisión de herramientas virtuales (RHV): las herramientas virtuales aplicadas en los procesos de enseñanza fueron E-historia, Historia.didac, Historia Aula, Eduteca, Cliphistoria, Edpuzzle, canal de videos, Youtube, recorridos virtuales de museos.

Grupos de discusión (GD): se generaron encuentros de discusión, donde se conectaron los estudiantes que participaron en las asignaturas del estudio, quienes emitieron sus criterios y confirmaron la información recolectada en los encuentros con los docentes.

Análisis de la información (AI): una vez recolectada la información, se analizan las experiencias de los docentes en la aplicación de los métodos y procedimientos, desde la percepción de los estudiantes para proceder con la triangulación de la información recuperada en el registro de campo llevado a cabo por los investigadores, aspecto que permitió establecer los resultados.

IV. Resultados (Sistematización de la información recopilada en los grupos focales)

a). Innovaciones en el currículo en tiempos de pandemia

En el contexto de la pandemia fue necesario reflexionar en forma crítica en el qué, para qué, cuándo, cómo vamos a actuar e interactuar con los estudiantes, al llevar a la práctica los procesos de enseñanza - aprendizaje en entornos virtuales, espacios para muchos docentes explorados, mientras que, para otros se tornaron en un desafío. De esta manera, cabe reflexionar sobre el “currículo como una construcción social que forma parte de la estructura vital de la sociedad” (Castro, 2005, p. 16), de allí que al currículo se lo adaptó a las circunstancias por las que atravesaba la sociedad.

De la participación de expertos y discusión en los grupos focales en torno a la pregunta orientada a la innovación del currículo en tiempos de pandemia en las asignaturas de Historia, Historia del Arte y Didáctica de la Historia, se establece que:

Se priorizan objetivos, es decir el para qué (propósito), las capacidades básicas que deben desarrollar los estudiantes. De igual forma, se priorizan las destrezas con criterio de desempeño en educación inicial, básica y bachillerato y a nivel superior, las competencias, es decir aquellas que fortalecen el “saber hacer” se formulan conforme a los campos de conocimiento y desempeño humano institucionales. Unas toman relevancia a través de un análisis de pertinencia del currículo en situación de emergencia, predominando el fomento de valores como: solidaridad, autonomía, cuidado propio y de otros, competencias socioemocionales y de resiliencia.

Los núcleos temáticos (qué) se tornan interdisciplinarios, considerando a “los proyectos interdisciplinarios como una estrategia para promover una metodología activa direccionada a aprendizajes para la comprensión” (MINEDUC, 2021, p.8) con la integración de varias disciplinas. Conocimientos, que se priorizan en atención a la problemática que afectaba a la sociedad y tendientes a generar análisis, reflexión.

Las metodologías (cómo) se orientan al desarrollo de proyectos interdisciplinarios tienen como objetivo interactuar con distintas áreas para lograr una solución ante un objetivo común; y/o investigación formativa, dirigida y orientada por el docente y los agentes investigadores son sujetos en formación, con la aplicación de métodos, técnicas, estrategias y herramientas virtuales.

La atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es decir “el conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un estudiante al acceder al currículo que le corresponde por edad (MINEDUC, 2016 p.8), se orienta hacia adaptaciones curriculares; así como al abordaje del enfoque de género, diversidad, temas indispensables abordar dado el confinamiento. Al respecto, es importante recalcar la participaron de los estudiantes con Discapacidad Visual, cuyas estrategias se orientaron a actividades que no exijan la observación, sino orientadas a promover la utilización de audios, participaciones orales, grabaciones, por parte de los estudiantes, quienes utilizaron herramientas y aplicaciones específicas como lectores de pantalla como “screen readers”; los textos escritos se emiten en forma de voz artificial

con Text to speech, de texto a voz en español, también otros dispositivos, como los smartphones.

Cabe recalcar que Text to Speech (TTS) es una tecnología de asistencia capaz de leer texto digital. Esta tecnología también se conoce como tecnología de *“lectura en voz alta”*. TTS lee palabras en un dispositivo digital como un teléfono inteligente o una computadora con un toque o un clic y las convierte en voz o audio.

Por su parte, los padres de familia y representantes legales asumen el rol de mediadores directos y activos de aprendizaje, especialmente, en los niveles Inicial y Básica, en los que los estudiantes requieren de la orientación para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas; a pesar que se presentan casos en los que los padres no dominan diversas áreas de conocimiento o los mismos no son suficientes para una efectiva mediación.

Los recursos didácticos se orientan hacia la digitalización², un ejemplo es la denominada caja de herramientas, consecuentemente, la necesidad de dispositivos inteligentes y recursos tecnológicos es indispensable, así como el acceso a redes de conectividad (internet). Aspectos que dieron lugar a que se visualicen niveles de segregación y desigualdad educativa en la población que se encuentra en condiciones sociales y económicas desfavorables.

Lo importante es que los recursos didácticos proporcionaron información al estudiante, constituyéndose en una guía para su aprendizaje y elemento clave para la motivación y el interés del mismo, aprovechando los múltiples recursos y herramientas propias de las asignaturas que se pueden encontrar en línea, a fin de que estos faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación se mantiene en sus tres fases: diagnóstica, formativa y sumativa, utilizando espacios como caja de herramientas³ para la evaluación, aulas virtuales en las que se generaron chats, cuestionarios, foros, tareas, talleres; así

como la utilización de herramientas como Zoom, Microsoft Teams. Además, se fortalece el portafolio del estudiante como una alternativa de evaluación. Para Fernández (2015), constituye “un sistema de aprendizaje y evaluación del proceso de aprendizaje y de lo aprendido”, es decir, permite reunir los trabajos efectuados por las y los estudiantes durante el ciclo de aprendizaje.

Al respecto, cabe destacar que para la educación Inicial, Básica y Bachillerato, el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI), en su Art. 184 establece a la evaluación como “proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje”.

Adicionalmente, se enfatiza que lo esencial es retroalimentar al estudiante, para lo cual el docente debe intervenir de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, a fin de que el estudiante afiance sus aprendizajes. Para lograr este cometido, se debe resaltar la utilización de instrumentos como la rúbrica de evaluación, escala de desempeño del estudiante, rúbrica para evaluar el proyecto, rúbrica para evaluación del portafolio establecidos por el Ministerio de Educación y de aplicación obligatoria para el docente.

Adicionalmente, se establecen planes de refuerzo, los mismos que se han llevado a la práctica de acuerdo con análisis de los grupos focales. Al respecto, el MINEDUC (2020) refuerzo académico “se imparte a los estudiantes que presentan bajos resultados en los procesos de aprendizaje (...). Estas acciones deben realizarse dentro del horario regular de clases (p. 14).

La planificación se ejecutó con base en formatos de fichas pedagógicas, siendo la institución educativa la que elaboraba su formato en función de sus propios requerimientos, sin embargo, en la Asignatura

² Material pedagógico que pretende entregar insumos, a través de una guía reflexivo-práctica, para que las y los usuarios de ella, debatan, analicen y generen estrategias alternativas para las situaciones y procesos que requieren revertir con su intervención.

³ Conjunto de elementos conceptuales y recursos metodológicos que faciliten la realización de la evaluación diagnóstica al inicio de los procesos educativos (MINEDUC, 2021, p. 3).

de Didáctica de la Historia se diseñó una ficha que hace referencia a la planificación semanal, la misma que se torna eminentemente didáctica ya que permite al docente planificar actividades y remitirla a través del tutor a los estudiantes y a sus representantes legales por medio de grupos de Whatsapp, correos electrónicos o aulas virtuales, de allí la preocupación de la docente de Didáctica de Historia para que estas fichas cumplieren su función al guiar al estudiante en la ejecución de las actividades formuladas. De acuerdo con los criterios de los estudiantes universitarios, quienes a la vez realizan sus prácticas profesionales, estas se aplicaron y orientaron la ejecución de procedimientos metodológicos ricos en recursos, aspecto que permitió atender diferencias individuales.

La ficha o agenda pedagógica, elaborada en la asignatura Didáctica de la Historia (en educación superior) tiene su aplicación en educación Básica y Bachillerato. Esta contiene: datos informativos, nombre del proyecto, objetivo de aprendizaje, valor para la semana, frase motivadora, destreza con criterio de desempeño, tema, subtema, indicaciones para padres de familia y/o representantes legales, indicaciones para estudiantes, estrategias metodológicas, refuerzo pedagógico, actividades para estudiantes con NEE, bibliografía, firma de responsabilidades.

Cabe destacar que la ficha o agenda pedagógica “constituye una lista de actividades de aprendizaje ordenada en el tiempo que puede visualizarse de distintas maneras” (Ribas, 2008, p.1). En este sentido, la agenda pedagógica es la guía que sirvió al estudiante para que en forma autónoma desarrollara sus actividades y fortaleciera los aprendizajes, promoviera destrezas con criterios de desempeño, razón por la cual debe seguir unos procedimientos metodológicos.

b). El aprendizaje, la enseñanza y la innovación en Historia en tiempos de pandemia

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes asignaturas, entre ellas Historia, tuvieron que innovarse al adoptarse la modalidad virtual durante el confinamiento. Como docente tomando en consideración que el aprender es un proceso biológico, psicológico, social basado en la experiencia y que esta es la base para la generación de nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y competencias desarrolló procesos de interacción

social, tomando en cuenta que el aprender Historia requiere del análisis de procesos históricos que permitan adquirir conciencia del actuar político, cultural, social y ciudadano. Es a través de procesos de enseñanza que busca potenciar las capacidades y habilidades cognoscitivas que son indispensables para aprender.

Por su parte, la innovación consiste en provocar cambios significativos en el hecho educativo (en las relaciones entre sujetos); la “innovación es la generación, aceptación e implementación de nuevas ideas, procesos, productos o servicios” (Jordan, 2011, p. 49). Las innovaciones didácticas se orientan a las mejoras que se hacen en el ámbito educativo, de manera específica, en los procesos de aprendizaje de acuerdo a las circunstancias que se presentan y con la utilización del desarrollo tecnológico.

Los procesos de innovación en tiempos de pandemia implicaron:

- Reforzar la utilización de las TIC en los procesos didácticos, orientados al uso de Internet, recursos web, herramientas, aplicaciones virtuales, dispositivos móviles.
- Considerar los estilos de aprendizaje y ritmos de aprendizaje (diferencias individuales); las percepciones e incluso los recursos de apoyo disponibles para cada tipo de estudiantes y sus necesidades particulares.
- Diversificar el estudio para favorecer el aprendizaje orientándose tanto al objeto de estudio (contenidos) como el proceso formativo (valores sociales).
- Adecuar los procesos didácticos, metodológicos, recursos propios de cada asignatura (sean generales o específicos) que se aplicaba en modalidad presencial a la modalidad virtual.
- Reorganizar procesos didácticos (preparación de clases, seguimiento, refuerzo, evaluación) en plataformas, así como asegurar conexiones virtuales.
- Reorganizar horarios, dedicación de mayor número de horas para organizar aulas virtuales, talleres, guías, etc.
- Adaptar la planificación a nuevos formatos (fichas pedagógicas, mapas de contenidos,

syllabus) en función de las nuevas circunstancias.

- Organizar la vinculación entre aprendizajes formales (proceso estandarizado, secuencial; se lleva a cabo en las instituciones); y aprendizajes informales (se adquiere en las actividades cotidianas efectuadas en el contexto social, en este caso, se deben considerar las relaciones en las redes sociales. Son utilizadas para comunicación académica, a partir del confinamiento).
- La tecnología introduce un nuevo paradigma en la enseñanza y el aprendizaje. Este nuevo paradigma computacional incluye, entre otros conceptos, los de “colaboración” y “herramientas de comunicación asincrónica, síncrona”. La primera caracterizada por la “interacción entre emisor y receptor en tiempo real” (Grial, 2021, párr. 3) y la segunda, cuya interacción no se produce en el mismo espacio de tiempo. Estos aspectos llevan a una revolución pedagógica donde las viejas estructuras inmóviles de espacio – tiempo cambian, dado que la concentración en las instituciones educativas en un espacio fijo, requerido para educación presencial, cambia por diversos espacios como el hogar, los lugares en donde los estudiantes se encuentran trabajando, inclusive, otros, como vehículos, para quienes se encuentran viajando.

c). Adaptación de procesos didácticos en la enseñanza de Historia

El aprendizaje histórico se da en ambientes formales e informales, lo importante es construir un ambiente holístico (Moreno, 2010, p.3) de interacción, en este sentido, es importante considerar tanto los ambientes formales, es decir, los institucionales y los ambientes informales como museos, sitios arqueológicos tanto físicos como virtuales, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en un ambiente positivo.

Algunos procesos de aprendizaje, métodos, técnicas y estrategias aplicadas en tiempos de pandemia en la virtualidad son los mismos que se aplican en educación presencial. El cambio vino debido a las peculiaridades de las circunstancias, lo que ha implicado la elección de metodologías, estrategias

y recursos que generen aprendizajes, destrezas y competencias. De esta manera, se puede verificar que las actividades de los estudiantes se llevan a efecto con recursos y herramientas virtuales.

d). Proceso del método histórico en la virtualidad

Las pautas a las que hace referencia el método histórico pueden aplicarse tanto para generar aprendizaje como para la investigación, también pueden adaptarse a la virtualidad y la presencialidad. Estas son:

a). Recogida de la información

La recopilación de fuentes escritas a través de bibliotecas virtuales con herramientas como: E-historia, Historia.didac, Eduteca, materiales de historia Educar, etc. Las fuentes iconográficas se recopilaron con herramientas como ClipHistoria; Historia Aula, Edpuzzle; mientras que las orales se compilaron con la aplicación de entrevistas por medio de Whatsapp y Messenger. Para trabajar con fuentes materiales, se aprovechó a los estudiantes que se encontraban en sus lugares de residencia y que se les facilitaba la aproximación a estas. Además, otras pueden ser organizadas y/o creadas por el docente con herramientas específicas como aulas virtuales, cuentas de Youtube, links de paseos virtuales, bibliotecas virtuales, guías de talleres, guías para trabajos de investigación, etc.

Tabla 1:

Herramientas virtuales para recopilar información de fuentes históricas.

Fuentes históricas	Herramientas virtuales
Escritas	Bibliotecas virtuales E- Historia Historia.didac Eduteca Materiales de Historia Educar
Orales	Entrevistas virtuales, Whatsapp, Messenger, Zoom, discursos
Iconográficas	Cliphistoria. Canal de videos fragmentos de películas. Edpuzzle Historia Aula Recorridos virtuales a museos, sitios arqueológicos, obras arquitectónicas, monumentos, iglesias etc.

Materiales	Objetos que se encuentran en museos, iglesias, sitios arqueológicos, obras arquitectónicas, etc. aprovechando que los estudiantes se encuentran en sus lugares de origen.
-------------------	---

Nota: herramientas virtuales aplicadas por fuente histórica.

- b). Hipótesis explicativas o preguntas generadoras;
- c). Análisis y clasificación de fuentes históricas.

Las hipótesis o preguntas invitaron a la investigación para analizar las fuentes y criticarlas. Se realizaron cuadros, tablas, organizadores gráficos que permitieron sistematizar la información;

- d). Crítica de fuentes;
- e). Identificación de causas y consecuencias.

Para la identificación de causas-consecuencias o multicausalidad se aprovecharon técnicas como la espina de pescado y/u otros organizadores gráficos.

- f). Explicación de los hechos históricos.

Para la explicación histórica se generaron espacios como foros virtuales y conversatorios en los que el estudiante fue el protagonista.

- e). **Proceso del método iconográfico en la virtualidad**

El método iconográfico planteado por Panofsky (1998) establece tres niveles. Una vez identificada la obra a analizar en forma virtual en nivel preiconográfico, se identificaron: elementos, símbolos, íconos, campos estilísticos y período al que pertenece la obra. En el nivel iconográfico se investiga el significado de la obra, es decir, lo que el artista quiere transmitir.

En el nivel iconológico se trabaja el significado del contenido y la relación con el contexto histórico. Para ello se utilizó la herramienta Arتهistoria que ofrece información sobre personajes y acontecimiento históricos, así como paseos virtuales en museos. Para la recopilación de la información se utilizó la técnica del fichaje: unos estudiantes utilizaron fichas de observación, mientras otros utilizaron la “ficha de museo” (León, 2016, p. 32).

Figura 1.

Análisis de la obra de arte con el proceso del método iconográfico y la utilización de la herramienta Canva



Nota: la figura contiene una síntesis de la aplicación del método iconográfico con la utilización de herramientas virtuales.

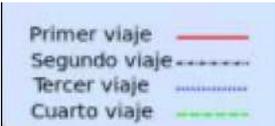
- f). **Procedimiento para enseñar-aprender con mapa histórico en la virtualidad**

El procedimiento conlleva los mismos parámetros de la educación presencial: a) Identificar título y fecha de los acontecimientos; b) decodificar la leyenda; c) explicar acontecimientos reflejados en el mapa histórico; d) interpretar la información, reforzando con otras fuentes históricas; e) redactar comentarios y conclusiones.

Para complementar este procedimiento se utilizó la herramienta GeaCron, que es un atlas interactivo que “permite comprobar cambios geopolíticos en el mundo y en diferentes períodos” (E-historia, 2021, párr. 5).

Tabla 2:

Procedimiento para aprender Historia

Procedimiento		
<p>a) Identificación del mapa histórico (virtual o utilizando GaeaCron)</p>   <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los siguientes datos del mapa histórico • Identificar título • Fecha de los acontecimientos <p>b) Decodificar la leyenda Relación la información de la leyenda (color – viaje) con los sitios de salida-llegada-retorno.</p> 	<p>c) Explicar acontecimientos reflejados en el mapa histórico. Elaboración de un resumen que explique el acontecimiento del mapa (Mind Map/ GitMind)</p>  <p>d) Interpretar la información, reforzando con otras fuentes históricas;</p> <p>Lectura complementaria</p>  <p>e) Observación del documental Cliphistoria https://www.youtube.com/watch?v=wgkxVZ5YcB</p> <p>Interacción con Eduzzle</p>	<p>f) Redactar comentarios y conclusiones.</p> <p>CONCLUSIONES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 2 <p>Redacción de un micro ensayo sobre el tema denominado La conquista de América</p> 

Nota: procedimiento para enseñar y aprender con mapa histórico con herramientas virtuales.

g). Procedimiento para enseñar y aprender con líneas de tiempo en la virtualidad

Se utilizó la herramienta TimeRime, una aplicación web en línea que permite ver, comparar y elaborar líneas de tiempo interactivas con la incorporación de imágenes y otros recursos multimediales. También está Chronozoom que es una herramienta que permite incorporar a las líneas de tiempo texto, música, videos de Youtube, mapas de Google Maps, fotografías y dibujos y otros recursos requeridos en el proceso de aprendizaje.

h). Padlet como herramienta colaborativa

Para compartir o debatir ideas, interactuar con conceptos, comentar la lectura de fuentes, recopilar

información para una investigación, contestar preguntas, crear boletines, elaborar un portafolio digital, incorporar documentos, imágenes, videos, fotos, etc. en tiempo real, se utilizó la herramienta Padlet que es una pizarra colaborativa, que permite organizar el temario a tratarse de las asignaturas o compartir información adicional.

V. Conclusiones

Durante los procesos de enseñanza de las asignaturas de Historia e Historia del Arte en tiempos de pandemia se mantuvieron los pasos secuenciales, sistemáticos y organizados de los métodos, técnicas y procedimientos, aspecto que es de vital importancia rescatar en cuanto la

modalidad virtual no exime al docente de planificar y ejecutar los procedimientos que ofrece cada método otécnica, de manera que se construya paso a paso los aprendizajes con el apoyo de herramientas virtuales específicas de cada asignatura a fin de que la videoconferencia se aplique para casos de refuerzo, pero no necesariamente como la protagonista de la *educación virtual*. Además, se atendieron las peculiaridades de las circunstancias, en este caso, de la educación en modalidad virtual, a fin de que la metodología con el uso de recursos tecnológicos generara aprendizajes; para ello se conjugó la Historia, la Didáctica de la Historia y las Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Para la aplicación del método histórico se emplearon los pasos como: recogida de la información, planteamiento de preguntas, análisis y clasificación de fuentes históricas, crítica de fuentes, causalidad, explicación histórica, proceso para el cual se utilizaron herramientas virtuales como: Histordidac; E-Historia; Eduteka; ClipHistoria; bibliotecas virtuales.

Para la aplicación de los niveles del método iconográfico (nivel preiconográfico; nivel iconográfico; nivel iconológico), en la asignatura Historia del Arte se utilizaron las herramientas ArteHistoria, Edpuzzle y Canva para su presentación, herramientas que contribuyeron a realizar recorridos virtuales e identificar obras de arte para analizar sus elementos, significados y relación con el contexto histórico.

Para el aprendizaje de Historia con líneas de tiempo se utilizaron las herramientas TimeRime y Chronozoom, que permitieron identificar los acontecimientos históricos en forma cronológica incorporando imágenes, que contribuyen a la enseñanza tanto para relacionarlos con los hechos históricos, como para relacionarlos con obras de arte.

La herramienta Padlet permitió el aprendizaje colaborativo al generar debates, compartir información de diferentes fuentes iconográficas (imágenes, videos, fotografías, fuentes escritas, etc.); también, Edpuzzle permitió la interacción en tiempo real.

La aplicación de herramientas virtuales apoyó para que se lograran los aprendizajes esperados, lo que evidencia que el uso de ellas en cada uno de los pasos del método histórico posibilitó un proceso de

enseñanza enriquecido y apropiado a la modalidad virtual necesaria que vivimos a causa del Covid. A partir de esta experiencia los docentes de Historia deben seguir contando con los recursos destinados para el aprendizaje y el conocimiento que ofrecen las diferentes plataformas y herramientas de la web para enseñar y aprender de manera innovadora.

Referencias bibliográficas

- Castro, F. (2005). *Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa*. Horizontes educativos, 13-25 <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>
- CEPAL - UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Díaz, M. y Duque, M. (2013). *Herramientas de educación virtual*. <https://cpceba.org.ar/media/img/paginas/Herramientas%20Para%20La%20Educaci%C3%B3n%20Virtual.pdf>
- El País. (2020). *Ecuador: la educación online desde casa es imposible e injusta*. https://elpais.com/elpais/2020/06/12/planeta-futuro/1591955314_376413.html
- E-historia. (2021). *25 Herramientas TIC Para Trabajar en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. <http://www.e-historia.cl/e-historia/25-herramientas-tic-para-trabajar-en-historia-geografia-y-ciencias-sociales/>
- Fernández, A. (2015). *El Portafolio del Estudiante: Metodología de Aprendizaje y Medio de Evaluación*. <https://www.ubu.es/instituto-de-formacion-e-innovacion-educativa/destacados-de-instituto-de-formacion-e-innovacion-educativa/acciones-formativas-para-el-pdi-de-la-ubu-curso-20132014/el-portafolio-del>
- GRIAL. (2021). *Herramientas para el tutor virtual*. <http://tutoriales.grial.eu/herramientastutor2013/herramientas-de-comunicacin-sincrnica-y-asincrnica.html>
- Herrera, M., Amuchástegui, G. y Balladares J. (2020). *La educación superior ante la pandemia*. Revista Andina de Educación, 1-4.

- Jordan, J. (2011). *La innovación: una revisión teórica desde la perspectiva de marketing*. Perspectivas, 47-71.
- Labarrere, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- León, R. (2016). *El museo como un recurso para el aprendizaje de Historia. Caso museo de arte religioso del Monasterio de la Concepción*. Trabajo de fin de Master en la Universitat de Barcelona. .
- MINEDUC. (2016). *Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales*. https://educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf
- MINEDUC. (2020). *Currículo Priorizado para la Emergencia*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-para-la-Emergencia-2020-2021.pdf>
- MINEDUC. (2020). *Instructivo para la Evaluación Estudiantil Plan Educativo Aprendemos juntos en casa Ciclo Sierra-Amazonía*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Instructivo-para-evaluacion-de-los-aprendizajes-Sierra-y-Amazonia-2020-2021.pdf>
- MINEDUC. (2021). *Caja de Herramientas para el desarrollo de la evaluación diagnóstica*. <https://drive.google.com/file/d/1D16kl6GcYkylp5kGrNp2T33hGtGj59kd/view>
- MINEDUC. (2021). *Matrícula 2020 - 2021 dato provisional*. <https://juntos.educacion.gob.ec/index.php/sierra-matricula>
- MINEDUC. (2021). *Transformaciones educativas en Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Transformaciones-educativas-en-Ecuador.pdf>
- Moreno, M. (2010). *Aprender Historia en ambientes virtuales*. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2453>
- Panofsky, E. (1998). *Studies in Iconology*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Ribas, L. y Velasco, J. (2008). *La agenda de aprendizaje como herramienta de adaptación a la metodología educativa en ECTS del EEE*. S <http://bioinfo.uib.es/~joemi/aenui/procJenui/Jen2007/rilaag.pdf>
- Sabduche, D. (2015). *Herramientas virtuales orientadas a la optimización del aprendizaje participativo: Estado del Arte*. Revista de Ciencias Empresariales de la Universidad de San Martín de Porres, 12-23.
- UNICEF. (noviembre de 2020). *Encuesta sobre la situación actual de las niñas, niños y adolescentes en su actual proceso educativo realizada por UNICEF*.
- Universidad de Murcia. (2017). *Guía Práctica de Grupos de Discusión para principiantes*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GU%c3%8dA%20PR%c3%81CTICA%20DE%20GRUPOS%20DE%20DISCUSI%c3%93N%20PARA%20PRINCIPIANTES.pdf>
- Zilberstein, J. (1996). *Procedimientos didácticos que propician un aprendizaje desarrollador en las asignaturas de Ciencias Naturales*. Editorial CEIDE.

Relaciones causales entre aspectos de educación virtual y percepción del aprendizaje adquirido en contexto de pandemia



Antonio Humberto Closas¹
Universidad Pública de Navarra
(Pamplona, España)
hclosas@ca.frre.utn.edu.ar



Edgardo Alberto Arriola²
Universidad Nacional del Nordeste
earriola2006@ca.frre.utn.edu.ar



Mariela Rosana Amarilla³
Universidad Nacional del Nordeste
profe.amarilla@ca.frre.utn.edu.ar



Ethel Carina Jovanovich⁴
Universidad Nacional
del Chaco Austral
carijovanovich@ca.frre.utn.edu.ar

Causal relationships between aspects of virtual education and perception of learning acquired in the context of a pandemic

Recibido: 9 de octubre de 2022 | Aprobado: 17 de noviembre de 2022

Resumen

En la mayoría de las sociedades occidentales el sistema educativo ha resultado afectado, aunque con diferentes matices, debido a la contingencia sanitaria por la pandemia de coronavirus. En este marco, el objetivo general del presente trabajo consiste en proponer un modelo estadístico que permita expresar las relaciones de causalidad que se destacan entre *distintos aspectos vinculados con la educación virtual* y la percepción de los estudiantes sobre el nivel de *aprendizaje adquirido*. Como objetivo específico, este estudio se plantea contrastar la validez de contenido del Cuestionario sobre *Educación Virtual* (CsEV) a través de la concordancia entre expertos cuya fuerza numérica fue valorada mediante el estadístico *kappa de Fleiss*. Los participantes en este estudio fueron 207 alumnos de ambos sexos, con una media de 19.68 años y desviación estándar (DE) de 1.58, que en el curso académico 2021 se encontraban matriculados en asignaturas del ciclo básico de carreras que se imparten en la Universidad Tecnológica Nacional, Argentina. La investigación responde a un diseño observacional, correlacional y explicativo mediante encuesta en trabajo de campo; es también un estudio de línea cuantitativa, de corte transversal y carácter prospectivo.

A efectos de recoger la evidencia empírica, se utilizó el CsEV el cual está conformado por dieciséis ítems agrupados en tres dimensiones (aprendizaje, enseñanza y contexto). La consistencia interna del cuestionario, estimada por medio de los coeficientes *alfa de Cronbach* y *omega de McDonald*, resultó en

- 1 Doctor en Estadística e Investigación Operativa por la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España). Profesor Adjunto de Análisis Matemático I y Director de Proyectos de Investigación en la Facultad Regional Resistencia de la Universidad Tecnológica Nacional. Investigador categorizado del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Para contactar al autor: hclosas@ca.frre.utn.edu.ar
- 2 Profesor en Matemática y Cosmografía por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Realizó cursos de posgrado en temáticas pedagógicas y disciplinares relacionadas con su especialidad. Profesor Titular de Análisis Matemático I en la Facultad Regional Resistencia de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y en la Facultad de Ingeniería de la UNNE. Para contactar al autor: earriola2006@ca.frre.utn.edu.ar
- 3 Profesora en Matemática y Cosmografía por la Universidad Nacional del Nordeste. Ha realizado cursos de posgrado en temáticas de su especialidad. Se desempeña como docente en distintas asignaturas del área de Matemática de la Facultad Regional Resistencia de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Para contactar a la autora: profe.amarilla@ca.frre.utn.edu.ar
- 4 Magister en la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional del Chaco Austral. Se desempeña como docente en asignaturas del área de Matemática, de unidades académicas de la Universidad Nacional del Nordeste y de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Para contactar a la autora: carijovanovich@ca.frre.utn.edu.ar

un rango de valores que se considera aceptable. Los análisis inferenciales implementados hicieron posible determinar la ecuación de regresión que mejor se ajusta a la realidad objeto de interés, y que sería de utilidad para explicar los datos y/o predecir observaciones futuras. La relación de dependencia múltiple contrastada empíricamente se utilizó como insumo para formular acciones de intervención educativa que posibiliten mejoras psicopedagógicas vinculadas con el proceso *eLearning*, en el ámbito académico e institucional de selección de la muestra.

Palabras clave: modelización estadística, educación virtual, emergencia sanitaria, estudiantes de ingeniería.

Abstract

In most western societies, the educational system has been affected, although with different nuances, due to the health contingency caused by the coronavirus pandemic. Within this framework, the general objective of the present work is to develop a statistical model to express the causal relationships that were observed between different aspects related to virtual education and the students' perception of the level of learning acquired. As a specific objective, this study aims to contrast the content validity of the Questionnaire on Virtual Education (QVE) through the concordance between experts whose numerical strength was assessed by means of Fleiss' kappa statistic. The participants in this study were 207 students of both sexes, with a mean age of 19.68 years and a standard deviation of 1.58, who in the 2021 academic year were enrolled in subjects of the basic cycle of careers taught at the Universidad Tecnológica Nacional, Argentina. The research responds to an observational, correlational and explanatory design by means of a fieldwork survey; it is also a quantitative, cross-sectional and prospective study. In order to collect empirical evidence, the QVE was used, which is made up of sixteen items grouped into three dimensions (learning, teaching and context). The internal consistency of the questionnaire, estimated by means of Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients, resulted in a range of values that is considered acceptable. The inferential analyses implemented made it possible to determine the regression equation that best fits the reality of interest, and which would be useful to explain the data and/or predict future observations. The empirically contrasted multiple dependency relationship was used as input to formulate educational intervention actions to enable psycho-pedagogical improvements linked to the eLearning process, in the academic and institutional environment of the sample selection.

Keywords: statistical modeling, virtual education, health emergency, engineering students

Introducción

La pandemia de Covid-19 ha generado en casi todas las sociedades de nuestro planeta una importante crisis en materia económica, financiera, sanitaria, cultural, social, entre otras; aunque ciertamente el grado y la forma en que las ha afectado tuvieron sus matices en cada caso. En Argentina, como en la mayoría de los países, el sistema educativo ha sido una de las estructuras que tuvo que sobrellevar las distintas incidencias que fueron presentándose desde el principio de la emergencia pública debido al brote del virus SARS-CoV-2. Sin embargo, la educación es un derecho básico para el desarrollo social y personal, así como para el bienestar integral de las personas, independientemente de las dificultades serias que soporten las comunidades,

como ha sido la propagación de la epidemia de coronavirus.

Según la UNESCO (2020), en atención a este derecho fundamental, en la región de América Latina y el Caribe los gobiernos de casi todos los países habían decretado la suspensión de clases presenciales en las instituciones educativas y tomaron medidas para que la enseñanza formal continúe fuera de las aulas o dentro de ellas, pero con exigentes normas de prevención.

En este contexto, y con el fin de continuar brindando una educación superior de calidad y excelencia, de manera justa y equitativa, cualesquiera sean las características de la situación en la que deba impartirse, han surgido en el ámbito de la cátedra Análisis Matemático I (AMI) de la Facultad Regional

Resistencia (FRRe), Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Argentina, una serie de inquietudes y cuestiones, precisamente en atención a la evolución que ha experimentado la realidad epidemiológica, luego de varios meses de la aparición del virus.

En virtud de lo que antecede, se aplicó en el mes de noviembre de 2021, en el marco de la asignatura antes mencionada, un instrumento de recolección de datos, elaborado especialmente para la ocasión, al que se ha denominado Cuestionario sobre *Educación Virtual* (CsEV).

Esta actividad tenía la intención inicial de recoger información, a partir de la opinión de los alumnos, con el objeto de proponer un modelo estadístico que permita expresar las principales relaciones de causalidad que se observan entre *distintos aspectos vinculados con la educación virtual y la percepción que tienen los estudiantes sobre el nivel de aprendizaje adquirido* en la asignatura AMI.

De acuerdo con García Aretio (2020), en la *educación virtual* tanto la utilización de los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realiza exclusivamente a través de las redes de comunicación, fundamentalmente Internet (suele haber predominio de actividades en modalidad asincrónica respecto de la sincrónica). En tanto que, el *aprendizaje adquirido* debe ser entendido en este estudio, según sus autores, como el proceso que permite a las personas obtener o modificar sus conocimientos, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia, el razonamiento o la instrucción.

Se estima conveniente precisar que los términos educación/enseñanza/aprendizaje *virtual, en línea, a distancia, digital, remota, electrónica, etcétera*, más allá de sus características semánticas, así como de sus matices, roles y funciones específicas, se utilizan en este trabajo para hacer referencia a los sistemas de enseñanza y aprendizaje, tanto sincrónicos como asincrónicos, que se llevan a cabo por medio de tecnologías aplicadas, en los que educadores y educandos se encuentran en diferentes espacios físicos.

En un segundo momento, se procura que este trabajo permita, en el espacio académico e institucional del

cual proviene la muestra, realizar consideraciones que posibiliten mejoras psicopedagógicas vinculadas con la *educación virtual*, para ser aplicadas en eventuales instancias posteriores. Cabe señalar que la enseñanza que se impartió, en atención a la situación sanitaria, consistió en proporcionar acceso temporal a la instrucción y brindar apoyos educativos de una forma que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable durante la contingencia epidemiológica (educación remota de emergencia, de acuerdo con Hodges et al., 2020).

Debido a las medidas preventivas por el brote de coronavirus como una pandemia y suspensión de las actividades presenciales a partir del 16 de marzo de 2020 (Resolución N° 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación Argentina), fue imprescindible adecuar los medios tecnológicos, materiales de apoyo didáctico y procedimientos operativos, existentes en las aulas virtuales que se encontraban habilitadas y activas en el marco del Campus Virtual Global de la UTN (plataforma Moodle), puesto que el uso que se les daba a estas herramientas y recursos pedagógicos, hasta la fecha indicada, en general era escaso y limitado.

Por cierto, también fue necesario crear nuevos espacios en aquellas asignaturas que no poseían esta opción de modalidad educativa (de hecho, durante el inicio de la pandemia y suspensión de clases presenciales, el 100 % de las asignaturas de la FRRe-UTN habían solicitado y posteriormente utilizado el sistema de aulas virtuales), e incorporar inicialmente aplicaciones de comunicación como los programas de videoconferencias (p. ej., Zoom, Meet, Teams, etc.), además del empleo de aquellos dispositivos y soportes que se estimaron pertinentes (p. ej., correos electrónicos, canales de YouTube, redes sociales, etc).

Posteriormente, con el objeto de contribuir en la implementación de las actividades académicas en modo virtual, la institución puso a disposición de sus docentes, a partir de junio de 2020, una serie de herramientas para el dictado de clases, actividades de evaluación y exámenes finales. En efecto, además de la plataforma Moodle, los profesores podían solicitar cuentas institucionales para la utilización de los siguientes soportes tecnológicos:

a) Office 365, b) Google Form Education, c) Zoom (Pro); lo cual facilitó claramente el desarrollo de las distintas tareas educativas, en el contexto del primer año de la contingencia sanitaria debido a la pandemia por coronavirus, que en aquel momento estaba transcurriendo.

Si bien, en diciembre de 2021, se dispuso el reinicio de las actividades presenciales en el ámbito de la FRRe-UTN, en forma progresiva y gradual (el dictado de clases en la asignatura de duración anual AMI se realizó en modalidad de aulas híbridas a partir de marzo de 2022 y en forma totalmente presencial desde agosto del mismo año), se considera que la *educación virtual* es un modelo de trabajo colaborativo que puede desarrollarse de manera simultánea, complementaria o independiente de la presencia física. Este modo de enseñanza configura un escenario de trabajo *per se*, a través de los recursos de la Web o Internet, por lo que se interpreta que debe estar presente y vigente en los sistemas de enseñanza contemporáneos.

El proceso de aprendizaje por medio de entornos digitales prácticamente carece de límites geográficos y temporales –en caso de ser asincrónico–, el estudiante tiene la posibilidad de acceder al espacio dentro de una plataforma virtual cuando lo desee para tomar sus clases y realizar las tareas que necesite, sin tener que estar sujeto a horarios ni a desplazamiento físicos, todo lo cual constituye diferencias sustantivas respecto de las actividades que se llevan a cabo en la modalidad de aprendizaje presencial.

A su vez, el aula virtual es uno de los núcleos principales del proceso *eLearning*, lo que se logra por medio de recursos como chats, foros, videoconferencias, etc., con las que de manera más bien sencilla los estudiantes pueden comunicarse con sus profesores y también entre ellos.

Respecto de la implementación entre marzo y julio de 2022 de aulas híbridas en el espacio académico de la FRRe, se puede señalar que se trata de un formato de aprendizaje que tiene como objetivo responder a las demandas del contexto originado por la situación epidemiológica y garantizar la participación e interacción de todos los estudiantes. En este entorno de aprendizaje, durante una semana un grupo de alumnos de una determinada comisión de estudio está presente en el aula física y el resto de los estudiantes se encuentran conectados de

manera sincrónica-remota. La semana siguiente se intercambia el rol de los grupos de alumnos, de manera que los que habían participado de las clases en modo sincrónico-presencial lo hacen ahora en forma sincrónica-remota y viceversa.

La organización de los grupos sincrónicos, tanto presencial como remoto, y la cantidad de estudiantes que conforma cada uno de ellos, se encuentra a cargo de la Secretaría Académica de la Institución y depende del aforo establecido para cada uno de los 9 salones de clase (aulas físicas) que se hallan equipados con dispositivos que permiten el funcionamiento bajo el modelo de aulas híbridas.

No obstante, en la asignatura AMI, homogénea en las tres carreras de Ingeniería que se imparten (Ingeniería Electromecánica -IE-, Ingeniería en Sistemas de Información -ISI-, Ingeniería Química -IQ-), se estima que para una cierta semana, en promedio, al menos el 65 % de los alumnos de una determinada comisión integran el grupo que físicamente asiste a las aulas de la FRRe; el restante 35 %, como máximo, conforman el conjunto de estudiantes que se encontraría conectado a través de aplicaciones de videoconferencias.

También es posible afirmar que no todas las materias de las carreras de Ingeniería que se ofrecen en esta unidad académica utilizan el formato de aulas híbridas (solo participaban de esta modalidad aquellas comisiones que poseen una cantidad relevante de alumnos inscriptos –p. ej., superior a 100 estudiantes–), ya que en la mayoría de los casos los profesores desarrollan sus actividades áulicas de manera totalmente presencial, en atención a que el número de jóvenes que se encuentra matriculado en tales materias permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en esa modalidad de trabajo sin inconvenientes.

En el presente, la totalidad del equipamiento tecnológico que se encuentra en los espacios físicos de este centro educativo que pueden funcionar como aulas híbridas continúa disponible para el dictado de clases que se realizan en la modalidad de enseñanza presencial. Ciertamente, por obvias razones, lo que ha dejado de usarse son las cuentas institucionales que permitían el acceso a los programas de videoconferencias.

En el marco del escenario brevemente referenciado, el objetivo general del presente trabajo consiste en proponer un modelo estadístico que permita

expresar las relaciones de causalidad que se destacan entre *distintos aspectos vinculados con la educación virtual* y la percepción de los estudiantes sobre el nivel de *aprendizaje adquirido*. Como objetivo específico este estudio se plantea contrastar la validez de contenido del CsEV (área de psicometría), a través de la concordancia entre expertos cuya fuerza numérica será valorada mediante el índice *kappa de Fleiss*.

La consistencia interna del cuestionario será estimada por medio de los coeficientes *alfa de Cronbach* (Cronbach, 1951) y *omega de McDonald* (McDonald, 1970), ya que en la actualidad las publicaciones especializadas recomiendan hacer una segunda medición a efectos de garantizar la confiabilidad de la medición del instrumento que se emplea para recoger los datos (Zinbarg et al., 2005).

Los análisis cuantitativos principales que serán implementados a efectos de lograr la modelización que se desea pertenecen al área de estadística inferencial. La técnica que se utilizará se denomina *regresión categórica*, se aplicará a *nivel ordinal* y se encuentra en el contexto de los procedimientos de *escalamiento óptimo*. Se trata de un método de análisis multivariante que permite cuantificar los datos categóricos originales a través de la asignación de valores numéricos a las opciones (p. ej., mucho, ..., nada), obteniéndose una ecuación de regresión lineal óptima para las variables transformadas (Kooij, 2007).

A continuación, se detalla el proceso metodológico implementado. Más adelante, se presenta el análisis de los datos para luego ofrecer los resultados, discusiones y conclusiones. En atención al propósito de este estudio, se anhela que el modelo en cuestión posibilite el planteo de acciones de mediación psicoeducativas que hagan posible optimizar el proceso *eLearning*, en principio, en el espacio de selección de la muestra y, en general, en el ámbito del centro académico de aplicación de la encuesta, para una mayor satisfacción y progreso individual de sus jóvenes educandos.

2. Materiales y métodos

1. Diseño

Es sabido que los criterios de clasificación no son mutuamente excluyentes, incluso en algunos casos, tampoco lo son las categorías dentro de un

mismo criterio. Por ello, en la práctica, los estudios no se apoyan solo en métodos puros, sino que presentan características en las que participan varias metodologías.

En sintonía con lo expresado, se detalla en la Tabla 1 el diseño con el que se identifica nuestro trabajo de características esencialmente empíricas.

Tabla 1:

Diseño de investigación

Criterios	Métodos
• En virtud de que el estudio está basado en las respuestas que brindan los participantes a los ítems del CsEV, tal como se presentan en su contexto real.	Observacional
• Teniendo presente el objetivo que se persigue y el modo de reunir la información.	Explicativo Encuesta
• En atención al tipo de instrumento de medición aplicado, en modo remoto debido a las restricciones impuestas por la contingencia sanitaria.	Cuestionario
• Si se tiene en cuenta el marco de recogida de los datos y la forma en que estos se analizan.	De campo Cuantitativa
• Debido al interés por analizar las asociaciones entre las variables que participan.	Correlacional
• Puesto que se formularán sugerencias que podrían resultar favorables en futuras aplicaciones del proceso <i>eLearning</i> .	Prospectivo

2. Participantes

En la selección de la muestra se tuvo presente que la participación de los alumnos, que proporcionarían la información necesaria a través de sus respuestas en el CsEV, debía ser libre y voluntaria.

Este criterio ha dado lugar a la formación aleatoria del grupo de jóvenes sobre el que se aplicó el instrumento de observación, lo que se llevó a cabo en la primavera de 2021, y que fue fundamental, desde luego, para desarrollar el presente trabajo.

Fue así que la muestra aceptante (Fox, 1981) quedó compuesta por estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 17 y 25 años, que respondieron de manera espontánea las preguntas que conformaban el cuestionario.

En concreto, se analizaron los datos relativos a un total de 207 alumnos (78 mujeres –m– y 129 hombres –h–), con una media de 19.68 años y desviación estándar de 1.58, que en el curso académico 2021

se encontraban matriculados en la asignatura AMI, según se sabe, homogénea para las tres carreras de Ingeniería (IEM, ISI, IQ) que se imparten en la FRRe-UTN. Algunas de las características de la muestra utilizada en esta investigación se ilustran en la Tabla 2.

Tabla 2:

Detalles relativos a la muestra empleada en la etapa empírica del estudio

Carrera	Alumnos	Edad
Ingeniería Electromecánica	$n_1 = 33$ (15.94 %) (08 m, 24.24 % – 25 h, 75.76 %)	Mín. = 18 Máx. = 23 M = 19.76 DE = 1.32
Ingeniería en Sistemas de Información	$n_2 = 115$ (55.56 %) (27 m, 23.48 % – 88 h, 76.52 %)	Mín. = 18 Máx. = 25 M = 19.82 DE = 1.58
Ingeniería Química	$n_3 = 59$ (28.50 %) (43 m, 72.88 % – 16 h, 27.12 %)	Mín. = 17 Máx. = 25 M = 19.37 DE = 1.70
Muestra: $n = 207$ (78 m, 37.68 % – 129 h, 62.32 %) Edad: Mín. = 17, Máx. = 25, M = 19.68, DE = 1.58		

1. Procedimiento

Una vez que la muestra estuvo definida, se les informó a los estudiantes, a través de la sección virtual de la asignatura AMI, que el CsEV se encontraba disponible y podían responder las preguntas con total tranquilidad y seguridad, ya que sus respuestas serían utilizadas en forma global para llevar adelante el desarrollo de un estudio científico que, entre sus objetivos, persigue preservar las fortalezas y reparar las debilidades que se hayan presentado en el sistema de enseñanza virtual, a efectos de su aplicación en próximas instancias.

También se les recordó la importancia de responder sinceramente a los distintos ítems planteados y se les reiteró que su participación en el evento correspondía a una decisión absolutamente personal y espontánea.

La aplicación del cuestionario se realizó por medio de un enlace del programa Google Forms, entre el 15 de octubre y el 30 de noviembre de 2021, y fue supervisada por algunos de los autores de esta investigación. Concluido el trabajo de campo propiamente dicho y el ordenamiento de la información obtenida, se procedió a la construcción de la matriz de datos en formato electrónico, así como a su posterior control estadístico general para lo cual se empleó el paquete IBM SPSS Statistics 26 (George y Mallery, 2020).

2. Instrumento

El cuestionario utilizado en este estudio –en cuya elaboración se han tenido presentes, entre otros, los trabajos de Lezcano y Vilanova (2017) y de Ruiz et al. (2018)–, se encuentra conformado por 16 ítems en total, de los cuales 6 enunciados tienen relación, principalmente, con cuestiones de aprendizaje (vinculadas al propio sujeto), otras 5 preguntas incluyen temas del proceso de enseñanza (asociadas con actividades de la cátedra) y los 5 ítems restantes se hallan relacionados con aspectos de contexto (impacto de la pandemia y recursos de la institución académica).

En la Tabla 3 se observan los ítems que integran cada una de las 3 dimensiones mencionadas en el párrafo anterior (aprendizaje, enseñanza y contexto). Para las respuestas a los ítems del CsEV se utilizó una escala de tipo Likert, en la que se disponía de 5 opciones que iban desde Mucho (5 puntos) hasta Nada (1 punto). Los alumnos debían seleccionar aquella cualidad/valoración que entendieran como la más adecuada al planteo que en cada caso se les presentaba.

Tabla 3:

Dimensiones e ítems del CsEV

Dimensión	Ítems
Aprendizaje	1) Teniendo en cuenta todo lo que implica estudiar en modo virtual, ¿te resulta fácil hacerlo en forma efectiva?; 4) ¿Consideras que aprender desde tu casa es una actividad estresante?; 8) ¿Estás conforme con el aprendizaje que puedes lograr en esta materia a través de la enseñanza a distancia?; 10) ¿Existen situaciones en tu ámbito de estudio que afectan tu aprendizaje en modo virtual?; 13) ¿Se produce algún tipo de interacción con tus compañeros de comisión que te facilite estudiar en forma remota?; 16) ¿Cómo calificarías el nivel personal de <i>aprendizaje adquirido</i> en la asignatura?
Enseñanza	2) En general, ¿estás satisfecho con las características de las tareas asignadas por tu profesor?; 5) Las actividades de enseñanza que se realizan durante las sesiones remotas y los materiales que se brindan en el aula virtual, ¿te resultan útiles para aprender los temas que se imparten?; 7) ¿Cuánto tiempo dedicas en promedio a la <i>educación virtual</i> para esta materia?; 11) ¿Coincides en que la forma utilizada para evaluar tus conocimientos en esta asignatura ha sido adecuada?; 14) ¿Estás de acuerdo con el acompañamiento que la cátedra ha implementado para desarrollar el programa de contenidos durante el período de crisis sanitaria?
Contexto	3) ¿En qué medida te preocupa el impacto de la pandemia de coronavirus en tu formación académica?; 6) ¿Te intranquiliza no poder asistir a la universidad debido al estado de aislamiento social?; 9) ¿Cómo calificarías el nivel de exigencia que, en general, poseen las normas correspondientes al protocolo para exámenes a distancia en el contexto de la pandemia de Covid-19?; 12) ¿Te parece conveniente la implementación, a partir del próximo curso académico, de sistemas de enseñanza y aprendizaje híbridos?; 15) ¿Te satisfacen los recursos tecnológicos y el modo de comunicación de los que dispone la institución académica para aprender desde tu casa?

2.4.1 Validación del instrumento

El instructivo de validación del CsEV, diseñado a partir de la plantilla propuesta por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), está conformado por 4 características o categorías (3 para los 16 ítems –claridad, coherencia, relevancia– y 1 para las 3 dimensiones –suficiencia–). La valoración de cada ítem del cuestionario se realiza mediante una escala que posee 4 niveles:

no cumple con el criterio (1), bajo (2), moderado (3), alto (4); por cierto, en correspondencia con la característica a evaluar. La evaluación cuantitativa del *grado de concordancia entre los jueces* del cuestionario para las distintas características se realizó por medio del coeficiente *kappa de Fleiss* (Fleiss et al., 2003).

El índice *kappa* relativo al acuerdo global entre los 3 jueces participantes y los 16 ítems del cuestionario observado se encuentra, para las 3 categorías analizadas, en el rango denominado *concordancia moderada* (.41 – .60), de acuerdo con la interpretación de Landis y Koch (1977). Lo mismo sucede con la índice *kappa* que determinar

el grado de acuerdo entre los 3 evaluadores y las 3 dimensiones del CsEV para la categoría suficiencia.

Igualmente, fue posible acreditar que el coeficiente *kappa de Fleiss* resultó estadísticamente significativo al nivel $\alpha = .005$ (Benjamin et al., 2018), en los 3 criterios utilizados en la evaluación de los 16 ítems del instrumento, ya que en cada ocasión el estadístico *z* respectivo posee un valor *p* menor que α . En cambio, en la categoría suficiencia se obtuvo para *kappa* un valor $p = .048$, por lo que en esta oportunidad resultó estadísticamente significativo solo al nivel $\alpha = .05$.

En la Tabla 4 se observan los resultados inherentes al acuerdo global obtenido a partir de las respuestas dadas por los 3 jueces a los 16 ítems y 3 dimensiones del CsEV.

Tabla 4:

Acuerdo global entre evaluadores

Categoría	Coeficiente <i>kappa</i>	Grado de acuerdo	Estadístico <i>z</i>	Valor <i>p</i>	Intervalo de confianza al 95 %	
					Lím. inferior	Lím. superior
Claridad	.440	Moderado	3.469	.001	.432	.448
Coherencia	.498	Moderado	3.452	.001	.489	.507
Relevancia	.603	Moderado	4.995	.000	.596	.611
Suficiencia	.550	Moderado	1.985	.048	.529	.571

En la tabla también se muestra la interpretación cualitativa del grado de acuerdo o fuerza de concordancia, así como el intervalo de confianza al 95 % para cada una de las 4 categorías.

En definitiva, se puede sostener, a partir de los resultados obtenidos en el análisis estadístico, que existen evidencias suficientes respecto de la concordancia, a nivel moderado, entre los 3 jueces participantes sobre las 4 categorías consideradas en la evaluación del CsEV.

La consistencia interna del cuestionario –considerada una medida directa de su confiabilidad e indirecta de validez de constructo–, según el coeficiente *alfa de Cronbach* fue de .736, y de acuerdo con *omega de McDonald* resultó .712 (para su cálculo se utilizó el software JASP Team, 2022), los cuales se encuentran en un rango de valores que se considera adecuado (Lara y Martínez-Molina, 2016).

En razón de los resultados de la evaluación numérica de la validez de contenido del CsEV y del análisis

de fiabilidad basado en las estimaciones obtenidas de los coeficientes alfa y omega, puede afirmarse que el instrumento observado posee un desempeño psicométrico adecuado en el contexto de esta investigación.

5. Análisis de datos

Los análisis estadísticos, implementados en atención al objetivo general, se llevaron a cabo a partir de la base de datos elaborada en formato electrónico y sobre la totalidad de los ítems/variables que conforman el instrumento de medida aplicado. Inicialmente, los datos recogidos fueron almacenados utilizando el programa Microsoft Excel 2019, mientras que el procesamiento estadístico se realizó, como se anticipara, mediante el software IBM SPSS Statistics 26.

Según se había indicado en la sección introductoria, la técnica multivariante que se aplicará a efectos de lograr el modelo explicativo que se pretende será la *regresión categórica (nivel ordinal)*, la cual se encuentra en el contexto de los procedimientos denominados *escalamiento óptimo*. Las pruebas de hipótesis que se deban realizar, como es habitual al trabajar con paquetes estadísticos, se harán por medio de la medida “valor *p*”. Los resultados que se obtuvieron serán presentados en la sección siguiente.

El tratamiento estadístico por implementar permitirá determinar la ecuación de regresión que mejor describe la relación causal entre la variable que se desea explicar (*autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido*) y las variables explicativas o predictores (*aspectos vinculados con la educación virtual*).

La relevancia educativa de la modelización que se logre radica en que las temáticas que se encuentren presentes en los ítems explicativos de la relación de dependencia múltiple se utilizarán para efectuar

algunas consideraciones que posibiliten mejoras psicopedagógicas vinculadas con el proceso *eLearning* en el ámbito académico e institucional de selección de la muestra.

El abordaje estadístico posibilitará contrastar el concepto teórico que se sostiene con el modelo empírico, es decir, brindará la oportunidad de evaluar el trabajo de campo mediante el grado de ajuste que presenta el paradigma que se hipotetiza respecto de los resultados obtenidos a partir del procesamiento de las observaciones recogidas.

3. Resultados

En esta sección se expondrán inicialmente los resultados de estudios correlacionales que se efectuaron con el fin de observar en qué medida los 15 primeros ítems del CsEV –cuya validez de contenido fue puesta a prueba mediante el *acuerdo entre evaluadores: kappa de Fleiss*– se encuentran asociados con la variable que se desea modelar, explicar o predecir. Posteriormente, luego de llevar a cabo los análisis estadísticos pertinentes, se presentará el modelo funcional que mejor explica los datos del ítem 16; esto es, *¿cómo calificarías el nivel personal de aprendizaje adquirido en la asignatura AMI?*, cuando las variables exógenas son parte de los restantes ítems del cuestionario aplicado.

En efecto, en línea con lo que antecede, en la Tabla 5 se muestran los coeficientes de correlación entre el ítem 16 y aquellos ítems que integran el CsEV, que resultaron relevantes desde el punto de vista estadístico (la selección de los mismos se hizo teniendo en cuenta la medida de importancia relativa de Pratt), luego de aplicar la técnica de dependencia *regresión categórica (nivel ordinal)*. Se puede ver que todos los ítems de la tabla presentan correlación positiva, excepto el ítem 3 que posee correlación negativa.

Tabla 5.

Correlaciones entre el ítem 16 y ciertos ítems del CsEV

Ítems	1	2	3	5	7	8	14	15
16	.583	.411	-.289	.307	.315	.452	.384	.416

En la tabla se observan múltiples asociaciones lineales entre la percepción que los estudiantes

tienen sobre el nivel de *aprendizaje adquirido* (ítem 16) y algunos aspectos de la *educación virtual*,

relativos a la oferta académica implementada en la asignatura AMI durante el período de emergencia sanitaria.

Los ítems 2 ($r = .411$), 5 ($r = .307$), 7 ($r = .315$) y 14 ($r = .384$), poseen en sentido positivo una interesante intensidad en la relación con el ítem 16. Todos ellos forman parte de la dimensión enseñanza (80 % del total) y representan el 57.14 % de los coeficientes positivos de la tabla. En este contexto, se podría asumir que si hubiera cambios en las actividades que los docentes realizan, probablemente esa circunstancia genere modificaciones en la relación con el grado de satisfacción que los estudiantes aprecian respecto del *aprendizaje adquirido*.

En cuanto al coeficiente de correlación negativo que presentan los ítems 3 y 16, se puede sostener que ello se debe a que los estudiantes que otorgan valores bajos a la preocupación del impacto de la pandemia en su formación académica son los que califican con puntuaciones altas el nivel de *aprendizaje adquirido*.

Ahora bien, al intentar elaborar un modelo de regresión múltiple con el ítem 16 como variable dependiente y con la totalidad de los ítems de la Tabla 5 como variables explicativas o predictores, el estadístico F de Fisher y su valor p ($F = 8.631$, $p = .000$) indicaban que el modelo en su conjunto resulta de utilidad para explicar o interpretar los datos de la muestra ($\alpha < .05$).

Sin embargo, al observar la F de Fisher y su valor p para los ítems: 2, 5 y 8, se encontró que para el nivel $\alpha = .05$, sus respectivos coeficientes resultaban estadísticamente no significativos. Es decir, no se podría rechazar la hipótesis nula de que los

coeficientes estandarizados ($Beta$) relativos a cada uno de los 3 ítems nombrados es igual a cero (en todos los casos valor $p > .05$, ver Tabla 6), por lo que ciertamente no serían individualmente de utilidad para formar parte de la ecuación de regresión que se pretende construir.

Tabla 6.

Datos estadísticos de los ítems 2, 5 y 8 del CsEV

Ítems	2	5	8
<i>Beta</i>	.136	.141	.110
<i>F</i>	.480	.539	.462
<i>Valor p</i>	.619	.656	.709

Por las razones descritas se decidió no incluir tales ítems en el modelo que será propuesto; de manera que, los resultados del análisis realizado con el objeto de reflejar las relaciones significativas de causalidad en las que estamos interesados son los que se detallan a continuación.

En la Tabla 7 se pueden apreciar los coeficientes de correlación múltiple (R) y determinación (R^2 ajustado); la F de Fisher y su valor p , todos ellos índices globales del modelo que se propone (var. dep.: ítem 16, predictores: ítems 1, 3, 7, 14, 15). También se encuentran en la tabla los coeficientes estandarizados ($Beta$) junto con el respectivo estadístico F y su valor p para los predictores referidos. En todos los casos es posible rechazar la hipótesis nula correspondiente, por lo que el modelo en su conjunto resulta de utilidad y cada uno de los coeficientes de los ítems analizados son distintos de cero (para todas las F de Fisher resultó valor $p < .05$).

Tabla 7.

Indicadores globales, coeficientes y estadísticos del modelo propuesto

Ítems	R	R^2 ajustado	F	Valor p	$Beta$	F	Valor p	Tolerancia	
								DT	AT
1	.718	.471	11.800	.000	.356	22.563	.000	.735	.672
3					-.196	6.977	.000	.879	.847
7					.203	7.044	.000	.906	.902
14					.181	9.046	.000	.804	.800
15					.210	9.049	.000	.781	.748

En la última columna de la tabla se encuentran los estadísticos de Tolerancia (después –DT– y antes de la transformación de los datos –AT–) para los predictores mencionados en el párrafo anterior; sus valores indican ausencia de colinealidad, puesto que en todos los casos para cada uno de ellos el valor de Tolerancia es superior a .10 (obsérvese que los índices DT superan a los AT).

Cabe señalar que si bien la aplicación de la técnica de *escalamiento óptimo* CATREG (acrónimo de *CATegorical REGression*) requiere para las variables

Modelo de *regresión categórica (nivel ordinal, coeficientes estandarizados)*

$$\text{Ítem}_{16} = .356 \text{ Ítem}_1 - .196 \text{ Ítem}_3 + .203 \text{ Ítem}_7 + .181 \text{ Ítem}_{14} + .210 \text{ Ítem}_{15}$$

Las medidas de importancia relativa de Pratt indican, en forma aditiva o en conjunto, que los predictores: Ítem₁, Ítem₇ e Ítem₁₅, aportan el 72.54 % del modelo en la explicación de la variable dependiente (Ítem₁₆). El predictor de mayor importancia individual es el Ítem₁, luego sigue el Ítem₁₅, que contribuyen respectivamente con el 41.15 % y 18.95 % del modelo en explicar la variabilidad del Ítem₁₆.

A su vez, los coeficientes de regresión parcial estandarizados (*Beta*) de las variables transformadas indican el cambio de las cuantificaciones que cada predictor produce en la variable explicada. En este aspecto, también el Ítem₁ = .356 y el Ítem₁₅ = .210 son los que más aportan a reflejar el ajuste del modelo a los datos de la muestra.

La transformación de los predictores a su forma estandarizada hace que los coeficientes sean más comparables, ya que todas las variables se encuentran en una misma unidad de medida.

En términos de la situación objeto de interés se puede sostener, a partir del modelo presentado, que los alumnos que *en modalidad virtual poseen facilidad para estudiar en forma efectiva* (ítem 1), *que prácticamente no les preocupa el impacto de la pandemia de coronavirus en su formación académica* (ítem 3), *que dedican en promedio más tiempo a la educación en modo remoto* (ítem 7), *que coinciden con el acompañamiento que la cátedra ha puesto en marcha para desarrollar los contenidos del programa durante la crisis sanitaria por Covid-19* (ítem 14) y *que están conformes con los recursos tecnológicos y el modo de comunicación*

que participan el cumplimiento de principios paramétricos; no es menos cierto que existe evidencia, teórica y empírica, que en muestras grandes ($n > 30$) los métodos multivariados son suficientemente robustos como para ser insensibles a ligeras desviaciones de los supuestos estadísticos (Harris, 1985).

En definitiva, la *ecuación de regresión lineal óptima* que se propone a continuación se ajusta al modelo empírico y será de utilidad para explicar los datos y/o predecir observaciones futuras.

que ofrece la institución educativa para aprender desde sus casas (ítem 15), *son finalmente los estudiantes que califican con mayor valoración el nivel de aprendizaje adquirido en la asignatura AMI* (ítem 16).

4. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo el objetivo central consistía en proponer un modelo estadístico que permita expresar las relaciones principales de causalidad que se observan entre *distintos aspectos vinculados con la educación remota y la percepción que tienen los estudiantes sobre el nivel de aprendizaje adquirido* en la asignatura AMI.

La actividad que permitió obtener los datos necesarios para implementar luego el procesamiento estadístico consistió en la aplicación de un cuestionario previamente validado, mediante el cual se pudo recoger la opinión de los alumnos –como actores principales– sobre los aspectos destacados del sistema formal de educación superior (estudiantes, profesores e institución).

La elección de la técnica estadística aplicada, del área de análisis multivariante, resultó apropiada puesto que permitió generar un modelo de características explicativas y predictivas de valorada sencillez, tanto por su formulación matemática como por la facilidad para interpretar los resultados.

A su vez, en una segunda instancia, el estudio llevado a cabo hizo posible realizar algunas consideraciones psicopedagógicas vinculadas con la *educación virtual* para ser aplicadas en

instancias posteriores, con el propósito de mejorar el desempeño matemático de los estudiantes, en el espacio académico e institucional del cual proviene la muestra.

En atención a los resultados alcanzados durante el desarrollo de esta investigación, se puede sostener que el tratamiento metodológico realizado del tema y su abordaje de línea cuantitativa fue una decisión adecuada, ya que permitió lograr el objetivo propuesto, así como la formulación de sugerencias de acciones educativas, las cuales serán expresadas más adelante.

En este estudio fue contrastada la validez de contenido del CsEV (área de psicometría), a través de la *concordancia entre expertos* cuya fuerza numérica fue valorada mediante el estadístico *kappa de Fleiss*, resultando favorable la evaluación –nivel de acuerdo moderado– en las 3 categorías –*claridad, coherencia, relevancia*– consideradas para los 16 ítems, así como en la categoría –*suficiencia*– utilizada para las 3 dimensiones del cuestionario observado. También, la consistencia interna del cuestionario fue estimada por medio de los coeficientes *alfa de Cronbach* y *omega de McDonald*, ambos estadísticos se encontraban en un rango de valores (entre .70 y .80) que se considera aceptable, por lo que el instrumento resultó confiable para recoger los datos en el contexto de este estudio. En virtud de la validación cuantitativa realizada y del análisis de fiabilidad practicado, puede afirmarse que el instrumento evaluado posee un desempeño psicométrico apropiado.

Los estudios estadísticos del área inferencial tuvieron que ver, básicamente, con *técnicas de escalamiento óptimo*, correspondientes a los ítems/variables que conforman el instrumento de medida aplicado (según se sabe, 6 integran el área *aprendizaje*, 5 forman la dimensión *enseñanza* y 5 pertenecen al eje temático *contexto*).

En este marco, se efectuaron en principio análisis correlacionales, a efectos de observar en qué medida los 15 primeros ítems del cuestionario se encontraban asociados con la variable que se desea

explicar o modelar. A continuación, luego de llevar a cabo algunas pruebas mediante la técnica *regresión categórica* (escala ordinal), fue propuesto el modelo que mejor explica o interpreta los datos del ítem 16; esto es, *¿cómo calificarías el nivel personal de aprendizaje adquirido en la asignatura AMI?*

El modelo estadístico definitivo quedó compuesto por el ítem 16, desde luego, como variable dependiente y por los ítems o reactivos 1, 3, 7, 14 y 15 como variables independientes; es decir, por variables explicativas las cuales forman parte de las 3 dimensiones consideradas en el CsEV: aprendizaje (ítems 1), enseñanza (ítems 7 y 14) y contexto (ítems 3 y 15).

Resulta interesante observar que el modelo formulado con cinco variables independientes posee un estadístico $F = 11.800$ ($p = .000$), superior al del modelo que podría construirse con los ocho predictores de la Tabla 5 ($F = 8.631$, $p = .000$). Más allá que ambos indicadores resultan significativos al nivel $\alpha = .05$, es evidente que el modelo de *regresión categórica* que se propone logra mayor capacidad para explicar/predecir la variabilidad de la variable dependiente, con un número menor de predictores, verificándose el principio de economía o parsimonia de Ockham².

Como es sabido, los ítems 2, 5 y 8 si bien poseen correlaciones importantes con el ítem 16, no fueron tenidos en cuenta a la hora de construir el modelo que se propone, debido a que el coeficiente respectivo que se generó para cada uno de ellos a través del algoritmo de la técnica utilizada no resultaba estadísticamente significativo al nivel $\alpha = .05$. Sin embargo, se considera que los mismos no deberían pasarse por alto, puesto que en otro ámbito educativo podrían contribuir de manera significativa en explicar la dispersión de los datos de la variable dependiente.

Según los resultados de la encuesta realizada, el diseño didáctico planificado por la asignatura AMI para desarrollar los contenidos temáticos durante la emergencia sanitaria ha logrado, en general, la satisfacción de los estudiantes y una alta

² Guillermo de Ockham (1280-1349), fue un fraile franciscano, filósofo y teólogo inglés. Vivió pobremente y defendió la 'pobreza apostólica' de la iglesia; siendo excomulgado en 1328, y rehabilitado, tras su muerte, en 1359. Sostenía que cuando dos teorías en igualdad de condiciones tienen las mismas consecuencias, debía optarse por la más simple, puesto que tiene mayores probabilidades de ser correcta que la compleja.

calificación en cuanto a la percepción del *aprendizaje adquirido*. Sin embargo, se brindan de inmediato algunas consideraciones que surgen parcialmente del significado y sentido que presentan los ítems que mejor explican la varianza de la variable que ha sido modelada. Estas apreciaciones podrían ser tenidas en cuenta al momento de llevar adelante el proceso de *educación virtual* con el fin de favorecer el rendimiento de los estudiantes, principalmente en el ámbito académico de selección de la muestra.

- En el marco de la dimensión *aprendizaje* sería conveniente insistir en la importancia que tiene la calidad y el tiempo que los jóvenes destinan al estudio de los temas que se imparten en forma sincrónica-remota, como también promover la lectura de los contenidos del material pedagógico que se encuentra disponible en el campus virtual de AMI. Ambas actividades contribuirán en el desarrollo de habilidades, hábitos y destrezas que facilitarán las tareas que se realicen a la hora de estudiar, logrando así hacerlo en modo virtual de manera efectiva.
- Respecto del área temática *enseñanza*, se propone que la cátedra AMI conserve la metodología de enseñanza sincrónica desarrollada hasta el momento en la modalidad a distancia, así como el acompañamiento que ha implementado, mediante distintos tipos de tareas educativas, para complementar el dictado en línea de los contenidos del programa. Esta sugerencia se realiza en atención a que los estudiantes que mejor califican el nivel de *aprendizaje adquirido* en la asignatura se manifestaron conformes con el aprendizaje logrado como resultado de la labor desplegada por los profesores en las actividades pedagógicas mencionadas.
- En cuanto a la dimensión *contexto*, se presume necesario mantener los recursos tecnológicos y los medios de comunicación que ofrece actualmente la institución educativa para el desarrollo de actividades didácticas y de evaluación en forma virtual. La educación a distancia es una forma de trabajo que puede implementarse de manera complementaria de la modalidad presencial y que debe estar presente en los sistemas modernos de enseñanza. Esta condición

permitirá que los estudiantes se sientan con menores niveles de ansiedad y se reduzca la preocupación por la formación académica, debido a dificultades que en algún momento pueden transitar, como ha sucedido con la propagación de la epidemia de coronavirus.

Aunque en su generalidad los resultados muestran evidencias de que el instrumento aplicado (CsEV) puede ser de utilidad para explorar, describir e inferir distintas cuestiones de aprendizaje, actividades de enseñanza y aspectos de contexto vinculados con la educación a distancia, creemos necesario considerar algunas limitaciones que se han observado.

En efecto, en primer lugar, los participantes de la presente investigación fueron alumnos de primer año de un departamento académico determinado y de una facultad regional específica, lo que quizás no permite hacer inferencias sobre otros estudiantes universitarios o extender los resultados obtenidos sobre otras poblaciones no representadas en la muestra.

En segundo orden, no se analizaron mediante el estadístico *kappa de Fleiss* las categorías claridad, coherencia y relevancia en los grupos de ítems que conforman cada una de las dimensiones aprendizaje, enseñanza y contexto del CsEV. Se presume que sería conveniente en el marco de validación del cuestionario proporcionar los resultados de la fuerza de concordancia entre evaluadores para las dimensiones del instrumento en forma individual.

No obstante, a pesar de las observaciones señaladas, se piensa que el trabajo realizado representa un paso adelante en el abordaje de la temática desarrollada, así como un aporte a la comunidad académica y científica del área de conocimiento. También se considera que posee perspectivas de transferencia en temas de planificación y gestión universitaria que, básicamente, se lleven a cabo en el espacio institucional local.

Respecto de futuras investigaciones relacionadas con la cuestión aquí tratada y la metodología implementada, se ve con interés la inclusión de variables independientes de tipo sociodemográficas como rangos etarios, género de los participantes, carrera o especialidad que siguen los estudiantes, nivel socioeconómico de sus respectivas familias, entre otras.

De esta manera, se podrían proponer nuevos modelos estadísticos de dependencia, tanto funcionales como estructurales, que tengan en cuenta, además de los ítems del CsEV, algunos de los predictores mencionados y estudiar cómo se manifiestan los tres tipos de dimensiones (aprendizaje, enseñanza y contexto) en el desempeño académico de los estudiantes al considerar también algún tipo de segmentación a partir de los predictores indicados.

El hecho de haber validado y aplicado el CsEV, a efectos de modelizar el fenómeno del *aprendizaje adquirido* en un particular marco académico y sociocultural, constituye un aporte científico genuino en razón de la producción de saberes que fue posible generar a partir de datos que no habían sido relevados en trabajos anteriores. La investigación realizada permite contar ahora con un nuevo espacio de referencia conformado por estudiantes de carreras de Ingeniería con residencia en la zona nordeste de Argentina.

Según nuestra percepción, la modalidad de enseñanza y aprendizaje virtual representa una temática relevante en los sistemas de educación contemporáneos, por lo que deberían incrementarse los trabajos de investigación en el ámbito universitario regional a efectos de obtener mayor información sobre su utilidad y resultados de experiencias realizadas. Este hecho hará posible plantear nuevas estrategias de mediación psicopedagógicas, lo que a su vez dará lugar a optimizar la ejecución del proceso digital a distancia con el fin de colaborar en el presente con el logro de un mejor rendimiento cognitivo de los estudiantes de este nivel educativo.

5. Referencias bibliográficas

- Benjamin, D. J., Berger, J. O., Johannesson, M., Nosek, B. A., Wagenmakers, E. J., Berk, R., Bollen, K. A., Brembs, B., Brown, L., Camerer, C., Cesarini, D., Chambers, C. D., Clyde, M., Cook, T. D., De Boeck, P., Dienes, Z., Dreber, A., Easwaran, K., Efferson, C., ... Johnson, V. E. (2018). Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour*, 2(1), 6-10. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0189-z>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fleiss, J. L., Levin, B. y Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3rd ed). Wiley.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- George, D. y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step* (16th ed). Routledge
- Harris, R. J. (1985). *A Primer of Multivariate Statistics* (2nd ed). Academic Press
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 1-22. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- JASP Team (2022). JASP (Version 0.16.4)[Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Kooij, A. J. van der (2007). Prediction accuracy and stability of regression with optimal scaling transformations. Leiden University. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/12096>

- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lara, L. y Martínez-Molina, A. (2016). Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 591-601.
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(1), 1-36.
- McDonald, R. P. (1970). Theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 23(1), 1-21.
- Ruiz, Y. A., García, M. y Biencinto, C. (2018). Evaluación de competencias genéricas en la universidad. Estudio comparativo en entorno b-learning y presencial. *Acción Pedagógica*, 27(1), 6-21.
- UNESCO (2020). La educación en América Latina y el Caribe ante la Covid-19. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc>
- Zinbarg, R., Revelle, W., Yovel, I. y Li. W. (2005). Cronbach's alpha, Revelle's beta, and McDonald's omega hierarchical: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70, 123-33.

Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional¹



Iván Moronta Tremols²

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
ivan.moronta@ideice.gob.do



Martin Yael Santana³

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
martin.santana@ideice.gob.do



Ginia Montes de Oca⁴

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

Psychological variables of academic self-concept and school motivation in university students from the Basque Country and the Dominican Republic: A correlational study

Recibido: 3 de octubre de 2022 | Aprobado: 28 de octubre de 2022

Resumen

El autoconcepto y la motivación tienen relación con la implicación escolar, lo que generalmente da paso a un mejor rendimiento académico, de esta manera, mientras mejores calificaciones se logran, mayor será la implicación en el aprendizaje. El objetivo de este estudio es identificar la relación entre el autoconcepto académico, motivación e implicación escolar en función del sexo y el país. En el mismo participan 1101 estudiantes distribuidos en 366 hombres y 725 mujeres de distintas universidades de República Dominicana y España. A dicha población se le administraron los cuestionarios AUDIM, CEAM II y SEM para medir el autoconcepto académico, la motivación y la implicación escolares respectivamente, por tanto, se ha implementado una metodología de alcance cuantitativo.

Como resultado, en este estudio se pudo comprobar que sí existe una relación entre las variables de autoconcepto académico, motivación y la implicación escolar y que dicha relación es mayor en República Dominicana. También, los resultados muestran que es mayor en las mujeres que en los hombres.

- 1 Este estudio forma parte de una amplia línea de investigación que ha venido desarrollando uno de los investigadores. La misma tiene en curso múltiples publicaciones académicas sobre las variables estudiadas y el tema en cuestión. Cualquier similitud con otros estudios de este autor se debe a ello y a los procesos de publicaciones científicas que se han llevado a cabo. Dentro de las publicaciones más importantes se encuentra la tesis doctoral <https://www.ehu.eus/eu/web/doktoregoa/-/tesis-moronta-tremols-ivan-de-jes%C3%BAs> y un artículo publicado en la revista Aula Abierta <https://acortar.link/aE8J9A>
- 2 Investigador del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). ORCID: 1814441441-8659-7714. Para contactar al autor: ivan.moronta@ideice.gob.do
- 3 Investigador del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). ORCID 1814441443-0766-2747. Para contactar al autor: martin.santana@ideice.gob.do
- 4 Investigadora del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). ORCID 1814441442-5909-4350. Para contactar a la autora: ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

ISSN (en línea): 1814-4414 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Moronta Tremols, I., Santana, M. y Montes de Oca, G. (2023). Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 111-120

Palabras clave: Autoconcepto, motivación, implicación escolar, autoeficacia.

Abstract

The objective of the study is to identify the relationship between academic self-concept, motivation and school involvement according to gender and country. 1,101 students participated in it, distributed among 366 men and 725 women from different universities in the Dominican Republic and Spain. The AUDIM, CEAM II and SEM questionnaires were administered to this population to measure academic self-concept, motivation and school involvement, respectively. In this study it was possible to verify that, if there is a relationship between the variables of academic self-concept and school involvement with school motivation and that said relationship is greater in the Dominican Republic, as well as greater in women than in men.

Keywords: Self-concept, motivation, school involvement, self-efficacy.

Introducción

Para Ros (2009) la implicación escolar posee un rol valioso en las instituciones educativas y debido a eso han tomado gran auge en los últimos años los estudios que analizan como el alumnado se implica en el desarrollo educativo dentro de las instituciones educativas y, de igual forma, cuáles son esas variables que inciden en la implicación escolar (Ramos-Díaz et al., 2016).

Los primeros en hablar sobre un modelo tridimensional del constructo implicación escolar fueron Blumenfeld et al. (2004), en el que incluían una dimensión conductual, la cual se entiende como la participación dentro del centro educativo; una dimensión psicológica o emocional, que trata de cómo se siente el sujeto en el aula; y una dimensión cognitiva, que se enfoca en los procesos de metacognición relacionados con la motivación y la destreza de mejorar su manera de aprender. Dicho modelo ha sido corroborado por diversos autores (González y Verónica-Paoloni, 2015; Veiga et al., 2014).

La manera en que se implica el estudiante en una institución educativa suele relacionarse al sentimiento de aceptación e inclusión que recibe, generando una sensación de afecto y es por esto por lo que la implicación puede considerarse como positiva o negativa en el tiempo (Ros, 2009). Sabiendo esto, una definición aceptada podría ser la manera en que el estudiante se compromete y participa en su lugar de aprendizaje (Ros, 2009; Simon-Morth y Chen, 2009).

A mediados del siglo XX algunos estudios han señalado la importancia de tener presente la

particularidad del estudiante en las investigaciones de variables como la implicación escolar, entre ellas, la motivación (Deci y Ryan, 2000) y el autoconcepto (Dimont, 1990). Esto es corroborado por diferentes autores que han encontrado una relación de la motivación con la implicación escolar (Deci y Ryan, 2000; Dettmers, et al., 2010), así como con el autoconcepto (Inglés et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Tal y como se ha mencionado, estas variables psicológicas tienen relación con la implicación escolar, lo que generalmente da paso a un mejor rendimiento académico. De esta manera, mientras mejores calificaciones se logran, mayor será la implicación en el aprendizaje y a su vez, se incrementa la motivación y el autoconcepto del sujeto (Hong, 2001). De igual forma, otros estudios señalan que la motivación o el autoconcepto pueden influenciar en el grado de implicación en el entorno educativo (Clark et al., 2000; Clemes y Bean, 1996; Dettmers et al., 2010).

Siguiendo esta misma línea, distintos estudios afirman que la motivación es fundamental al momento de realizar los deberes e implicarse en el proceso de aprendizaje (Deci y Ryan, 2000). De acuerdo con el tipo de motivación que presente el estudiante, será la calidad y grado de implicación que demuestre (Deci y Ryan, 2000; Dettmers et al., 2010).

Esto es corroborado por algunos autores que agregan que la motivación es la que ejerce incidencia directa en la implicación para el aprendizaje (Corno, 2000; Xu y Corno, 1998). Sin embargo, otros estudios señalan que el autoconcepto es la pieza clave en dicho modelo, afirmando que la calidad

de su implicación se deberá al tipo de motivos que posea al momento de realizar deberes de interés (Pan et al., 2013).

De igual forma, Birch y Ladd (1996) señalan que el autoconcepto juega un rol vital en el proceso de adaptación de un individuo con el entorno que lo rodea. Esto es corroborado en otros estudios (Fuentes et al., 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2012). En este mismo enfoque, los adolescentes que poseen un nivel más alto de autoconcepto evidencian mayor número de actitudes afectivas, implicándose más en su aprendizaje (Martínez-Antón et al., 2007; Hay et al., 1998).

Al hablar de las diferencias en cuanto al sexo en el constructo de implicación escolar, Veiga et al. (2014) señala que las mujeres suelen estar mayor integradas que los hombres en el entorno educativo, de esta manera obtienen el logro de mayores calificaciones (Cava et al., 2010; Hernando et al., 2013). Mientras que Wang et al. (2011) afirman que no existe diferencia alguna. Por otro lado, autores como Fernández-Zabala et al. (2015) han encontrado diferencias a favor de las mujeres en las dimensiones comportamental y emocional de la implicación. Por tal razón, resulta interesante enfocarse en aclarar las posibles diferencias de sexo en la implicación, sobre todo en la República Dominicana donde no se ha encontrado ningún estudio que analice esto.

En cuanto al autoconcepto académico, los estudios realizados afirman que las mujeres puntúan mejor en el verbal, mientras que los hombres, mejor en el matemático (Inglés et al., 2009; Fernández-Zabala et al., 2015; Marsh, 1989). De igual manera, en otros estudios no se encontraron diferencias algunas (Amezcuca y Pichardo, 2000; Gabelko, 1997), mientras que el estudio de Fernández (2009) muestra que, en la República Dominicana, a modo general, las mujeres puntuaban mejor que los hombres.

Por otra parte, en cuanto a la motivación, Cerezo y Casanova (2004) señalan que los hombres poseen una mayor motivación extrínseca, lo cual es corroborado en otro estudio que señala que las mujeres poseen mayor motivación intrínseca y los hombres una motivación extrínseca (Vallerand y Bissonnette, 1992). En otros estudios los datos arrojan que a modo general las mujeres poseen mayor grado de motivación independientemente de la edad que posean (Núñez et al., 1998), sin embargo, no existe evidencias de estudios similares en la República Dominicana sobre esta variable.

Mediante la revisión bibliográfica se pudo comprobar la ausencia de estudios que analicen estas variables en el alumnado de República Dominicana ya fuera de forma conjunta como separadas, y en España de forma conjunta. De la misma manera, se comprobó la ausencia de estudios que comparen ambos países, por esto, sería de gran importancia analizar las relaciones que puedan poseer estas variables entre sí en cuanto al sexo y país.

En este marco, este estudio se propone identificar la relación entre las variables descritas anteriormente, es decir, las variables psicológicas y la variable del ajuste (implicación escolar) en el alumnado universitario tanto del País Vasco como de República Dominicana. Por otro lado, se mostrará la relación de estas variables en función del sexo del alumnado de ambos contextos.

Método

Participantes

La muestra fue seleccionada a través del muestreo incidental, con una totalidad de 1101 individuos de 18 a 56 años ($M = 24.28$; $DT = 5.55$). De ellos, 725 eran mujeres (65.8 %) y 366 eran hombres (33.2 %). La muestra total es de universitarios de diferentes universidades tanto del sector público como privado con una muestra de 534 sujetos de País Vasco, España y 567 de Santo Domingo, República Dominicana.

Instrumentos

Dentro de las variables analizadas se encontraba variables socio-personales como el sexo y el país, esto con la intención de identificar la cantidad de participantes según el lugar de residencia y el sexo que tenían.

El Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) fue el utilizado para medir el *autoconcepto académico*, el mismo es un instrumento creado por Fernández-Zabala et al. (2015). El mismo evalúa 12 dimensiones del autoconcepto, pero para este estudio solo serán evaluados el autoconcepto académico verbal y el académico matemático, con un total de 4 ítems por cada dimensión. De manera general, el instrumento cuenta con 33 ítems en escala Likert. Para esta investigación el *Alfa de Cronbach* fue de $\alpha = .91$.

Además, el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II), es el instrumento

seleccionado para analizar la motivación escolar, siendo este un instrumento creado por Pintrich et al. (1994) y el cual cuenta con 31 ítems concentrado en medir seis dimensiones motivacionales: autoeficacia, ansiedad, metas extrínsecas, metas intrínsecas, creencia de control y valor de la tarea. El cuestionario presenta un índice de fiabilidad de $\alpha = .91$ para esta investigación.

Asimismo, el Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measurement (SEM) ha sido el instrumento usado para identificar la implicación escolar del alumnado. Fue creado por Ramos-Díaz et al. (2016), y está compuesto por 19 ítems de los cuales 5 analizan la dimensión de implicación comportamental, mientras que 6 analizan la implicación emocional y los 8 restantes la implicación cognitiva. y para este estudio el alfa general del instrumento con todos sus ítems fue de $\alpha = .84$, la cual es una fiabilidad muy buena según el baremo establecido por este análisis estadístico.

Procedimiento

Se contactó a distintos directivos de las diferentes casas de altos estudios y se les hizo llegar una carta de solicitud de autorización en donde se explicaba la intención de la investigación y los logros esperados. Posterior a esto, se procedió a contactar al personal docente de dichas universidades ya que se necesitaba un personal capacitado para administrar dichos cuestionarios. Esto permitió que estos docentes fueran los que de forma voluntaria decidieran administrar los instrumentos en los distintos horarios de clase, siendo la temática utilizada la administración en conjunto de todos los cuestionarios. Esta batería de instrumentos se respondía en un periodo aproximado de 40-50 minutos. Cabe señalar que no se solicitaron los nombres de los participantes lo cual garantiza el anonimato de las respuestas y aseguró una participación voluntaria reduciendo los sesgos en las respuestas.

Tabla 1.

Correlación del autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en el alumnado de la República Dominicana.

		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.291***	-.079	.251***	.121**	.284***	.167***	.227***
	<i>p</i>	.000	.061	.000	.004	.000	.000	.000

Resultados

1. - Análisis previo

Los análisis estadísticos de este estudio se realizaron con el programa estadístico SPSS 22. Además, se corrigieron los valores perdidos por imputación múltiple. Posterior a esto, se realizaron los análisis de correlaciones para identificar la relación de una variable sobre otra a un nivel crítico bilateral en todos los casos y descartar colinealidades.

2. - Análisis de los objetivos

En la Tabla 1 se presentan los datos de la correlación entre el autoconcepto académico, la motivación escolar e implicación escolar en el alumnado de República Dominicana. Se puede observar que existe una relación moderada entre las variables de autoconcepto matemático y autoeficacia ($r = .355, p < .001$), lo mismo ocurre respecto a esta misma variable con el autoconcepto académico ($r = .410, p < .001$), la implicación comportamental ($r = .343, p < .001$), implicación emocional ($r = .359, p < .001$), implicación cognitiva ($r = .420, p < .01$) e implicación escolar general ($r = .483, p < .001$). Mientras que casi todas las relaciones negativas halladas tienen que ver con la variable de ansiedad. Aunque se puede observar una de este tipo que hay que resaltar, y es la establecida como correlación fuerte que posee la autoeficacia con la implicación cognitiva ($r = -.420, p < .006$). Las correlaciones obtenidas van de débiles a moderadas en cuanto a los demás constructos del autoconcepto, la motivación y la implicación escolar. Aunque no indica causalidad, una correlación positiva indica que en presencia de esa variable en particular también puede haber presencia de la otra con la que se relaciona. Por lo cual, como se indica en los resultados, una correlación positiva entre autoconcepto matemático y autoeficacia denota que, a mayor puntuación en este constructo, mayor es la puntuación en autoeficacia. Entonces, cuando es negativa, sucede lo inverso.

A.A.M.	<i>r</i>	.355***	-.225***	.239***	.033	.263***	.079	.164***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.431	.000	.059	.000
A.A.	<i>r</i>	.410***	-.204***	.319***	.097*	.356***	.157***	.252***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.021	.000	.000	.000
I.C.	<i>r</i>	.343***	-.034	.321***	.264***	.264***	.185***	.303***
	<i>p</i>	.000	.413	.000	.000	.000	.000	.000
I.E.	<i>r</i>	.359***	-.057	.365***	.227***	.365***	.180***	.319***
	<i>p</i>	.000	.174	.000	.000	.000	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	-.420**	-.010	.440***	.193***	.462***	.303***	.399***
	<i>p</i>	.006	.820	.000	.000	.000	.000	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.483***	-.037	.494***	.269***	.497***	.302***	.445***
	<i>p</i>	.000	.378	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

Leyenda: **A.A.V.** = Autoconcepto Académico Verbal, **A.A.M.** = Autoconcepto Académico Matemático, **A.A.** = Autoconcepto Académico, **I.C.** = Implicación Comportamental, **IE** = Implicación Emocional, **IC** = Implicación Cognitiva, **IEG** = Implicación Escolar General, **A** = Autoeficacia, **A.N.** = Ansiedad, **V.T.** = Valor de la Tarea, **M.E.** = Metas Extrínsecas, **M.I.** = Metas Intrínsecas, **C.C.** = Creencias de Control, **M.G.** = Motivación General. **I.C.** = Implicación Comportamental e **I.CO.** = Implicación Cognitiva, tienen las mismas iniciales

Continuando con los resultados, en la Tabla 2 se presentan los datos de la correlación entre las variables psicológicas y de implicación en el alumnado de España. Diciendo esto, se observan que las variables autoconcepto académico ($r = .396$, $p < .000$), implicación emocional ($r = .327$, $p < .000$) e implicación escolar general ($r = .365$, $p < .000$) poseen correlación positiva, pero moderada con

la autoeficacia. Lo mismo sucede en las variables de metas intrínsecas y la implicación cognitiva ($r = .326$, $p < .000$) con la implicación escolar general ($r = .369$, $p < .000$). Sin embargo, también se observan correlaciones positivas con una relación fuerte en las variables implicación escolar y valor de la tarea ($r = .520$, $p < .000$) y esta última también con la implicación escolar general ($r = .507$, $p < .000$).

Tabla 2.

Correlación del autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en el alumnado de España.

		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.268***	-.050	.125**	.055	.124**	.140**	.175***
	<i>p</i>	.000	.247	.004	.203	.004	.001	.000
A.A.M.	<i>r</i>	.255***	-.209***	.127**	-.030	.143**	.113**	.099*
	<i>p</i>	.000	.000	.003	.489	.001	.009	.022
A.A.	<i>r</i>	.396***	-.215***	.192***	.009	.204***	.189***	.199***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.836	.000	.000	.000
I.C.	<i>r</i>	.199***	.079	.203***	.173***	.155***	.144**	.249***
	<i>p</i>	.000	.068	.000	.000	.000	.001	.000
I.E.	<i>r</i>	.327***	.089*	.520***	.244***	.238***	.283***	.449***
	<i>p</i>	.000	.040	.000	.000	.000	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	.236**	-.047	.305***	.117**	.326***	.064	.250***
	<i>p</i>	.006	.275	.000	.007	.000	.138	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.365***	.031	.507***	.269***	.369***	.216***	.446***
	<i>p</i>	.000	.472	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

Asimismo, en la Tabla 3 se pueden observar los datos de las correlaciones entre las variables psicológicas y de implicación en función del sexo en República Dominicana, donde se han hallado correlaciones tanto negativas como positivas en

las diferentes variables de estudio, siendo solo una correlación positiva fuerte y esta corresponde a la implicación escolar general con las metas intrínsecas ($r = .505, p < .000$).

Tabla 3.

Correlación del autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en función del sexo del alumnado universitario de la República Dominicana.

MUJERES		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.318***	-.077	.250***	.104*	.272***	.203***	.238***
	<i>p</i>	.000	.107	.000	.030	.000	.000	.000
A.A.M.	<i>r</i>	.360***	-.209***	.271***	.039	.261***	.116*	.192***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.422	.000	.015	.000
A.A.	<i>r</i>	.440***	-.192***	.338***	.088	.343***	.201***	.275***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.065	.000	.000	.000
I.C.	<i>r</i>	.356***	-.018	.296***	.261***	.266***	.198***	.307***
	<i>p</i>	.000	.701	.000	.000	.000	.000	.000
I.E.	<i>r</i>	.359***	-.038	.357***	.215***	.358***	.196***	.322***
	<i>p</i>	.000	.429	.000	.000	.000	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	.436***	-.009	.461***	.189***	.475***	.309***	.412***
	<i>p</i>	.000	.844	.000	.000	.000	.000	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.491***	-.025	.495***	.258***	.498***	.313***	.451***
	<i>p</i>	.000	.598	.000	.000	.000	.000	.000
HOMBRES		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.229**	-.149	.263**	.185*	.369***	.036	.193*
	<i>p</i>	.009	.092	.003	.035	.000	.682	.029
A.A.M.	<i>r</i>	.241**	-.243**	.134	.010	.261**	-.046	.074
	<i>p</i>	.006	.006	.131	.909	.003	.602	.403
A.A.	<i>r</i>	.302**	-.251**	.255**	.126	.405***	-.006	.172
	<i>p</i>	.001	.004	.003	.154	.000	.944	.051
I.C.	<i>r</i>	.325***	-.125	.400***	.285**	.290**	.145	.294**
	<i>p</i>	.000	.159	.000	.001	.001	.101	.001
I.E.	<i>r</i>	.365***	-.117	.392***	.275**	.402***	.138	.318***
	<i>p</i>	.000	.186	.000	.002	.000	.119	.000
I.CO.	<i>r</i>	.364***	.000	.371***	.209*	.421***	.292**	.357***
	<i>p</i>	.000	.999	.000	.018	.000	.001	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.461***	-.079	.493***	.315***	.505***	.276**	.429***
	<i>p</i>	.000	.372	.000	.000	.000	.002	.000

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

Por su parte, en la Tabla 4 se muestran la relación entre las diferentes variables de estudio en función del sexo del alumnado universitario de España. Se observan tanto correlaciones positivas como negativas en esta tabla y entre los datos más

relevantes hallamos correlaciones que van de moderadas a fuertes en el caso de las mujeres en variables como implicación escolar con valor de la tarea ($r = .501, p < .000$) y la misma implicación escolar con la motivación general ($r = .446, p < .000$).

.000). En el caso de los hombres, se observan correlaciones en un rango moderado y fuerte respectivamente en variables como autoconcepto académico con autoeficacia ($r = .482, p < .000$);

implicación escolar y valor de la tarea ($r = .530, p < .000$) y esta última también con la implicación general escolar ($r = .558, p < .000$).

Tabla 4.

Correlación del autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en función del sexo del alumnado universitario en España.

MUJERES		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.208***	-.098	.061	-.014	.091	.083	.089
	<i>p</i>	.000	.095	.300	.818	.123	.160	.133
A.A.M.	<i>r</i>	.246***	-.193**	.120*	-.041	.178**	.068	.096
	<i>p</i>	.000	.001	.041	.486	.002	.246	.103
A.A.	<i>r</i>	.346***	-.234***	.146*	-.046	.216***	.111	.140*
	<i>p</i>	.000	.000	.013	.441	.000	.059	.017
I.C.	<i>r</i>	.198***	.113	.192**	.135*	.109	.104	.235***
	<i>p</i>	.000	.054	.001	.021	.064	.078	.000
I.E.	<i>r</i>	.328***	.122*	.501***	.240***	.169**	.258***	.446***
	<i>p</i>	.000	.038	.000	.000	.004	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	.207***	-.018	.257***	.093	.373***	.046	.236***
	<i>p</i>	.000	.759	.000	.116	.000	.440	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.358***	.077	.473***	.216***	.359***	.187**	.440***
	<i>p</i>	.000	.191	.000	.000	.000	.001	.000
HOMBRES		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.353***	-.087.	.167*	.118	.167*	.191**	.235***
	<i>p</i>	.000	.181	.010	.070	.010	.003	.000
A.A.M.	<i>r</i>	.297***	-.190**	.192**	.009	.094	.215**	.160*
	<i>p</i>	.000	.003	.003	.894	.150	.001	.014
A.A.	<i>r</i>	.482***	-.213**	.270***	.088	.190**	.304***	.291***
	<i>p</i>	.000	.001	.000	.176	.003	.000	.000
I.C.	<i>r</i>	.239***	-.058	.200**	.200**	.220**	.182**	.239***
	<i>p</i>	.000	.378	.002	.002	.001	.005	.000
I.E.	<i>r</i>	.350***	-.044	.530***	.233***	.347***	.305***	.427***
	<i>p</i>	.000	.495	.000	.000	.000	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	.304***	-.097	.392***	.158*	.273***	.097	.290***
	<i>p</i>	.000	.138	.000	.015	.000	.136	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.424***	-.100	.558***	.263***	.398***	.250***	.451***
	<i>p</i>	.000	.126	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

Discusión

El objetivo general de esta investigación consistió en identificar la relación en las variables psicológicas y de implicación en función del sexo y el país. En el mismo se comprobó una correlación estadísticamente significativa en las tres dimensiones

de la implicación escolar. Siendo las mujeres las que evidencian mayor cantidad de correlaciones en la República Dominicana, esto concuerda con lo apuntado por Cava et al. (2010), Hernando et al. (2013) y Veiga et al. (2014), quienes aseguran que existe una implicación menor en los hombres que en las mujeres. Sin embargo, en cuanto a España,

sucede lo contrario, son los chicos los que mayor correlación evidencian.

En cuanto a los objetivos específicos planteados para esta investigación, se pudo comprobar que existe relación entre las variables de autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en ambos países e, incluso, se puede observar una relación mayor en República Dominicana que en España. Este dato resulta muy importante debido a la falta de estudios realizados en República Dominicana de estas variables. Sin embargo, en cuanto a la relación entre la implicación y la motivación escolar era algo que quizás se podría esperar, ya que como señalan Corno (2000) y Xu y Corno (1998) la motivación juega un papel importante en la implicación a la hora de hacer las tareas escolares, aunque esta dependerá del tipo de motivación que presenten (Deci y Ryan, 2000).

Por otro lado, según Ramo (2003) la motivación más estudiada es la intrínseca debido a la influencia que ejerce en la implicación escolar. Sin embargo, también se puede confirmar la relación de las metas extrínsecas con la implicación escolar, coincidiendo así con lo encontrado en otra investigación que confirma que el estudiantado que se implica en los quehaceres académicos no lo hace solo por el interés de implicarse, sino por el temor a ser castigado o en busca de aprobación (Walker et al., 2004), si bien hay que tener en cuenta que la implicación aquí analizada es más que la implicación relacionada con hacer los deberes escolares.

Otros autores agregan que las creencias de valor, la importancia que tiene el logro de metas para el alumnado y su meta personal es lo que le permite tener la motivación para realizar los deberes escolares (Pintrich y De Groot, 1990; Linnenbrink y Pintrich, 2002; Valle et al., 2015; Zimmerman, 2001), lo que corrobora los resultados de este estudio que evidencian que la implicación emocional y la cognitiva se relacionan con las creencias de valor y, a su vez, la implicación comportamental con la autoeficacia.

Con respecto a la relación del autoconcepto académico y la motivación escolar, de igual manera se observan relaciones significativas en ambos países, las mismas son mayores en República Dominicana que en España. Por lo cual se podría entender que en República Dominicana se da la

correlación a mayor autoconcepto académico, mayor será la motivación escolar. Asimismo, en cuanto a un estudio realizado en República Dominicana, las mujeres muestran mejor concepto de sí que los hombres (Fernández, 2009). Sin embargo, otros estudios señalan que los hombres tienen un mejor concepto de sí que las mujeres (Fernández-Zabala et al., 2015; Inglés et al., 2009; Marsh, 1989), esto va de la mano con los datos arrojados en este estudio. En cuanto a los tipos de motivación escolar, Cerezo y Casanova (2004) coinciden con Vallerand y Bissonnette (1992) al señalar que las mujeres poseen un menor nivel de motivación extrínseca y mayor motivación intrínseca, aunque, de modo general, las mujeres se encuentran más motivadas (Núñez et al., 1998), corroborando de este modo los resultados obtenidos en este estudio los cuales afirman que las mujeres en ambos países poseen una mayor motivación intrínseca que extrínseca. No obstante, en cuanto a la motivación general, este dato solo se confirma en las mujeres de República Dominicana, más no en España.

Para finalizar, resulta valiosa la información obtenida pues a partir del estudio tenemos una idea del comportamiento de estas variables y, sobre todo, la fuerza o intensidad en la que se correlacionan entre ellas. En este estudio se ha podido constatar que tanto el autoconcepto académico como la implicación escolar muestran relación con casi todas las dimensiones de la motivación escolar, a excepción de la dimensión de ansiedad. Por lo tanto, sería un gran aporte el desarrollo de un plan curricular que se proponga mejorar estas actitudes que activan la conducta, ya que, resulta claro que una mayor implicación o un mayor autoconcepto, permitirá que el alumnado se mantenga motivado en sus clases lo cual aumentará su rendimiento y disminuirá la deserción.

Referencias bibliográficas

- Amezcuca, J. y Pichardo, M. (2000). Diferencias de sexo en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 15, 199-225.

- Blumenfeld, P., Fredricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: potencial of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., Musitu Ochoa, G. y Murgui Pérez, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 2010, 15(1), 21-34.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Jaén. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 97-112.
- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Editorial Debate.
- Clemes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Debate.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. y Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467-482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Dimont, C. G. (1990). Self-concept and school adjustment among siblings of mentally retarded, learning disabled and nonhandicapped children [tesis doctoral]. George Washington University.
- Fernández de Mejía, M. A., (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad en la República Dominicana [tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. y Zulaika, L. M. (2016). Contexto familiar y escolar en el compromiso escolar. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 9 (2), 47-55.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2).
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Gabelko, N. (1997). Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concepts in academically talented students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407819.pdf>
- González, A. y Paoloni, P. V. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 25-45. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17532968003.pdf>
- Hay, I., Ashman, A. y Van-Kraayenoord, C. (1998). The educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35, 391-400.
- Hernando, Á., Oliva, A. y Ángel Pertegal, M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial intervention*, 22(1), 15-23.
- Hong, E. (2001). Homework style, homework environment, and academic achievement. *Learning Environments Research*, 4(1), 7-23.
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J., Valle, A. y Castejón, J. (2014). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 99-116. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17532968006.pdf>
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J. y García, J. M. (2009). Diferencias en función del género y del curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313-327.

- Marsh, H. W. (1989). Effects of single-sex and coeducational schools: A response to Lee and Bryk. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 651-653. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.4.651>
- Martínez-Antón, M., Vázquez, S. B. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 38(2), 293-303.
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R.; Roeser, R. W. y De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Merrill Prentice Hall.
- Ramo, A. (19/12/2003). La Motivación en el estudio. El Cronista Regional.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-414. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17523128009.pdf>
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Rosário, P. e Inglés, C. J. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35(5), 634-650.
- Vallerand, R. J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Veiga F. H., Burden, R., Appleton, J., Céu, T. y Galvao, D. (2014). Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Journal of Psychology and Education*, 9, 29-47.
- Wang, M. T., Willett, J. B. y Eccles, J. S. (2011). La evaluación del compromiso escolar: examinar la dimensionalidad y la invarianza de medición por género y raza / etnia. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. y Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework. A Review of Current Research and Its Implications for teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders. Harvard Family Research Project. <https://bit.ly/3tFausM>
- Xu, J. y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *The Teachers College Record*, 100(2), 402-436.
- Zimmerman, B. J. (2001). Teorías del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico: una visión general y análisis. En Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.), *Aprendizaje autorregulado y logro académico: perspectivas teóricas* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) y su aplicabilidad en estudiantes universitarios de la República Dominicana¹



Carlos Zerpa García²
Universidad Simón Bolívar
czerpa@usb.ve



Cristóbal Rodríguez Montoya³
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
jcrodriguez@pucmm.edu.do



Diana Frías Rodríguez⁴
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
dfrias@pucmm.edu.do



Raquel de Castro Morel⁵
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
rdcastro@pucmm.edu.do

Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) and its applicability in university students in the Dominican Republic

Recibido: 1 de agosto de 2022 | Aprobado: 18 de octubre de 2022

Resumen

El objetivo de este estudio es examinar las propiedades psicométricas y la aplicabilidad de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, por sus siglas en inglés) en estudiantes universitarios de la República Dominicana. Una muestra intencional (N = 102) conformada por un grupo de estudiantes de una universidad privada fue seleccionada para responder a un cuestionario en línea que contenía el instrumento SWLS. A partir de los datos recogidos, se empleó técnicas de análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se estimó la evidencia de validez de la estructura interna y confiabilidad. Los resultados del estudio confirman un modelo de un solo factor ($\lambda_1 = 3,299$, $\sigma^2_{x_1} > 65\%$); (NFI = .984; CFI = 1.000; GFI = .986; RMSEA = .000; AIC = .237; AGFI = .957), alta confiabilidad ($\alpha = .866$) y muestran resultados favorables y evidencias significativas acerca de la idoneidad de SWLS como instrumento válido, confiable y aplicable para evaluar la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios en la República Dominicana.

Palabras clave: Escala de satisfacción con la vida, Análisis factorial exploratorio, Análisis factorial confirmatorio, estudiantes universitarios dominicanos.

- 1 Esta investigación se deriva de un proyecto subvencionado por L'Agence Universitaire de la Francophonie
- 2 Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento, Universidad Simón Bolívar. ORCID 1814441442-7150-384X. Para contactar al autor: czerpa@usb.ve
- 3 Escuela de Negocios, Campus Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. ORCID 1814441442-8988-0248. Para contactar al autor: jcrodriguez@pucmm.edu.do
- 4 Escuela de Negocios, Campus Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. ORCID 1814441441-8568-8147. Para contactar a la autora: dfrias@pucmm.edu.do
- 5 Escuela de Negocios, Campus Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. ORCID 1814441443-3993-1868. Para contactar a la autora: rdcastro@pucmm.edu.do

ISSN (en línea): 1814-4414 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Zerpa García, C., Rodríguez-Montoya, C., Frías-Rodríguez, D. y De Castro Morel, R. (2023). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) y su aplicabilidad en estudiantes universitarios de la República Dominicana. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 121-131

Abstract

The aim of this paper is to examine the psychometric properties and applicability of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) in university students in the Dominican Republic. An intentional sample (N = 102) made up of a group of students from a private university was selected to answer an online questionnaire containing the SWLS instrument. From the data collected, using exploratory and confirmatory factor analysis techniques, the evidence of validity of the internal structure and reliability was estimated. The results of the study confirm a one-factor model ($\lambda_1 = 3.299$, $\sigma^2_{x_1} > 65\%$); (NFI = .984; CFI = 1,000; GFI = .986; RMSEA = .000; AIC = .237; AGFI = .957), high reliability ($\alpha = .866$), and show favorable results and significant evidence about the suitability of SWLS as a valid, reliable and applicable instrument for to evaluate satisfaction with life in university students in the Dominican Republic.

Keywords: Satisfaction with life scale, Exploratory factor analysis, Confirmatory factor analysis, Dominican university students.

1. Introducción

La Escala de satisfacción con la vida (SWLS por sus siglas en inglés) es un instrumento objetivo que mide una de las dimensiones del constructo Bienestar subjetivo (felicidad, satisfacción con la vida y afecto positivo) formulado por Diener (1984) y Diener et al. (1985). Dicho constructo fue revisado por su autor posteriormente (Diener, 2000) e incluyó la satisfacción con diferentes ámbitos (por ejemplo, el trabajo). La Escala de satisfacción con la vida está conformada por 5 ítemes con una gradación de respuestas tipo Likert de siete (7) opciones, que va desde Totalmente en desacuerdo (1) hasta Totalmente de acuerdo (7); mide el juicio global cognitivo, no emocional, acerca de la satisfacción (agrado, gusto) por la vida propia (Vinaccia et al., 2019) y es el instrumento de medición más ampliamente utilizado en el mundo para la evaluación de dicha variable (Pavot y Diener, 2009) en diversos contextos y disciplinas.

Siguiendo a Pavot y Diener (1993), esta variable da cuenta de la valoración que las personas hacen de su calidad de vida con base a sus propios criterios únicos de juicio: una percepción personal de bienestar o felicidad, valoración de la vida, que se hace en relación con los objetivos propios, expectativas o intereses mediados por el contexto cultural al que pertenece el sujeto (Diener, et al., 1995).

En el artículo de análisis primario de sus propiedades psicométricas, Diener et al. (1995) refieren que para una muestra de universitarios de N = 176, obtuvieron

confiabilidad por test-retest $r_{tt} = .82$ y estimación de consistencia interna por *Alfa de Cronbach* = .87; la varianza explicada para su estructura unidimensional fue $\sigma^2_{x_1} = 66\%$. Propiedades similares se han reportado en investigaciones a nivel mundial; por ejemplo, Erdem (2022) encuentra óptimos índices de ajuste para el modelo de un factor en una muestra de adultos en Turquía de N = 483 ($\chi^2/gl = 3.91$, GFI = .99, CFI = .98 y RMSEA = .079, 90 % I.C[.111- .049]).

Por otro lado, Vásquez et al. (2013) reportaron una investigación con N = 2964 adultos españoles en la que el análisis factorial confirmatorio muestra una estructura unifactorial e índices de ajuste adecuados (CFI = .993, TLI = .988 y RMSEA = .047), estimando confiabilidad por consistencia interna $\alpha = 0.88$ y ausencia de diferencias entre géneros. Hinz et al. (2018) emplearon una muestra considerable de adultos en Alemania (N = 9711), confirmando igualmente la estructura unifactorial del instrumento (CFI = .999, TLI = .998 y RMSEA = .069, 90 % IC [0.062–0.076]) y confiabilidad $\alpha = .89$. En Latinoamérica, diversos estudios también dan cuenta de sus propiedades psicométricas y coinciden en su estructura unidimensional (compuesta por un solo factor) y estimaciones de confiabilidad de los estudios internacionales.

Por ejemplo, Vinaccia et al. (2019) con N = 121 estudiantes universitarios colombianos estiman un coeficiente de confiabilidad *Alfa de Cronbach* = .839 con varianza explicada para el primer factor de $\sigma^2_{x_1} = 62.3\%$ e índices de ajuste para análisis factorial confirmatorio (AFC) de $\chi^2/gl < 3$, GFI $> .95$, AGF

$>.95$, CFI $>.95$ y RMSEA $<.05$. Otra investigación realizada en México es la reportada por Jurado et al. (2019), quienes la administraron a estudiantes universitarios (N = 400) y encuentran adecuación de una estructura unifactorial del instrumento (CFI = .991, TLI = .982, AGFI = .959, RMSEA = .067) y $\alpha = .857$. También en Perú, Calderón de la Cruz et al. (2018) reportan unidimensionalidad del instrumento administrado a N = 177 trabajadores, con índices óptimos de ajuste (CFI = .998, RMSEA = .052, 90 %, IC [.000, .125]) reportando índices de confiabilidad $\omega = .90$ y $H = .92$. En Puerto Rico, González-Rivera et al. (2020) reportan para N = 1973 adultos buen ajuste del instrumento a un modelo unifactorial (CFI = .998, RMSEA = .03) y confiabilidad $\alpha = .90$.

En general, la literatura existente acerca de las propiedades psicométricas del instrumento SWLS da cuenta de una estructura unidimensional evaluada con análisis factorial confirmatorio que muestra óptima adecuación, junto a alta confiabilidad.

Tal confirmación de la estructura factorial del SWLS es muy relevante en el contexto universitario al que pertenece la muestra del presente estudio, en tanto puede resultar en un instrumento con propiedades óptimas para la investigación en el campo del bienestar subjetivo en estudiantes y de utilidad para los servicios de orientación universitaria y centros universitarios de desarrollo humano. En efecto, la literatura temática refiere que la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios muestra relación con variables académicas y psicológicas.

Por ejemplo, O'Sullivan (2011) reportó correlaciones significativas entre la satisfacción con la vida y el eustress (efectos positivos frente a situaciones estresantes) y entre la primera variable y la autoeficacia en una muestra de jóvenes estudiantes (N = 118; 73.73 % mujeres) de diferente origen étnico y cultural (caucásicos, hispánicos, asiático-americanos y afroamericanos).

En un sentido similar, Antaramian (2017) reportó en un estudio (N = 387; 54 % mujeres) que los estudiantes con una satisfacción con la vida muy alta tenían una ventaja significativa sobre aquellos con una satisfacción con la vida promedio en términos de rendimiento académico, incluido un mayor compromiso de los estudiantes, autoeficacia académica y ejecución orientada a objetivos y menor estrés académico; de tal forma, estudiantes

más satisfechos también obtuvieron promedios de calificaciones más altos que otros estudiantes menos satisfechos. En consecuencia, una satisfacción con la vida muy alta está asociada con ventajas académicas que no están presentes entre los estudiantes con niveles de satisfacción medios o bajos, lo cual resulta de gran interés para la investigación académica en las universidades, pero que requiere de un instrumento de propiedades óptimas que mida la variable satisfacción con la vida convenientemente.

En República Dominicana el instrumento SWLS ha sido empleado en algunas investigaciones con muestras de jóvenes estudiantes (p. ej.: Jiménez et al. (2021): N = 1030 estudiantes entre 11 y 19 años (M = 14.68; DT = 1.73), 56.2 % mujeres); sin embargo, no hay evidencia clara de estudios de adaptación que confirmen la estructura factorial universalmente reportada, hecho de enorme relevancia a la hora de emplear la escala con población universitaria local, por lo que se hace necesario dar cuenta de las evidencias de validez de su estructura interna y concluir si el instrumento puede emplearse de forma satisfactoria en la investigación acerca del bienestar subjetivo – satisfacción con la vida, en esta población.

De allí que el objetivo del presente estudio fue examinar las propiedades psicométricas del instrumento SWLS empleando análisis factorial exploratorio y confirmatorio en una muestra de estudiantes universitarios de República Dominicana; específicamente se pretende concluir si el instrumento es adecuado para su empleo por parte de unidades de asesoramiento académico universitario en el país.

El artículo, en adelante, se organiza en seis apartados: a) la exposición de los aspectos de método que orientaron la investigación; b) la caracterización sociodemográfica de la muestra de participantes en el estudio; c) la evidencia de validez de la estructura interna a través del análisis factorial exploratorio; d) el análisis factorial confirmatorio para la validación del constructo que mide el instrumento; e) el reporte de la confiabilidad del instrumento; f) la discusión y conclusiones finales de la investigación.

2. Metodología

Participantes

En cuanto a los participantes, se administró el instrumento a una muestra de naturaleza intencional, conformada por $N = 102$ estudiantes universitarios de una universidad privada de República Dominicana entre el 7 y el 13 de julio de 2022; 69.6 % eran mujeres, 60.8 % con edad igual o menor a 21 años, $M = 27$ años, $D. T. = 5.16$

Instrumento

Para este estudio se consideró la administración en línea del instrumento SWLS sobre la base de un cuestionario elaborado en formularios de Google®. La escala administrada se corresponde con la traducción al idioma español del instrumento SWLS original en inglés, de dominio público de Ed Diener, realizada por J. A. Reyes². Comprendía cinco ítemes y un gradiente de siete opciones de respuesta.

Procedimiento y análisis de datos

1. - Análisis de las características sociodemográficas de la muestra, a través de estadígrafos de tendencia central.
2. - Cálculo de la prueba KMO y el índice de Bartlett a fin de establecer la conveniencia de realizar la reducción de dimensiones del instrumento.
3. - Identificación de las evidencias de validez relacionada con la estructura interna, a través de un análisis factorial exploratorio con parámetros de factorización de ejes principales (a fin de reducir los componentes en combinaciones lineales, sobre la base de la existencia teórica de un factor, tal como se refiere en la literatura) y rotación varimax con solución Kaiser (para verificar si existen factores independientes).

4. - Contrastación de autovalores (λ_i) empíricos con el modelo teórico de Lautenschlager (1989), en tanto el autovalor medio de matrices de correlación aleatoria esperado, suponiendo independencia, para un instrumento de $P = 5$ (número de variables) y una muestra de $N = 100$, hallado en simulaciones Monte Carlo, arroja una estimación mínima que el autovalor empírico hallado debe igualar o superar.
5. - Observación del gráfico de sedimentación y verificación con el paso 4.
6. - Estimación de índices de ajuste para un modelo factorial confirmatorio unidimensional, conforme a lo reportado por la revisión de literatura (χ^2/df , NFI, CFI, GFI, RMSEA), para verificar el ajuste del modelo teórico a los datos muestrales.
7. - Estimación de la confiabilidad por consistencia interna (α de Cronbach) de la escala global y contraste con lo esperado de acuerdo con la literatura publicada. Los pasos 1 a 5 y 7 se realizaron empleando el programa de cómputo SPSS 23. El paso 6 se realizó empleando los programas de cómputo Statistica 7.0 y Amos 16.

3. Análisis de resultados

3.1 Caracterización de la muestra de participantes

La tabla 1 muestra algunas de las características sociodemográficas de los participantes. Se observa que, del total de estudiantes evaluados ($N = 102$), la mayoría eran mujeres (69.6 %), jóvenes con 21 años o menos (60.8 %) y solteros (89.2 %), que viven con sus familias (84.3 %). Un 9.8 % afirma tener hijos y el 42.2 % inicia sus estudios de pregrado.

² SWLS traslators authors (en el sitio web del autor: <https://eddiener.com/scales/7>) https://commondatastorage.googleapis.com/eddiener/uploads/support/file/20/SWLS_Translators_REV_8.17.21.pdf

Tabla 1.*Características sociodemográficas de la muestra de estudio*

Variable		fi	%
Género	Masculino	31	30.4
	Femenino	71	69.6
Edad	Masculino	31	30.4
	Femenino	71	69.6
Estado Civil	Soltero/a	91	89.2
	Unión libre	4	3.9
	Casado/a	6	5.9
	Divorciado/a	1	1.0
Con quien vive	Familia	86	84.3
	Solo/a	10	9.8
	Pareja	6	5.9
Hijos	Si tiene	10	9.8
	No tiene	92	90.2
Nivel actual en el programa de estudios	Iniciando (primeros dos años)	43	42.2
	En la mitad	16	15.7
	Finalizando (últimos dos años)	39	38.42
	Esperando acto de graduación	4	3.9

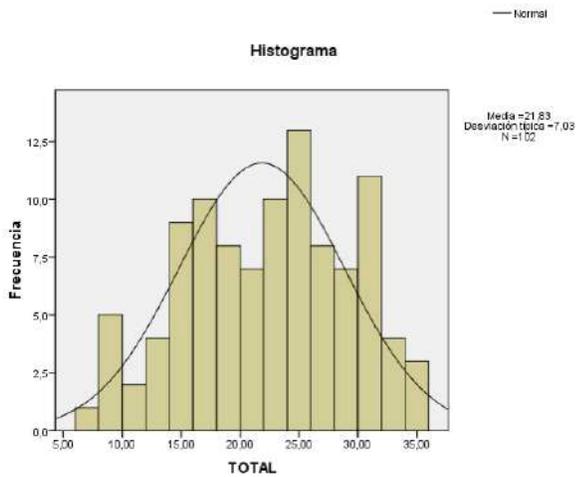
3.2 Evidencia de validez relacionada con la estructura interna

Para estudiar la validez del instrumento se procedió a calcular la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar si los datos son apropiados para la reducción factorial, resultados que se observan en la tabla 2. Para KMO se obtuvo un valor $>.80$, como se espera teóricamente y la prueba de esfericidad resulta significativa ($p = .000$), por lo que se consideran óptimos ambos valores y concluyéndose que el análisis factorial puede continuarse en tanto los datos resultan satisfactorios. Del mismo modo, se estimó la adecuación normal de los puntajes totales

de la escala ($M = 21.93$; $DT = 7.03$), resultando no significativa la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov ($K-S = .72$; $gl = 102$; $p = .200$), con valores de asimetría ($As = -.163$) y Kurtosis ($K = -.833$), aceptables, dentro del rango esperado $(-1,1)$ (ver Figura 1). De igual forma, se contrastó si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres participantes del estudio, encontrándose valores no estadísticamente significativos en la prueba de Levene de homogeneidad de varianza de $W = 3.33$; $gl = 1,100$; $p = .71$) y en el contraste ANOVA para ambos grupos ($F = .130$; $gl = 1, 100$; $p = .719$).

Figura 1.

Histograma de la distribución del puntaje total en el instrumento SWLS.

**Tabla 2.** Estimación KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.843
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	245.067
	GL	10
	Sig.	.000

De otro lado, los estadísticos descriptivos para los ítems muestran en la tabla 3 que la media aritmética de las respuestas a los reactivos oscila entre $3.912 \leq M \leq 4.686$, con dispersiones muy similares para los ítems 1, 2 y 3 ($1.736 \leq DT \leq 1.757$), más homogénea en el caso del ítem 4 y una mayor variabilidad para el ítem 5. En cuanto a la correlación entre los reactivos, se obtienen en su mayoría correlaciones bivariadas medias ($.478 \leq r_{xy} \leq .646$), excepto para las correlaciones entre los ítems 2-3 y 3-4 que resultan medio-altas ($.706 \leq r_{xy} \leq .708$), siendo significativas en todos los casos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos, correlación entre ítems y consistencia interna de la escala total (N = 102)

	Descriptivos		Correlación					(α) ¹
	M	DT	Ítem ₁	Ítem ₂	Ítem ₃	Ítem ₄	Ítem ₅	
1. En la mayoría de los sentidos, mi vida está cerca de mi ideal	4.13	1.72	1.000	.581*	.646*	.544*	.478*	
2. Las condiciones de mi vida son excelentes	4.69	1.76	-	1.000	.706*	.554*	.411*	
3. Estoy satisfecho con mi vida	4.68	1.77	-	-	1.000	.708*	.597*	
4. Hasta ahora he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida	4.43	1.57	-	-	-	1.000	.478*	
5. Si pudiera volver a vivir mi vida, no cambiaría casi nada	3.91	1.92	-	-	-	-	1.000	
Escala total	21.83	7.03						.866

p ≤ .05; ¹ Coeficiente de Cronbach

En cuanto a la varianza total explicada por los ítems del instrumento SWLS, se observa en la tabla 4 que el valor obtenido para el primer factor extraído es de $\lambda_1 = 3.299$. Para este factor se obtiene una varianza explicada de $\sigma^2_{\chi^1} > 65\%$. Al contrastar con el criterio de Lautenschlager (1989), se observa que el primer factor extraído supera el valor teórico esperado ($\lambda_1 = 1.297$). Este criterio supone el autovalor medio de matrices de correlación aleatoria suponiendo independencia

para un instrumento de $P = 5$ (número de variables) y una muestra de $N = 100$. El contraste del valor teórico estimado del primer autovalor indica que el resultado obtenido es óptimo. De igual modo, la inspección del gráfico de sedimentación de la Figura 2 evidencia inflexión a partir del primer factor, lo cual corrobora el hallazgo empírico basado en la estimación del parámetro referido. Este resultado apoya la hipótesis de la existencia de una estructura unifactorial en el instrumento.

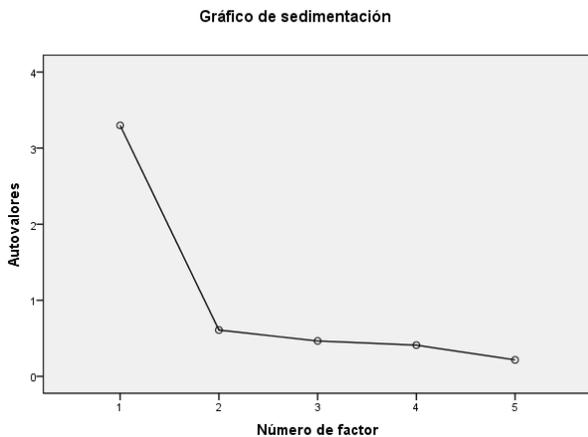
Tabla 4. Varianza explicada por los reactivos del instrumento SWLS

Factor	Autovalores iniciales (λ_j)			
	Total	Criterio de Lautenschlager ⁽¹⁾	% Varianza	% Varianza Acumulada
1	3.299	$\lambda_1 = 1.297$	65.972	65.972
2	.609	$\lambda_2 = 1.120$	12.180	78.152
3	.466	$\lambda_3 = .989$	9.311	87.462
4	.410	$\lambda_4 = .867$	8.209	95.671
5	.216	$\lambda_5 = .729$	4.329	100

⁽¹⁾ $P = 5$; $N = 100$

Figura 2.

Gráfico de sedimentación de los autovalores del instrumento SWLS.



La tabla 5 muestra el resultado de la reducción de las variables a un factor único. Las cargas factoriales de los reactivos del instrumento oscilan entre .623 (ítem 5) y .930 (ítem 1), ubicándose el resto en valores cercanos a .740. Las comunalidades de los ítemes oscilan entre .378 (ítem 5) y .709 (ítem 1), ubicándose el resto en valores cercanos a .500

Tabla 5. Matriz factorial y comunalidades de los ítemes del SWLS

Ítem	Carga factorial	Comunalidades ¹
1. En la mayoría de los sentidos, mi vida...	.930	.471
2. Las condiciones de mi vida...	.754	.530
3. Estoy satisfecho con...	.745	.709

4. Hasta ahora he conseguido...	.733	.520
5. Si pudiera volver a vivir...	.623	.378

3.3. Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio. De acuerdo con Brown (2006), se trata de un tipo de modelo de ecuaciones estructurales (MEE), aplicable a modelos de medición de variables que establece relaciones entre variables observadas y variables o factores latentes; el procedimiento compara la variabilidad implícita en un modelo teórico dado con la variabilidad observada en los datos y por lo tanto puede determinar la eficacia de un determinado modelo en términos de su ajuste a los datos empíricos.

Para este análisis se estimaron diversos índices frecuentemente usados: de ajuste absoluto, de ajuste incremental y de ajuste de parsimonia. Correa (2007) resume el significado y la lógica de cada uno de los índices de ajuste en AFC:

1. - los índices de ajuste absoluto indican la medida en que los datos de una muestra definida pueden considerarse adecuados a la especificación de un modelo teórico propuesto; es decir, el grado de acuerdo entre el modelo propuesto y el modelo estadístico efectivamente calculado;
2. - los índices de ajuste incremental evalúan el aumento obtenido en el ajuste de un modelo al compararse con otros modelos similares;
3. - los índices de ajuste de parsimonia permiten comparar, con base en los grados de libertad resultante de cada modelo a comparar, si dos modelos coinciden igualmente bien a las relaciones observadas entre las variables, siendo el modelo más sencillo el modelo "cierto" y por tanto el más fácil de replicar.

Hu y Bentler (1998) ya recomendaban emplear múltiples índices de ajuste para interpretar la calidad de modelos de ecuaciones estructurales. Según Herrero (2010), "en la práctica, si un modelo presenta un buen ajuste a través del CFI y del RMSEA conjuntamente, es muy poco probable que el modelo no sea adecuado a los datos.

Estos índices de ajuste son, por tanto, una buena guía en la búsqueda del modelo que mejor se

ajusta" (p. 293). Los índices específicos de cada clase estimados, valores resultantes y los valores teóricos de referencia pueden observarse en la

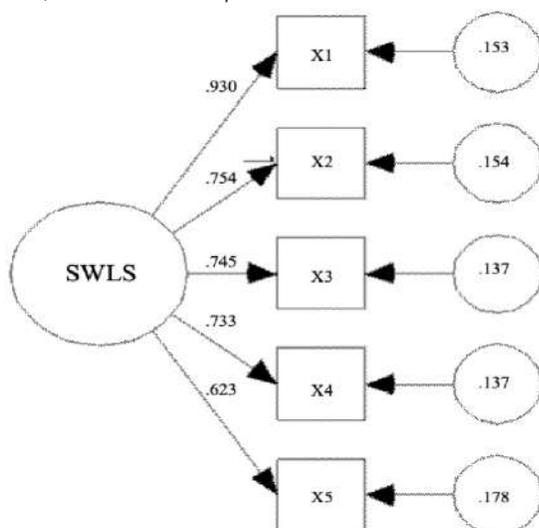
tabla 6 (Modelo unidimensional; basado en De Freitas, 2020).

Tabla 6. Índices de ajuste del modelo factorial confirmatorio

Tipo de Ajuste	Índice	Acrónimo	Valor obtenido	Valor óptimo
Absoluto	Chi-cuadrado	χ^2	3.937	$\geq 0; \leq 2$
	Chi-Cuadrado relativo (PCMIN)	χ^2/df	.787	$\geq 0; < 3$
	Error de aproximación de la raíz media cuadrática	RMSEA	.000 90 % IC [.000, .117]	$\geq 0; < .05$
Incremental	Índice de bondad de ajuste	GFI	.986	$\geq .95; \leq 1$
	Índice de ajuste comparado	CFI	1.000	$\geq .95; \leq 1$
	Índice de ajuste normado	NFI	.984	$\geq .95; \leq 1$
Parsimonia	Criterio de información AKAIKE	AIC	.237	pequeño ~ 0
	Índice ajustado de bondad de ajuste	AGFI	.957	$\geq .90$

Los resultados muestran que varios de los índices de ajuste estimados se corresponden con los valores estadísticamente esperados. En el caso del ajuste absoluto, PCMIN ($\chi^2/df = .787$) y RMSEA (.000) obtienen valores óptimos; no siendo así el caso de χ^2 el cual suele ser sensible al tamaño muestral (Moral de la Rubia, 2006). Del lado de los índices de ajuste incremental estimados, todos resultaron ubicarse en valores óptimos esperados (GFI, CFI, NFI $>.95$). Igualmente, los índices de parsimonia resultan adecuados (AIC: bajo; AGFI $\geq .90$) La representación de la especificación del modelo factorial para el instrumento SWLS, versión en español para la muestra del estudio, puede observarse en la Figura 3.

Figura 3. Modelo de variable latente resultante del análisis factorial confirmatorio del instrumento SWLS, versión en español



3.4. Análisis de confiabilidad

Finalmente, se procedió a realizar la estimación del índice de confiabilidad del instrumento como medida de su consistencia interna (Alpha de Cronbach). El valor resultante se observa en la tabla 3 y resulta ser alto ($\alpha = .866$), lo cual garantiza la fiabilidad de la escala.

4. Discusión

Los datos resultantes de los análisis efectuados al instrumento SWLS arrojan estimaciones diversas que dan cuenta de sus propiedades psicométricas. De un lado, el análisis factorial exploratorio permitió sustentar la hipótesis de una estructura factorial unidimensional que se conforma con los cinco ítems de la versión empleada. En efecto, tanto la varianza explicada para el primer factor ($\sigma^2_{x1} > 65\%$) como la inspección del gráfico de sedimentación soportan, sin lugar a duda, la existencia de un único factor en el instrumento, con estimación de cargas factoriales satisfactorias y correlaciones significativas entre los reactivos.

Similares resultados han sido reportados originalmente por Diener et al. (1995) y en otros estudios, tanto con muestras de adultos de origen anglosajón y asiáticos (Whisman y Judd, 2016), adolescentes españoles y portugueses (Atienza, et al., 2016) y adultos latinoamericanos de Argentina, Nicaragua y México (Dimitrova y Domínguez, 2015).

De otro lado, el análisis factorial confirmatorio permitió comprobar la hipótesis de unidimensionalidad, contrastándose el modelo de una sola variable latente (satisfacción con la vida) para las cinco variables observadas (reactivos o ítems) y hallándose índices de ajuste absoluto, incremental y de parsimonia con valores óptimos según lo esperado. Estudios con similares resultados han sido reportados por Glaesmer et al. (2011) en germano parlantes. También el estudio transcultural de Jang et al. (2017) realizado con adultos de 26 países de cuatro continentes muestra igualmente resultados similares en cuanto a estructura factorial.

Con estudiantes universitarios, el estudio de Delgado-Lobete et al. (2020) reporta análisis factorial confirmatorio de una estructura unidimensional y alta consistencia interna. Lo anterior evidencia el carácter universal de la estructura unidimensional del instrumento, tal como se encontró para la muestra de estudiantes universitarios dominicanos, es decir, el constructo satisfacción con la vida es invariablemente resultante de la reducción factorial de las cinco variables observadas, con pesos factoriales y comunalidades satisfactorias, además de elevada confiabilidad.

El instrumento SWLS adaptado al contexto local dominicano representa una valiosa herramienta para la investigación en variables que influyen en la formación del profesorado considerando, por ejemplo, que el bienestar subjetivo de los estudiantes es la base del desarrollo mental, la salud y el desarrollo juvenil (Urhahne y Zhu, 2015), y que la satisfacción con la vida puede estar correlacionada con fortalezas psicológicas conceptualizadas como factores de covitalidad, que se muestran individualmente para influir en la relación entre el estrés y el bienestar subjetivo (Denovan y Macaskill, 2017), además que también tiene influencia sobre el rendimiento académico en la universidad, aunque se requiere investigación de corte experimental para precisarla (Bucker et al., 2018).

5. Conclusiones

El objetivo del presente reporte fue estimar las propiedades psicométricas de un instrumento que mide el constructo satisfacción con la vida o SWLS, en su versión de habla hispana, en una muestra intencional de estudiantes universitarios de República Dominicana. Los análisis efectuados con técnicas de análisis factorial exploratorio y confirmatorio muestran resultados favorables en cuanto a su consistencia interna y evidencias de validez de construcción. El instrumento SWLS puede ser caracterizado por una estructura factorial de dimensión única, con alta consistencia interna, propiedades muy similares a las que se han encontrado en diferentes estudios internacionales y en diversas poblaciones, incluyendo estudiantes universitarios que son hispanoparlantes. De lo anterior puede decirse que el instrumento resulta en una herramienta válida, confiable y útil de emplear para medir el constructo satisfacción con la vida de la población representada en la muestra de estudiantes universitarios de República Dominicana.

Si bien el presente estudio puede presentar limitaciones en relación con la naturaleza no aleatoria de la muestra de participantes seleccionada, los resultados implican una fuerte evidencia de que el instrumento puede emplearse para realizar investigación asociada con el bienestar subjetivo en esta población y su relación con variables de orden psicológicas y académicas reportadas en la literatura con estudiantes latinoamericanos y de otras latitudes, información que puede ser de relevancia para el diseño de planes de intervención y asesoramiento en las unidades de orientación universitaria en torno al papel que juega dicha variable (satisfacción con la vida) en el desempeño académico de los estudiantes. Una investigación futura puede realizarse para la continuación del estudio de las propiedades psicométricas del instrumento empleando muestras más numerosas de participantes, seleccionadas de forma aleatoria de la población general y proveniente de universidades tanto del sector público como privado de la República Dominicana.

Referencias bibliográficas

- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1307622. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Atienza González, F. L., Balaguer Solá, I., Corte-Real, N. C. y Fonseca, A. M. (2016). Factorial invariance of the Satisfaction with Life Scale in adolescents from Spain and Portugal. *Psicothema*, 28(3). <http://hdl.handle.net/11162/122527>
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. *The Guilford Press*.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Calderón De la Cruz, G. A., Merino-Soto, C., Juárez-García, A., & Jiménez-Clavijo, M. (2018). Validación de la escala de carga de trabajo en trabajadores peruanos. *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 21(3), 123-127.
- Correa, J. C. (2007). Modelos de ecuaciones estructurales: operaciones y conceptos básicos. *Analogías del comportamiento*, 9, 61-87. <https://bit.ly/3UWQbDv>
- De Freitas, V. (2020). Factores determinantes de éxito en sistemas de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior de América Latina [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Simón Bolívar.
- Delgado-Lobete, L., Montes-Montes, R., Vila-Paz, A., Talavera-Valverde, M. A., Cruz-Valiño, J. M., Gándara-Gafo, B., Ávila-Álvarez, A. y Santos del Riego, S. (2020). Subjective Well-Being in Higher Education: Psychometric Properties of the Satisfaction with Life and Subjective Vitality Scales in Spanish University Students. *Sustainability* 2020, 12(6), 2176. <https://doi.org/10.3390/su12062176>
- Denovan, A. y Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18, 505-525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Wolsic, B. y Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 120-129. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.120>
- Dimitrova, R. y Domínguez, A.C. (2015). Measurement Invariance of the Satisfaction with Life Scale in Argentina, Mexico, and Nicaragua. *Social Inquiry into Well-Being*, 1(1), 32. <https://repository.mruni.eu/handle/007/14507>
- Erdem, D. (2022). Measurement Equivalence of the Turkish Version of the Satisfaction with Life Scale across Age. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 13(2), 134-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/epod/issue/71014/923785>
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E., & Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(2), 127-132. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000058>
- González-Rivera, J. A., Pagán-Torres, O. M., & Pérez-Torres, E. M. (2020). Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21): construct validity problem in Hispanics. *European journal of investigation in health, psychology, and education*, 10(1), 375-389.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000300009&lng=es&tying=es

- Hinz, A., Conrad, I., Schroeter, M. L., Glaesmer, H., Brähler, E., Zenger, M., Kocalevent, R. D., & Herzberg, P. Y. (2018). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS), derived from a large German community sample. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 27(6), 1661–1670. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1844-1>
- Hu, L.-T. y Bentler, P. M. (1998). Fit indexes in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Jang, S.; Kim, E. S.; Cao, C.; Allen, T. D.; Cooper, C. L.; Lapierre, L. M.; O'Driscoll, M. P.; Sánchez, J. I.; Spector, P. E.; Poelmans, S. A.; Abarca, N.; Alexandrova, M.; Antoniou, A-S.; Beham, B.; Brough, P.; Carikci, I.; Ferreira, P.; Fraile, G.; Geurts, Y; Woo, J. (2017). Measurement Invariance of the Satisfaction with Life Scale Across 26 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(4), 560–576. <https://doi.org/10.1177/0022022117697844>
- Jiménez, M. N.; Esnaola, I. y Axpe, I. (2021). Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo del alumnado de Educación Secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 31-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.200>
- Jurado, P. J.; Soto, M. C.; Conchas, M. y Nájera, R. J. (2019). Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida de Diener en universitarios mexicanos. *Formación Universitaria*, 12(6), 183-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600183>
- Lautenschlager, G. J. (1989). A comparison of alternatives to conducting Monte Carlo analyses for determining parallel analysis criteria. *Multivariate Behavioral Research*, 24(3), 365–395. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2403_6
- Moral, J. (2006). Análisis factorial confirmatorio. *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, 445-528.
- O'Sullivan, G. (2011). The Relationship Between Hope, Eustress, Self-Efficacy, and Life Satisfaction Among Undergraduates. *Social Indicators Research*, 101(1), 155-172. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9662-z>
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. DOI: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_5
- Pavot, W., Diener, E. (2009). Review of the Satisfaction with Life Scale. In: Diener, E. (eds) *Assessing Well-Being*. Social Indicators Research Series, vol 39, 101-118. *Springer, Dordrecht*. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_5
- Urhahne, D. y Zhu, M. (2015). Accuracy of teachers' judgments of students' subjective well-being, *Learning and Individual Differences* (2015). <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.007>
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervás, G. (2013). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos. *Spanish Journal of Psychology*, 16(82), 1-15.
- Vinaccia, E., Parada, N., Quiceno, J.M., Riveros Munévar, F., y Viera Maldonado, L.A. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. *Psicogente* 22(42), 1-20. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3468>
- Whisman, M. A. y Judd, C. M. (2016). A cross-national analysis of measurement invariance of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment* 28(2), 239-244. <https://doi.org/10.1037/pas0000181>

Revisión de los criterios de valoración en los instrumentos de evaluación docente frente a la Normativa para la Formación Docente de Calidad en República Dominicana



Bilda Valentín Martínez¹
 Instituto Superior de Formación Docente
 Salomé Ureña (ISFODOSU)
bilda.valentin@isfodosu.edu.do

Evaluation criteria's review in the teacher evaluation instruments against the Quality Teacher Training Regulations in the Dominican Republic

Recibido: 17 de agosto de 2022 | Aprobado: 23 de octubre de 2022

Resumen

En República Dominicana, desde el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MESCyT), organismo encargado de regular el sistema educativo a nivel superior, se aprueba la Normativa para la Formación Docente de Calidad. Este reglamento plantea la formación de profesionales docentes desde un enfoque de competencias. La cuestión ha implicado identificar la presencia de los criterios de evaluación del ejercicio docente en las instituciones de educación superior articulados de acuerdo a esta Normativa. Para ello se hace una revisión de este documento regulador con una lista de control y con una guía de observación y se examinan 21 instrumentos de evaluación de 7 universidades. Con las informaciones recabadas se realizó una triangulación que permitió verificar el nivel de vinculación que tienen los sistemas de evaluación de las universidades con la Normativa. La presentación de los hallazgos se realiza mediante un análisis descriptivo. Como resultado de este proceso, se encontró que la articulación entre los instrumentos para la evaluación de los profesores y la Normativa es escasa, por lo que se hace necesario repensar en la construcción de un sistema de evaluación del profesorado universitario formador de otros docentes que se encuentre más coherenciado con la Normativa para la Formación Docente de Calidad planteada desde el MESCyT.

Palabras clave: evaluación, competencias, profesor universitario, formador de formadores, competencias del profesor universitario.

Abstract

In the Dominican Republic, the Ministry of Education, Science and Technology (MESCyT), the organization in charge of regulating the educational system at a higher level, approves the Quality Teacher Training Regulations. This regulation establishes the training of future teachers from a competency approach. The

¹ Doctora en Educación (Universidad de Sevilla). Docente en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana). Coordinadora del grupo de investigación Lenguaje en atención a la Primera Infancia, en el ISFODOSU. <https://orcid.org/0000-0002-7592-7869>, https://www.researchgate.net/profile/Bilda_Valentin_Martinez
 Para contactar a la autora: bilda.valentin@isfodosu.edu.do

issue has involved identifying the presence of performance evaluation criteria for teacher trainers in universities articulated according to this Regulation. The evaluation instruments of the teaching staff of seven Dominican universities before the Quality Teacher Training Regulations in the Dominican Republic. For this, a review of this regulatory document is made with a checklist and with an assessment guide are examined 21 evaluation instruments from 7 universities. With the information collected, a triangulation was carried out that allowed verifying the level of link that the evaluation systems of the universities have with the Regulation. The presentation the findings were carried out through a descriptive analysis. As a finding of this process, it was found that the articulation between the instruments for the evaluation of professors and the Regulations is scarce, for which it is necessary to rethink the design of an evaluation system for university professors who train other teachers who are more consistent with the Quality Teacher Training Regulations proposed by the MESCyT.

Keywords: *evaluation, competencies, university professor, trainer of trainers, university professor competencies.*

1. Introducción

En la actualidad formar maestros se constituye en un gran reto ante la demanda de un desempeño cargado cada vez más de innumerables exigencias. La evaluación del ejercicio docente es una de las aristas clave en esa trayectoria hacia la calidad. En la República Dominicana se han planteado diferentes acciones para apuntar hacia esas mejoras: planes estratégicos, revisiones curriculares, adecuaciones salariales, evaluaciones del desempeño, planes de formación continua, entre otros.

Del 2009 al 2011, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT)² realiza un diagnóstico para indagar sobre los factores que influyen en la débil formación docente que evidenciaba el país. Los resultados del estudio demandaron aunar esfuerzos hacia la creación de una comisión que trabajase para regularizar los procesos de la profesionalización de futuros docentes.

Paralelo a este proceso se da un incremento de los ingresantes a la Licenciatura de Educación; sin embargo, de acuerdo a un estudio realizado por Figueroa (2016), un gran número de estos estudiantes no tenían las destrezas requeridas para dominar los contenidos que demanda su formación profesoral, lo que implicaba el requerimiento de trabajar en el desarrollo de un plan de estudio basado en competencias.

En diciembre del 2015, el MESCyT aprueba la “Normativa para la Formación Docente de Calidad

en la República Dominicana”. Desde este reglamento se sugieren pautas a las universidades que forman maestros para revisar y rediseñar sus carreras y plantearlas desde un enfoque de competencias.

La normativa define de manera breve cómo debería ser el profesorado que forme a los próximos docentes enfatizando lo siguiente:

...un programa de formación de docente de calidad requiere de un cuerpo de profesores universitarios del más alto nivel que pueda promover en los estudiantes el desarrollo de competencias que requiere un educador del siglo XXI que responda al perfil del docente... (MESCyT, 2015, p. 19).

La normativa pone el énfasis en seis (6) dimensiones que se despliegan más adelante en competencias. A los profesores formadores de otros docentes les corresponden desarrollar competencias que ellos también deberían ostentar. Es por ello que se requiere que estén en constante proceso de capacitación y actualización didáctica, pedagógica y metodológica para contribuir al alcance de las competencias de los docentes noveles (Romero & Martínez 2017). Y es que la formación del profesorado demanda de profesionales competentes, con capacidad para transformar su propia práctica pedagógica en un contexto en el cual los futuros docentes aprendan desde las vivencias que tienen en los salones de clases de la universidad (Borjas, 2017).

El asumir la implementación de un modelo bajo el enfoque por competencias implica que el

² Institución que reglamenta la Educación Superior en la República Dominicana.

formador de formadores, no solo posea destrezas y habilidades que le convierta en un profesional competente, sino que tenga la capacidad para contribuir al desarrollo del alumnado.

Esto hace que la enseñanza sea una actividad desafiante, ya que involucra no solo impartir conocimientos, sino que además requiere un alto grado de compromiso, debido a que los profesores tienen que planificar y tomar decisiones importantes, como cuáles estrategias favorecer en la instrucción, cómo validar el aprendizaje, cómo relacionarse con los alumnos, entre otras (Villarreal y Bruna, 2017).

Solano et al. (2016) destacan que, si una institución de educación superior asume el enfoque por competencia en su modelo pedagógico, tiene el compromiso de emprender gestiones como el fomento de competencias en sus maestros y, unido a esto, la valuación de estas competencias.

Estas ideas iniciales ofrecidas se constituyen en un punto de referencia para la presente indagación y dejan ver la relevancia que puede tener un procedimiento de evaluación del desempeño articulado a las regulaciones emanadas desde el Ministerio de Educación Superior.

Si en busca de alcanzar la excelencia y las universidades apuestan por esta perspectiva basada en desarrollar competencias, entonces las evaluaciones de desempeño deberían apuntar a la valoración de sus destrezas y habilidades. Es innegable que las universidades en República Dominicana ya poseen a lo interno un sistema de evaluación del desempeño del profesorado. Sin embargo, si desde el MESCyT se está condicionando hacia un modelo de enseñanza enfocado en competencias, habría que preguntarse, entonces, qué tantas habilidades y destrezas poseen los formadores para capacitar a los futuros docentes. De cara a esto se traza la necesidad de identificar el nivel de articulación que tienen los criterios de evaluación del desempeño de los formadores de docentes en las universidades con la Normativa para la Formación aprobada por el MESCyT.

Se considera relevante identificar esos niveles de articulación, puesto que cada una de las universidades que desarrollan programas de la carrera de educación debería realizar evaluaciones de desempeño de sus profesores en correspondencia con la Normativa, de manera que se procure

que los formadores de profesores poseen esas competencias que tienen que desarrollar en los futuros maestros. En este sentido, de no evidenciarse esa articulación, tendría que ser necesario repensar en un sistema de evaluación del profesorado más acorde con estos lineamientos.

Un antecedente relevante a este estudio lo constituye la investigación ejecutada por Morales (2017), con la finalidad de plantear una propuesta evaluación continua e integral de la calidad de los profesores de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Su autora sugiere una inspección de los procedimientos de evaluación que permita garantizar un egresado de mayor calidad. Este estudio permite comprender la necesidad de revisar los procesos evaluativos en articulación con los lineamientos de la formación de calidad del futuro docente.

En este sentido, en este artículo se explica el surgimiento de la Normativa para la Formación Docente de Calidad de la República Dominicana, se esboza la fundamentación teórica, se explican los procedimientos metodológicos para el levantamiento de datos, se muestran los hallazgos y finalmente, se plantean las conclusiones de este estudio.

2. Fundamentación

2.1. Perfil del profesor universitario

A fin de profundizar en el estudio de evaluación del desempeño del profesorado universitario, conviene retomar algunas informaciones teóricas sobre el docente de educación superior y la evaluación. Suele definirse al docente universitario como una persona que hace vida en una institución superior tomando en cuenta un componente ético y científico desde una disciplina y como parte de un grupo socio-político y de poder (Soto, 2009). Desde los “Proyectos Tunning y 6X4” se plantea el perfil para el profesorado de educación superior en los cuales las habilidades para la docencia, investigación, metodología, técnicas y capacidades de análisis y síntesis, entre otras destrezas, son fundamentales. El profesor universitario debe prepararse para enfrentar los desafíos de una sociedad actual (Valerio y Rodríguez, 2017).

El profesor universitario ha tenido que ir ajustando su ejercicio docente a la luz de las transformaciones que se dan desde diferentes ámbitos, por lo que deberá ir desarrollándose profesionalmente hasta

poseer una experticia determinada para poder enseñar (Ruiz-Corbella y Aquino-Feijoo, 2017; Montenegro y Fuentealba, 2018). Esto implica que son profesionales que se van formando en el propio ejercicio de su trabajo, convirtiéndose en personas reflexivas y autorreguladoras de sus propios aprendizajes.

Mucho se ha debatido sobre la formación informal del profesorado universitario sobre sus conocimientos, destrezas y habilidades que muchas veces se basan en sus propias experiencias, productos de sus creencias y sus propias carencias (Gallardo y Reyes, 2018; Casero-Martínez, 2016; Tejada, 2013; Hurtado, et al., 2015). Además, el elemento relacionado con lo emocional subyace en la concepción de funciones del profesor universitario. Este aspecto se evidencia en la cultura universitaria mediante los vínculos interpersonales que crea este profesional con el alumnado y sus colegas (Hurtado et al., 2015; Casero- Martínez, 2016; Gallardo y Reyes, 2018). No obstante, las funciones del profesor universitario se engloban en tres aspectos fundamentales de su ejercicio: gestión, investigación y por supuesto docencia, (Mas Torelló, 2013; Blas, 2014). Por otro lado, otras dimensiones, como actividades prácticas, sistemas de evaluación, el diseño de los programas, la metodología y los recursos didácticos están vinculadas con el trabajo profesional, personal y laboral (Zabalza, 2009; López, et al. 2014).

2.2 Competencias del profesor universitario

De acuerdo con Zabalza (2009), las diez competencias de un profesional de la docencia que abarcan de manera global las habilidades y destrezas que debe dominar son las siguientes:

“Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y presentar contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; manejar didácticamente las NNTT; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; gestionar las metodología de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; tutorizar a los alumnos y, en caso, a los colegas; evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); reflexionar e investigar sobre la enseñanza; implicarse institucionalmente” (pp. 77-78).

Estas habilidades del profesorado de educación superior planteadas pueden ser consideradas acertadas como referentes para establecer

dimensiones que viabilicen la del ejercicio docente, ya que como lo señalan Sencan y Karabulut (2015), el perfeccionamiento del ejercicio docente en universidad de las instituciones de educación superior estriba en gran manera de acuerdo con el nivel de competencia que tengan sus docentes.

Triadó et al. (2014) también proponen seis competencias profesionales para el profesorado universitario. En el siguiente cuadro se resumen estas competencias:

Tabla 1.

Competencias de los docentes universitarios a partir de Triadó et al. (2014)

Competencias	Descripción
Interpersonal	Promoción del espíritu crítico, la motivación y la confianza reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales.
Metodológica	Aplicación de estrategias metodológicas (aprendizaje y evaluación), adecuadas a las necesidades del estudiante y coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación.
Comunicativa	Desarrollo de procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta. Recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y forma contextualizada a la situación de enseñanza aprendizaje.
Planificación y gestión de la docencia	Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza - aprendizaje, de forma de que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
Trabajo en equipo	Colaborar y participar con los miembros de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunicacionales, siguiendo los procedimientos acordados.
Innovación	Creación y aplicación de nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las dimensiones de la actividad.

Se puede apreciar algunas semejanzas entre las competencias planteadas por Zabalza (2009) y Triadó et al. (2014) en aspectos como la planificación

y la metodología. No obstante, se observan también diferencias notorias; ya que Zabalza (2009) hace énfasis en aspectos como las tutorías de los alumnos, la valuación, implicación institucional, investigación sobre la enseñanza-aprendizaje, entre otros; mientras que Triadó et al. (2014) aluden más al desarrollo de la competencia comunicativa, trabajo colaborativo, innovación y la competencia interpersonal.

2.3 Evaluación del profesor universitario

Se considera relevante analizar las implicaciones de la evaluación del profesor universitario desde una perspectiva compleja en la que no siempre los puntos de vistas son coincidentes. Tejedor (2016), por su parte, ve esta como un procedimiento dirigido a la valoración de la excelencia de la enseñanza para favorecer paulatinamente su perfeccionamiento. A su vez, Escudero (2019) considera que el ejercicio docente se puede evaluar desde dos perspectivas distintas: a partir de sus destrezas y desde los resultados de su trabajo.

Las evaluaciones pueden valer para determinar cuáles son las necesidades de mejora que tiene el docente desde su ejercicio profesional. La evaluación puede ser una de las herramientas fundamentales para encontrar el modo de mejorar una situación; debe ofrecer retroalimentación para la orientación formativa del docente a partir de los datos cuantitativos de la evaluación sumativa (Veras y González-Ledesma, 2018; Escudero, 2019). Al respecto, Galán et al. (2014) sostienen que la estimación del ser humano “es una tarea compleja y lo es aún más cuando de su resultado se derivan decisiones sobre la selección y promoción del personal” (p.139).

Es relevante valorar la actividad de los docentes universitarios, sin importar el enfoque de enseñanza que identifica al profesorado o la universidad a la que pertenezca (Andrade-Abarca et al., 2018). Esto implica que se identifiquen características y modelos de actuación para poder vincularlos con el buen ejercicio de la instrucción (Escudero, 2019).

Para estimar el desempeño del profesorado universitario, es importante analizar cuáles son los criterios fundamentales que han de valorarse y cuáles son las competencias que describen un docente de calidad. Esto implica una problemática complicado de remediar, ya que coexisten aspectos

comprometidos en la educación a nivel superior que son complejos y que resultan difíciles incluir en cualquier diseño de instrumento de evaluación (Buendía, et.al. 2017). Por tal razón, la estimación de las competencias del profesorado universitario demanda de procedimiento de observación, acompañamiento y valoración de actuaciones en los instantes en que se encuentren desempeñando algunas de las actividades propias de su ejercicio académico, ya sea a cargo de la coordinación o a través de pares colegas.

La evaluación del desempeño se concibe como una situación incómoda o negativa por parte de los profesores universitarios, sin embargo, debe mirarse como una estrategia para la mejora del trabajo docente, capaz de generar cambios significativos; puesto que la instauración de un buen sistema de evaluación legitima y da credibilidad a sus miembros y al entorno (Almuliña y Cabrera, 2013; Escudero, 2019).

Es por esto que, por la condición propia de su ejercicio académico, el profesor universitario es uno de los expertos que más podría validar los procedimientos evaluadores, de manera que la actividad esté implicada con su avance profesional, dado lo anterior, muchos teóricos entienden que es favorecedor el establecimiento de acciones sistemáticas de autovaloración y evaluación del profesorado universitario.

3. Objetivo

Desde esta indagación se tiene como objetivo primordial identificar la presencia de los criterios de evaluación del desempeño de los formadores de futuros profesores en las instituciones de educación superior en la “Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana”.

4. Método

4.1. Diseño de la investigación

En este estudio se recopilan informaciones tanto cuantitativa como cualitativa. A través de los datos cuantitativos se busca encontrar explicaciones fundamentadas en inducción probabilística y aproximación controlada; mientras que con las informaciones cualitativas se complementan las informaciones para favorecer el proceso de la triangulación (Ortega, 2018).

Los procesos investigativos se analizan de manera descriptiva, tomando en cuenta que se desea detallar las informaciones recabadas desde distintas miradas con el aporte de datos evidentes y verificables (Guevara et al., 2020).

4.2. Población y muestra

Para este estudio se seleccionó 7 de las 14 universidades que ofertaban la carrera de Educación al momento de salir la Normativa.

Para la elección de la muestra se tomó en cuenta que las universidades estuviesen localizadas en distintos lugares del país como son: la capital, Santo Domingo; la zona Norte o Cibao, Sureste y Sur. Algunas de estas instituciones quedaban en demarcación urbana, central y rural; con matriculaciones altas y bajas.

De estas instituciones, algunas tenían más de veinte (20) años impartiendo la carrera de educación, mientras que otras tenían menos de (10) en este ejercicio de desarrollar planes de estudio para formar a maestros.

Desde esta indagación se examinó la “Normativa para la Formación Docente de Calidad” y se revisaron 21 instrumentos de evaluación de los profesores de siete universidades. Estos instrumentos están distribuidos en tres por cada institución y son los utilizados por los siguientes informantes: alumnado, profesorado y coordinadores o directores de carrera.

4.3. Instrumentos y procedimiento de recopilación y análisis de la información

Se diseñó una lista de control para revisar la Normativa para la Formación y una guía de observación para examinar los instrumentos.

Esta última fue usada para percibir con atención los instrumentos que emplean las universidades para valorar las acciones del profesor. Esta guía posee 33 ítems que recogen elementos referidos al diseño del instrumento, las competencias que se valoran, las dimensiones y los ítems que contiene el instrumento, los cuales estuvieron valorados en una escala de Likert: *1 No, 2 Parcial, 3 Sí*.

Los dos instrumentos pasaron por un procedimiento de valoración por expertos. Para la selección de estos evaluadores se tomó en cuenta que estos especialistas tuviesen experiencias diseñando instrumentos para evaluar al profesorado y hayan

participado en procesos para la instauración de procedimientos de evaluación de alguna institución. Este proceso para validación permitió hacer los ajustes de lugar y verificar que los ítems respondían al constructo requerido.

Para el acopio de informaciones se procedió en primer lugar a revisar la Normativa del MESCyT para lo cual se utilizó la lista de control. Luego, se examinaron cada uno de los instrumentos de evaluación con la guía de observación.

A fin de confirmar el grado de fiabilidad de la guía de observación se empleó el software SPSS en su versión 23. El nivel de confiabilidad alcanzó a 0.987 y demostró un nivel elevado de fiabilidad del instrumento.

5. Resultados

5.1. La evaluación del profesorado universitario desde la Normativa

Del proceso de revisión de la Normativa se puede observar que el documento consta de 15 capítulos. El capítulo 4 describe tres componentes de formación que se consideran referentes para la evaluación. La primera parte de este capítulo se ocupa del contenido de un marco teórico humanista que proporcionará a los futuros profesores una visión integrada e interdisciplinar del conocimiento.

El segundo aspecto, el psicopedagógico, consiste en el contenido que permite comprender las características del objeto de la educación desde una perspectiva biológica, psicológica y social, tanto a nivel general como en un determinado período de mejora correspondiente al nivel de educación (Inicial, Primario o Secundario).

Finalmente, el componente tercero tiene que ver con la disciplinarietà:

aborda el cuerpo teórico, metodológico y práctico de las disciplinas de su área de estudio, incluyendo los conocimientos a más alto nivel de esta, en atención a tres aspectos centrales: el concepto y las teorías, los procedimientos por los cuales se llega al concepto y las teorías, las actitudes, valores e implicaciones que acompañan a unos y otros (MESCyT, 2015, p.12).

En la Normativa se plantean 6 dimensiones de las cuales se desprenden destrezas y habilidades

que deben desarrollar los futuros maestros. A continuación, la Tabla 2 describe a manera de síntesis estas dimensiones:

Tabla 2.

Definiciones de las dimensiones de la formación docente (MESCyT, 2015)

Dimensiones	Descripción
Dimensión de desarrollo personal y profesional	Referida a las competencias que todo profesor debe tener en relación al compromiso ético y profesional que implica su profesión.
Dimensión sociocultural	Relacionada con las competencias que debe tener el docente vinculado con su rol en la sociedad..
Dimensión del conocimiento del sujeto educando	Competencias que tiene que tener el profesor en relación al conocimiento del desarrollo físico, biológico, cognitivo, social y emocional de los estudiantes.
Dimensión pedagógica	Distintas competencias que debe tener el docente en lo relativo a la comprensión y desarrollo de los diferentes factores involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
Dimensión curricular	Corresponde a las competencias relacionadas al conocimiento y aplicación de los contenidos del currículo nacional de acuerdo al ciclo, nivel educativo y modalidad donde ejercerá la docencia.
Dimensión de gestión escolar	Competencias de los docentes en su proceso de apoyo a la gestión escolar, tanto a nivel personal como a nivel de sus estudiantes.

Se puede apreciar en la tabla que esta normativa establece 6 dimensiones y enfatiza que estas se constituyen en el perfil que debería ayudarse a construir desde su formación a los futuros docentes. Estas dimensiones sirvieron de referente en el rediseño de los nuevos programas de las distintas licenciaturas de educación. Según lo señalado en esta Normativa, “El MESCyT elaborará los indicadores necesarios que faciliten a las Instituciones de Educación Superior determinar el nivel de logro de las dimensiones establecidas” (p.10).

Cada dimensión tiene competencias articuladas. Además, el reglamento enfatiza en la necesidad de que los maestros en formación dominen estrategias para el desarrollo de aprendizaje y para crear empatía desde una perspectiva curricular y

pedagógica. Asimismo, se describen las estrategias del proceso formativo.

En relación al sistema de evaluación de los profesores de educación superior, las directrices de esta norma no especifican cómo se valorarían las competencias de los formadores de profesionales del magisterio. No obstante, el documento establece que el MESCyT está obligado a construir los indicadores requeridos para facilitar a las universidades la determinación del nivel de desempeño en determinadas dimensiones.

El Capítulo VII “*Perfil de un formador de docentes*” describe las cualidades que debe poseer un profesor universitario de alto perfil para fomentar el alcance de las habilidades de los estudiantes, pero no describe cómo evaluar las habilidades de ese maestro formador.

El capítulo XI, que lleva como título “*Sistema de Evaluación*”, plantea que una institución de educación superior:

“debe tener un sistema que evalúe la eficiencia y la efectividad del programa, que incluya resultados de evaluación del dominio de competencias y aprendizajes de los estudiantes, tasas de retención, tasas de aprobación, flujo de egreso, entre otras, y enviar estos resultados periódicamente al Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, mínimo una vez al año” (p. 21).

Lo anterior se aplica a los futuros profesores, no al personal de profesores universitarios. Del mismo modo, en el capítulo XII se plantea un sistema de Monitoreo y Acompañamiento del MESCyT, no obstante, este procedimiento tampoco está enfocado en las habilidades y destrezas del docente de educación superior, sino en el seguimiento del logro de las competencias del alumnado.

Desde esta mirada dada a la Normativa se aprecia que en las competencias que deben desarrollar los futuros docentes se plantean aspectos enfatizados por Zabalza (2009). Estas competencias vinculantes son las que tienen que ver con procesos de planificación, dominios de contenidos disciplinares, utilización de materiales didácticos-tecnológicos, metodología y valoración de los aprendizajes.

Un elemento diferenciador señalado por Zabalza (2009) y que pudiese ser tomado en cuenta por la

Normativa es el relativo al involucramiento a nivel institucional. Aunque la Normativa hace énfasis en unas dimensiones profesionales y pedagógicas, las competencias que de ellas se derivan no aluden a la identificación del docente con su espacio laboral.

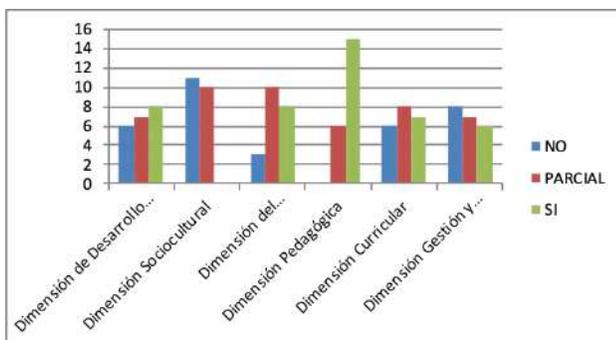
5.2. Articulación de los instrumentos de evaluación del profesorado con la Normativa

De las dimensiones planteadas en la Normativa, se pudo apreciar que la de “Desarrollo Personal y Profesional” se evidencia en el 38 % (n=8) de los instrumentos, de manera parcial en el 33 % (n=7) y se evidencia poco en el 29 % (n= 6). En relación a lo Sociocultural se vislumbra de manera parcial en el 47 % (n=10) de los instrumentos y no está presente en el 53 % (n= 11) restante. De la misma forma, en la dimensión “Conocimiento del Sujeto Educando”, se muestra evidente en el 38 % (n=8) de los instrumentos examinados, parcialmente en el 47 % (n=10) y no se evidencia en el 15 % (n=3).

La “Dimensión Pedagógica” está presente en el 71 % (n=15) de los instrumentos utilizados para la evaluación y de manera parcial en el 29 % (n=6) de estos instrumentos. Al tiempo que en la “Dimensión Curricular” se muestra muy explícita solo en el 33 % (n=7) de los instrumentos, de manera parcial en el 38 % (n= 8) y no aparece en el 29 % (n=6).

A fin de que estos resultados se puedan visualizar con mayor nivel de precisión, se han colocado las 16 competencias en tres figuras. Es así como en la Figura 1 se ofrecen las seis (6) primeras competencias propuestas en la Normativa; en la Figura 2, ocho (8) competencias y en la Figura 3, las cinco (5) competencias restantes.

Figura 1. Dimensiones de la Normativa presentes en los instrumentos



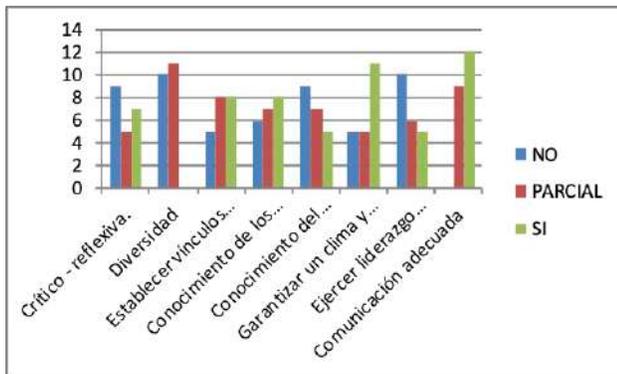
Las competencias esbozadas en la Normativa están expresadas en varios de los instrumentos con moderada proporción. La competencia referida a asumir de forma reflexiva y crítica las transformaciones que requiere la humanidad se puede apreciar en el 33 % (n=7) de los instrumentos; de forma parcial en el 24 % (n= 5) y no se observa en el 34 % (n= 9).

El respeto a la diversidad es una competencia que los futuros docentes deben desarrollar. Esta se puede apreciar parcialmente en el 53 % de los instrumentos (n= 11) y no se observa en el 47 % (n=10). En relación con establecer vínculos positivos con otros colegas, se constató en el 38 % de los instrumentos apreciados (n= 8), parcialmente en el 38 % (n= 8) y no se evidencia en el 24 % (n= 5). Conocer las características de los alumnos y respetar sus intereses es otra competencia de la normativa. Esto se observó en el 38 % (n= 8) de los instrumentos de evaluación docente, mientras que se evidenció parcialmente en el 33 % (n=7) y no se observó en el 29 % (n= 6) de los instrumentos. Por otro lado, “Dominar elementos fundamentales del currículo de la carrera” es una competencia que se evidencia en el 24 % (n=5) de los instrumentos; de manera parcial está en el 33 % (n=7) y no se evidencia en el 43 % (n= 9).

Proporcionar un entorno de aprendizaje agradable y cómodo es uno de los aspectos más evidente en los instrumentos. Este indicador se puede encontrar en el 53 % (n=11) de los esto; de manera parcial, en el 24 % (n=5) y no se observa en el 23 % (n=4). En contraste con lo expuesto, se observa el criterio sobre el ejercicio de un liderazgo positivo, mostrándose solamente en el 24 % (n=5) de los instrumentos, parcialmente evidente en el 29 % (n=6) y totalmente ausente en el 47 % (n=10).

Las capacidades relacionadas con la comunicación se encuentran entre las más observables en los instrumentos. Se registró de forma visible en el 57 % (n=12) y de manera parcial en el 47 % (n=9). De igual manera, los conocimientos del cuerpo teórico y metodológico se observaron en el 81 % (n=17) de los instrumentos; de manera parcial, en el 9.5 % (n=2) y no fue visible en el 9.5 % (n=2) de los instrumentos.

Figura 2. Competencias Docentes de la Normativa presentes en los instrumentos



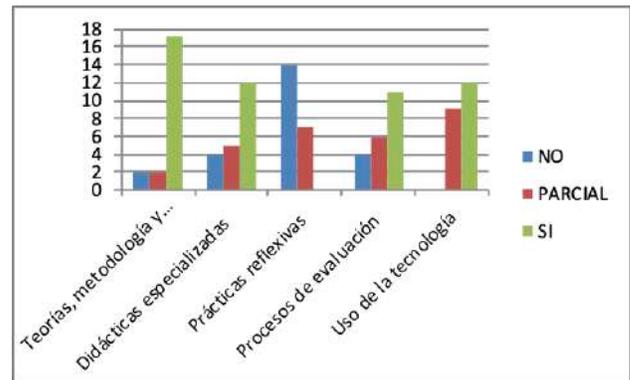
Es importante que los docentes tengan grandes conocimientos de las didácticas especializadas que enseñan. Este aspecto se evidenció en el 57 % (n=12) de los instrumentos, de manera parcial en el 24 % (n=5) y no apareció en el 19 % (n=4) de los instrumentos. En cuanto a las prácticas reflexivas, se encuentra de manera parcial en el 33 % (n=7) de los instrumentos y no se evidencia en el 67 % (n=14) de los instrumentos.

Los procedimientos para la evaluación que implementa o aplica el docente con sus alumnos tienen indicadores para valorar cómo lo hace el docente, este componente se vislumbró en el 53 % (n=11) de los instrumentos; parcialmente se ve en el 29 % (n=6) y no se observa en el 18 % (n=4) de los instrumentos.

Finalmente, la tecnología es uno de los elementos más valiosos del procedimiento de valoración

del docente. Se expresa como una competencia específica que los docentes deberían poder utilizar en diversos escenarios tecnológicos. El 57 % (n=12) de los instrumentos documentaron este elemento en sus indicadores y el 47 % (n=9) lo documentaron parcialmente.

Figura 3. Competencias Docentes de la normativa presentes en los instrumentos



5.3 La evaluación del profesorado: Instrumentos versus Normativa

Para examinar las informaciones y mostrar los resultados se apeló a la triangulación. Con las diferentes informaciones recabadas se procedió a hacer una comparación y contraste entre ellos. La siguiente tabla compara aspectos de la Normativa con los instrumentos de las universidades encuestadas.

Tabla 3.

Triangulación de aspectos contenidos en la Normativa y en los instrumentos de evaluación

Apartados	Normativa MESCyT	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7
Formación docente	Establece normas de formación en el enfoque por competencias	En proceso de actualización de los programas en el enfoque por competencias	En proceso de actualización de los programas en el enfoque por competencias	En proceso de actualización de los programas en el enfoque por competencias	En proceso de actualización de los programas en el enfoque por competencias	En proceso de actualización de los programas en el enfoque por competencias	En proceso de actualización de los programas en el enfoque por competencias	En proceso de actualización de los programas en el enfoque por competencias
Dimensiones	Establece 6 dimensiones de formación que se desglosarán en competencias	4 dimensiones	3 dimensiones	3 dimensiones	4 dimensiones	4 dimensiones	4 dimensiones	4 dimensiones

Competencias y evaluación	Establece 14 competencias que deben desarrollar los futuros docentes. No establecen procedimientos para la evaluación del profesorado.	Evalúan los aspectos: Pedagógico, Docencia, Conocimiento del sujeto educando	Evalúan los aspectos: Pedagógico, Docencia, Conocimiento del sujeto educando	Evalúan los aspectos: Pedagógico, Docencia, Conocimiento del sujeto educando	Evaluación de Pedagogía, conocimiento del estudiante, los aprendizajes y planificación de la docencia.	Evalúan: Pedagogía, conocimiento del estudiante, Orientación Inicial, proceso de aprendizaje, cumplimiento de normas institucionales, evaluación de los aprendizajes del alumnado, relaciones humanas	Evalúan: Pedagogía, conocimiento del estudiante Gestión, desarrollo profesional y personal.	Evalúan: Pedagogía, conocimiento del estudiante, Investigación, innovación y planificación de la docencia.
----------------------------------	---	--	--	--	--	---	---	--

Evalúan al profesorado con instrumentos existentes antes de la aparición y divulgación de la normativa, sin el enfoque por competencias

De acuerdo a lo descrito en la Tabla 3, se puede señalar que El reglamento prevé la formación de los maestros del futuro según una perspectiva basada en competencias, lo que significa que todas las Instituciones de Educación Superior han comenzado a actualizar sus programas de formación según este enfoque. Por otro lado, el documento legal ofrece seis dimensiones, mientras que algunas universidades tenían solo tres o cuatro dimensiones educativas al momento de su aprobación.

La normativa no estableció pautas ni procedimientos para la valuación de los profesores y las universidades continuaron valorando a sus maestros utilizando instrumentos que desarrollaron y que estaban muy alejadas de la orden ejecutiva. Por otro lado, se evidencia en las siete universidades elementos a valorar tales como son la docencia, pedagogía y conocimiento del educando. Las diferencias son evidentes entre las universidades 7 y 5, indicando la primera que valoran la investigación y la innovación y la segunda que incluye la orientación inicial, normas institucionales y las relaciones interpersonales.

6. Discusiones y conclusiones

A partir de las indagaciones se llega a las siguientes premisas: se confirmó que la Normativa de Formación no hace ninguna propuesta acerca de los criterios que deben ser evaluados en los profesores universitarios formadores, como una manera de garantizar una formación excepcional para los futuros maestros y que pueda servir de referente para el diseño de una propuesta de evaluación del ejercicio docente desde una perspectiva basada en competencias.

Las universidades evalúan tres dimensiones que coinciden con la Normativa y que se diferencia tomando en cuenta la universidad, pero que, en sentido general, apuntan a aspectos tales como interacción en el grupo, planificación académica, gestión, aspectos didácticos y metodológicos y liderazgo.

La Normativa esboza seis dimensiones para formar a los futuros maestros, de ellas se evidencia la inexistencia de la “*Dimensión Sociocultural*” en los criterios de valoración de los profesores universitarios, puesto que únicamente en los instrumentos de una universidad se reflejó. Sin embargo, la “*Dimensión de Desarrollo Personal y Profesional*” se ve reflejada en indicadores de evaluación de gran parte de los instrumentos de estimación del profesorado.

A través de la observación de los instrumentos de valoración del profesorado, se pudo evidenciar que una de las competencias de la Normativa bastante articulada con los instrumentos de las siete (7) universidades es la referida al desempeño pedagógico.

Se observa que están presentes algunos elementos de la Normativa en los indicadores de valoración que emplean la facultad de educación, como son: el conocimiento de lo que enseña, la comunicación, los vínculos con los estudiantes y el manejo de la didáctica de su disciplina y. Es notoria la ausencia de la competencia vinculada con la investigación, como aspecto importante a valorar del ejercicio docente universitario.

En cuanto al análisis de la Normativa, se enfatiza que existen seis dimensiones que fundamentan los programas formativos de maestro para propiciar un modelo por competencias, pero no se encontraron evidencias de alguna proposición acerca de los procedimientos y los indicadores para la valoración del profesor de la universidad que formaría a estos futuros docentes.

A la luz de los hallazgos anteriores, se requiere diseñar una propuesta de un sistema de evaluación en coherencia con la Normativa que cuente con indicadores de valoración articulado con las dimensiones y las competencias que deben adquirir los futuros docentes según este documento regulador.

Desde la Normativa de Formación se destaca que un programa de formación de maestro de excelencia “requiere de un cuerpo de profesores universitarios del más alto nivel que pueda promover en los estudiantes el desarrollo de competencias que requiere un educador del siglo XXI que responda al perfil del docente...” (MESCyT, 2015, p. 19).

Estas atribuciones planteadas en la normativa exigen un replanteamiento de la evaluación del personal universitario formador de otros docentes para valorar hasta qué punto los docentes en ejercicio cumple con este perfil, sobre todo, que muestren ser capaces de desarrollar competencias en otros. Por lo anterior, se sugiere el diseño en las universidades de un procedimiento de valoración que posibilite evaluar el nivel de desempeño del profesorado desde un enfoque por competencias, coherenciado con la visión y misión de la universidad a la que pertenezca, pero también con las competencias que se pretende que desarrolle el profesor universitario en los futuros profesionales de educación.

Referencias bibliográficas

- Almuliña, J.L. & Cabrera, J. (2013) *La evaluación de desempeño docente universitario. Experiencias institucionales y nacionales*. (Tesis Doctoral) Universidad Tecnológica Guayaquil: ECOTEC-URL: http://biblio.ecotec.edu.ec/revista/publicaciones/LIBRO_Evaluacin.pdf
- Andrade-Abarca, P. S., Jaramillo, L. N. R. y Loaiza-Aguirre, M. I. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 259-275.
- Blas, S. S. (2014). El profesor universitario y su función docente. *Documentos Académicos*, 97. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/411f/e2696aee0b44e0acc83ad0bfc05d7522756f.pdf>
- Borjas, M. (2017). *Las competencias evaluativas de los formadores de formadores*. In *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-13). <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2089.pdf>
- Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles educativos*, 39(157), 200-219. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143012>
- Casero-Martínez, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *RELIEVE*, 22(2), art. 4. Doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>
- Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Figueroa Matos, A. M. (2016). Perfil educativo del estudiante que ingresa a la carrera de educación básica de la Universidad Autónoma de Santo Domingo-UASD. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. URL: <https://idus.us.es/handle/11441/52260>
- Galán, A., González-Galán, M., & Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. Ministerio de Educación.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2018). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108. Doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>

- Guevara Alban, G.P., Verdesoto Arguello, A.E., & Castro Molina, N.E. (2020) Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación – acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. DOI: <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Hurtado, A., Serna, M. y Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (2), 215-224. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181014>
- López Arias, K., Ortiz Cáceres, I. y Fernández Lobos, G. (2018). Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional. Estudio de un caso en una universidad chilena. *Perfiles educativos*, 40(160), 174-190. Recuperado en 30 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200174&lng=es&tng=
- Mas Torelló, O (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56733846015>
- Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología, MESCyT, (2015). Normativa para la Formación Docente de Calidad de la República Dominicana. Santo Domingo.
- Montenegro, H., & Fuentealba, R. (2018). El formador de futuros profesionales: Una nueva forma de comprender la Docencia en la educación superior Universitaria. *Calidad en la Educación*, (32), 254-267. Doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.159>
- Morales Rosario, J. F. (2017). Evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)(Doctoral dissertation, Santo Domingo, República Dominicana: Universidad Sevilla). URL: <https://hdl.handle.net/11441/76478>
- Ortega, A. O. (2018) *Enfoques de investigación*. Extraído de: <https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435>
- Romero, T. y Martínez, A. (2017). Construcción de instrumentos de evaluación de desempeño docente universitario desde una perspectiva cualitativa. *Revista Universitaria del Caribe*, 18(1), 34-43. <http://dx.doi.org/10.5377/ruc.v18i1.4800>
- Ruiz-Corbella, M. y Aguilar-Feijoo, R. M. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 37-65. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100037&lng=es&nrm=iso
- Sencan, H. y Karabulut, A. (2015). Monitoring of educational performance indicators in higher education: A comparison of perceptions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 359-376. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060170.pdf>
- Solano, R. B; Esteban, A. M.;Elías, B. C. y Solano, D. B. (2016). Una propuesta para evaluar competencias docentes: Un caso particular en la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (67). URL: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/01/competencias.html>
- Soto, D. (2009) *El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Rhela. Vol. 13. Año 2009, pp. 166 – 188 URL: https://www.academia.edu/35571427/El_profesor_universitario.pdf
- Tejedor, F. J. (2016). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e).URL: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447/4874>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. En: La informalización de la educación [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, págs. 170-184. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. ISSN 1698-580X <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>

- Triado, X., Estebanell, M., Marquez Cebrian, M. D., & Corral Manuel de Villena, I. D. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 51-72. URL: <http://hdl.handle.net/2117/22533>
- Valerio Ureña, G. y Rodríguez Martínez, M. D. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 109-124. URL: <http://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/23433>
- Vera, H. y González-Ledesma, M. A. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 53-97. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-75450-5_8
- Villarroel, Verónica A, & Bruna, Daniela V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950732>

Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria



Adriana Juliet Serna Jaramillo¹
Universidad de Antioquia
juliet.serna@udea.edu.co



Elizabeth Serna Jaramillo²
Universidad de Antioquia
elizabeth.sernaj@udea.edu.co

A view to inclusive education from the conceptions of preschool and primary education teachers

Recibido: 12 de julio de 2022 | Aprobado: 21 de octubre de 2022

Resumen

Para lograr transformaciones en la educación se requiere una mirada amplia que conciba a los estudiantes como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, copartícipes en la toma de decisiones, con diferentes posibilidades de acceso a la información y construcción del conocimiento en atención a sus características diversas. Este estudio tiene como objetivo mostrar la sistematización de las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria frente a la educación inclusiva. Como objetivo específico, el estudio ofrece una reflexión sobre la importancia de capacitar con estrategias y el conocimiento de las políticas en materia de inclusión desde las facultades a los futuros

docentes. Se entrevistaron 40 docentes y 5 directivos de centros educativos del municipio de San Juan de la Maguana en República Dominicana. El diseño metodológico se centra en un enfoque cualitativo. El análisis de los resultados permitió evidenciar que la mayoría de los docentes concibe como necesaria la educación inclusiva y muestra una actitud positiva frente a esta, sustentada especialmente desde la vocación y el amor por la profesión docente y la formación recibida en las facultades de educación u otras instituciones que brindan talleres y actividades formativas en temas de inclusión. Algunos docentes consideran que requieren mayor formación desde la etapa universitaria y continuar desarrollando las competencias que les ayudarán a hacer frente a la atención a la diversidad y a la inclusión, así como contar con las herramientas y recursos necesarios que les permitan llevar a cabo de manera asertiva los procesos de educación inclusiva en las aulas y en las instituciones educativas.

Palabras clave: Atención a la diversidad, concepciones docentes, educación inclusiva, discapacidad.

- 1 Doctora en Neuropsicología clínica por la Universidad de Salamanca. Magíster en Neuropsicología y Educación en UNIR. Licenciada en Educación Especial por la Universidad de Antioquia. Profesora en la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Para contactar a la autora: juliet.serna@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/1814441441-6166-049X>
- 2 Magíster en Dirección de Empresas (MBA) por la UNIR. Administradora de empresas por la Universidad de Antioquia. Profesora de inglés en la Universidad de Antioquia y Universidad Eafit. Para contactar a la autora: elizabeth.sernaj@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/1814441441-6251-0952>

ISSN (en línea): 1814-4414 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Serna Jaramillo, A. J. y Serna Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 145-157

Abstract

To achieve transformations in education, a broad view that conceives students as active subjects in their learning process is required, co-participants in decision-making, with different possibilities of access to information and construction of knowledge in attention to their diverse needs. This study aims to show the conceptions of preschool and primary education teachers regarding inclusive education. As a specific objective, this study offers a reflection on the importance of training with strategies and knowledge of policies on inclusion from academic faculties to future teachers. 40 teachers and 5 directors of educational centers in the municipality of San Juan de la Maguana in Dominican Republic were interviewed. The methodological design focuses on a qualitative approach. The analysis of the results made it possible to show that nearly all teachers conceive inclusive education as necessary and show a positive attitude towards it, especially supported by the vocation and love for the teaching profession. Some teachers consider that they require more training from the university stage and to continue developing the skills that will help them deal with attention to diversity and inclusion, as well as having the necessary tools and resources that allow teachers to assertively carry out inclusive education processes in classrooms and educational institutions.

Keywords: *Attention to diversity, teaching conceptions, inclusive education, disability.*

Introducción

La educación es un derecho humano básico y fundamental, por tanto, se debe garantizar el acceso a todos los ciudadanos sin excepción o exclusión por alguna condición o debido a sus características individuales. En este sentido, la educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de los seres humanos, requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que permita atender a las necesidades e intereses de los estudiantes (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, 2006; Corral, 2019).

La inclusión propende por el acceso, la participación y los logros de los estudiantes especialmente de aquellos en riesgo de exclusión o marginación (Crisol, 2019), de ahí la importancia de transformar la cultura, la política y las prácticas de las escuelas para atender a las necesidades educativas de todos (Ainscow, 2001; Echeita, 2006).

La educación inclusiva constituye uno de los ideales de los sistemas educativos en el mundo (Amor et al., 2021). Educar en la diversidad implica la adopción de modelos curriculares que faciliten el aprendizaje a todos los estudiantes en el marco de la singularidad y la diversidad (Torre-González, 2010) así como el respeto a ser diferente y cambios en la forma de concebir la escuela y los procesos sociales que de allí emergen (Sánchez, 2018).

Lo que conlleva a una constante reflexión de los docentes frente a sus prácticas pedagógicas (Sánchez, 2018). Tal como propone Carbonell (2016), para hacer posible la inclusión se requiere un cambio radical en la cultura docente, lo que incluye la enseñanza, el aprendizaje, el imaginario de los valores y concepciones educativas. En este sentido, el docente debe conocer a los estudiantes, reconocer las diferencias para mejorar aspectos relacionados con la planificación, diseño del currículo, adopción de políticas, dinamización de los procesos inclusivos en el aula y fomento de una cultura que gire en torno a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Sánchez, 2018). Sin embargo, es importante tener en cuenta que el rol docente va más allá de la voluntad, ya que se requiere fortalecer los procesos de formación y capacitación de manera que le permita promover las capacidades de los estudiantes (Durán y Giné, 2011).

Así pues, el docente tiene un papel relevante en dinamizar los procesos inclusivos en el aula, por eso es necesario que pueda comprender los componentes y conceptos de la educación inclusiva a través de la formación, de la cualificación de su práctica y la adopción de políticas que le permitan contribuir con la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando ambientes educativos equitativos, armónicos y dinámicos a través de las adecuaciones que requiera el currículo y la planificación de sus prácticas,

teniendo en cuenta estrategias que favorezcan la interacción entre los estudiantes, el aprendizaje entre pares (Sánchez, 2018), el fomento de la motivación y el respeto por las diferencias.

El estudio realizado tiene como objetivo conocer las concepciones de los docentes de educación inicial y de educación primaria frente a la educación inclusiva. En este sentido, la pregunta que orientó la investigación fue la siguiente:

¿cuáles son las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria frente a la educación inclusiva?

Aunque la educación inclusiva hace énfasis en la atención a la diversidad y con ello a asegurar una Educación para Todos (Haggis, 1992), no todos los docentes cuentan con las competencias, ni han recibido la formación necesaria que les permita implementar una buena práctica en términos de inclusión.

Tal como mencionan Álvarez et al. (2012), una de las principales dificultades para brindar una atención a la diversidad y a las necesidades particulares que presentan los estudiantes se debe a la formación inicial de los docentes, quienes no reciben la formación necesaria y adecuada para llevar a cabo procesos de educación inclusiva. En este sentido, algunos estudios hacen énfasis en la importancia de la formación docente como un factor fundamental para posibilitar los procesos de educación inclusiva tanto en los centros de educación inicial, primaria, secundaria y universitaria (Alegre, 2000; Cardona 2006; Rivera y Núñez, 2017), asimismo, se deben generar cambios en la formación docente que permitan mejorar los marcos legislativos dando apertura a prácticas inclusivas desde las cuales se promueva la Educación para Todos y se tenga en cuenta la diversidad como un elemento enriquecedor en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Hurtado et al., 2019).

De ahí la importancia de ahondar sobre los procesos de inclusión en la Educación y conocer las concepciones de los docentes al respecto.

Según la European Commission, es escasa la evidencia empírica sobre iniciativas y prácticas efectivas en la formación inicial de los docentes para la diversidad y se cuenta con poca información sobre la manera en la que los futuros docentes se

asumen como facilitadores de la inclusión (Duk et al., 2019, p. 98).

En el caso de República Dominicana autores como Febles et al. (2021) realizaron un estudio experimental a través de un enfoque mixto con alcance descriptivo y exploratorio, donde analizaron las percepciones de 120 docentes, 24 miembros del equipo de gestión de algunos centros educativos del distrito educativo 12-03 y 6 psicopedagogos del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) de la regional educativa 12 en Higüey. A partir de entrevistas y encuestas encontraron que los docentes presentan bajas competencias didácticas y no todos se sienten listos para trabajar la inclusión, también encontraron bajo dominio en el uso de técnicas y corrientes pedagógicas para la atención a la diversidad. El estudio permitió identificar algunos aspectos que deben fortalecerse, como es la innovación de la docencia, el diseño de experiencias de aprendizaje que sean flexibles apoyadas en el uso de la tecnología, el aprendizaje colaborativo y los entornos de aprendizaje.

A continuación, se presenta una breve fundamentación que sirve como marco teórico a este estudio. Más adelante, se comparte la metodología desde un enfoque cualitativo para mostrar la percepción de los participantes. En los resultados se ofrecen los comentarios y opiniones de los participantes a la luz de la fundamentación teórica y, por último, se expresan algunas consideraciones y recomendaciones como conclusión de la investigación.

Fundamentación teórica

La inclusión cobra sentido en la educación como respuesta a las situaciones de exclusión que enfrentan los individuos que no han sido parte del sistema educativo negándose su derecho fundamental a la educación, ya sea por características de género, orientación sexual, cultura, situaciones de pobreza, discapacidad, procedencia, entre otras vulnerabilidades sociales que limitan el acceso a la educación (Correa y Suárez, 2021).

Para la UNESCO (2009), la educación inclusiva es clave para alcanzar la Educación para Todos, cuyo propósito es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para fortalecer y enriquecer los procesos de

enseñanza y de aprendizaje. Así pues, se entiende la inclusión como un proceso que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas; busca la presencia, la participación de los estudiantes y de toda la comunidad; vela por la identificación y eliminación de barreras; pone especial atención en estudiantes en riesgo de marginación, exclusión o que no alcanzan el rendimiento óptimo y/o esperado (Crisol, 2019).

En atención a lo anterior, la educación inclusiva implica acciones, pero también requiere actitudes, voluntad y empatía de docentes y estudiantes.

Este sentido afectivo y de participación, así como la capacitación de toda la comunidad para lograr las mejoras progresivas de una Educación para Todos debe iniciarse desde la formación docente.

De esta manera, la enseñanza en las instituciones de educación superior debe estar acompañada de estrategias y recursos que hagan posible la igualdad de oportunidades y la equidad entre todos los estudiantes de manera que se les brinde herramientas para lograr sus metas y proyectos de vida así como sortear los obstáculos y superar las dificultades que pueden encontrar en su formación académica universitaria desde sus inicios hasta la transición a la vida sociolaboral, ya que pueden encontrar barreras materiales y de infraestructura, de acceso al currículo y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre otras (Álvarez et al., 2012).

Cabe resaltar que el proceso de inclusión implica garantizar en los estudiantes el acceso y la permanencia en el sistema educativo y para ello se requiere que los docentes implementen estrategias de manera planificada que permitan dar respuesta a las demandas de los estudiantes y favorecer la participación en los procesos de aprendizaje en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (Corral, 2019).

Así pues, los sistemas educativos deben garantizar los derechos a los estudiantes a aprender de acuerdo con sus posibilidades y de manera conjunta con sus compañeros de edades similares. Para avanzar en una educación de calidad e inclusiva se requieren acuerdos políticos y sociales, una educación equitativa, el fortalecimiento de la profesión docente, el cambio en la cultura y en las actitudes hacia la inclusión social y educativa (Marchesi y Hernández, 2019).

En este sentido, atender a la diversidad de los estudiantes tanto en el ámbito universitario como en la educación inicial y primaria constituye una capacidad con la que deben contar los docentes, quienes deben comprender los procesos de aprendizaje, la forma como reciben y procesan la información los estudiantes y, en este sentido, contar con estrategias, herramientas y materiales que permitan dar respuestas a las demandas de los estudiantes durante su proceso de formación (Álvarez et al., 2012).

Iniciativas de inclusión educativa en República Dominicana

La República Dominicana cuenta con procesos encaminados a la creación de oportunidades donde todos los estudiantes puedan participar independientemente de su condición, así pues, en el marco de la política educativa se asume el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), lo que implica poner la mirada en los apoyos y recursos necesarios para eliminar las barreras que puedan limitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Ávila y López, 2021).

Según el MINERD (2017), el trabajo con estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad o que requieren apoyos específicos para aprender, se remonta a los años de 1915 a 1953 con la Educación Especial llevada a cabo por grupos de personas que de manera altruista brindaban atención a los estudiantes con limitaciones físicas o intelectuales. Este trabajo se hizo oficial en el año de 1915 con la creación de la primera escuela para estudiantes con deficiencia intelectual adscrita a la Escuela de Artes y Oficios ubicada en la capital de la República Dominicana, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación N° 29-09 el 27 de junio de 1951 y la creación de la primera escuela de educación especial en el año de 1953 con el apoyo de la Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos (Ávila y López, 2021).

Durante los años 1960 y 1992 se formalizó la educación especial, se acoge el modelo clínico rehabilitador y se considera a la discapacidad como un problema. Posteriormente se crearon aulas de recuperación pedagógica hasta 1998 y en 1992 se comenzó la discusión sobre la conceptualización de la educación especial desde un movimiento denominado Plan Educativo basado en principios filosóficos y pedagógicos que se pueden evidenciar

en el diseño curricular del año 1995 (Ávila y López, 2021).

La atención para las personas con discapacidad auditiva nació debido a las acciones emprendidas por una familia que tenía una hija sorda y con ello se crea la Asociación de Sordomudos en el año de 1967 y en el año de 1963 se creó la Asociación de Rehabilitación (ADR) para atender a las personas con discapacidad física y discapacidad intelectual; a partir del movimiento generado desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos en el año de 1990 la República Dominicana inicia en el año de 1992 un movimiento social para transformar la educación lo cual queda evidenciado en el plan decenal de educación 2008-2018 donde se establece que los niños tienen derecho a una educación integral (MINERD, 2017).

Para garantizar la equidad, calidad, acceso y permanencia de los niños con necesidades educativas especiales en los centros educativos se creó el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial (PADEE) en el año 2004 y con el apoyo de la Cooperación Española, también se llevó a cabo un proyecto de desarrollo de escuelas inclusivas especialmente en escuelas ubicadas en la zona fronteriza el cual fue financiado por la UNESCO e incluía componentes de infraestructura, dotación de recursos, capacitación docente y apoyo comunitario (Ávila y López, 2021).

En la actualidad tiene vigencia la Orden Departamental 04-2008 donde se plantea la organización de los centros de educación especial y entre los años 2009 y 2017 se da inicio al Modelo Educativo Inclusivo con la ratificación de la convención de los derechos de personas con discapacidad en el año 2006. De manera que el sistema educativo dominicano ha adoptado el paradigma de la inclusión y se propone contribuir con la implementación de un modelo educativo inclusivo a través de la provisión de recursos de apoyo requeridos por los estudiantes lo cual ha implicado la revisión y actualización del currículo dominicano desde una perspectiva de inclusión y equidad, en este sentido, el currículo es universal para todos los estudiantes y son los docentes quienes en su planificación diaria deben utilizar diferentes estrategias que permitan atender a las diferencias aunque también se concibe la realización de ajustes curriculares individualizados (ACI).

Metodología

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica para la generación de información. Participaron 40 docentes y 5 directivos de centros con rangos de edad entre los 25 y los 65 años, 36 mujeres y 9 hombres, con experiencia docente entre 6 y 27 años. De los 45 participantes algunos habían cursado estudios de posgrado: 7 participantes contaban con especialización, 8 con estudios de maestría y uno se encontraba cursando una maestría.

Se diseñó una entrevista semiestructurada por parte del equipo investigador, la cual contenía 11 preguntas donde se indagaba sobre las concepciones de los docentes frente a la educación inclusiva. La entrevista fue aplicada de manera individual a docentes que acompañan los grados de educación inicial, primero a quinto de primaria y directivos de centros educativos de carácter público y privado del municipio de San Juan de la Maguana en República Dominicana y fue validada a través del juicio de expertos.

Una vez realizadas las entrevistas, se llevó a cabo el análisis de las respuestas y la codificación de estas en diferentes categorías. En este sentido, se aplicó el método de análisis de contenido a las narrativas de cada uno de los participantes. Tal como proponen Rodríguez et al. (1999), se realizaron tres acciones: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; c) obtención y verificación de conclusiones. Además, se construyó una matriz de análisis para apoyar el proceso, lo que permitió la identificación de algunas categorías (Araya et al., 2020).

A partir del análisis de las respuestas de cada una de las personas entrevistadas se identificaron cinco categorías donde se agruparon las respuestas para el análisis de los resultados. Las categorías de análisis fueron las siguientes:

1. - Definición del concepto de educación inclusiva
2. - Formación recibida en relación con la inclusión
3. - Importancia de la educación inclusiva
4. - Conocimiento sobre las políticas públicas del país en relación con la educación inclusiva

5. - Miradas frente a la promoción de la educación inclusiva en el aula y en el centro educativo.

Resultados y discusión

1. - Definición del concepto de educación inclusiva

Los docentes tienen un conocimiento general sobre el concepto de educación inclusiva, aunque no lo soportan con referentes teóricos, pero sí con documentos legales y hacen alusión al amor por su profesión, la vocación y el deseo de enseñar a todos los niños por igual para justificar y argumentar lo que conciben como inclusión y favorecer el acceso y la participación de los estudiantes en las actividades propuestas en las planificaciones de aula y aquellas que se llevan a cabo fuera del aula.

Los docentes hacen un reconocimiento frente a la importancia de respetar el derecho a la educación que tienen los dominicanos, razón por la cual tratan de tener en cuenta la participación de todos los estudiantes y buscan diferentes formas de acompañar de manera individual a los estudiantes que requieren más apoyo en su proceso de aprendizaje, de manera que no queden en desventaja respecto a sus pares.

Los docentes entrevistados consideran que la educación inclusiva es:

Docente, P. 1: *“un modelo que busca ayudar a los niños, jóvenes, adultos en lo que es el aprendizaje y que no sean excluido del mismo en su entorno social”* (comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Docente, P. 10: *“se podría decir que una educación es inclusiva cuando se le permite a cualquier niño, no importa si tenga una condición, ya sea de salud o física, estar en los centros educativos, deben ser incluidos todos los niños y niñas como lo establece la ley general de educación, que dice, que la educación debe ser gratuita y todos los dominicanos, inclusión es que todos sean tomados en cuenta y se les garantice una educación de calidad”* (comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

Orientadora, P. 32: *“es un servicio que se ha ido trabajando en todos los niveles y grados de la educación dominicana, tomando en cuenta lo que dice la Constitución dominicana, que a ningún niño se le debe negar la educación ya*

sea por raza, género o cualquier dificultad que presenten los niños” (comunicación personal, 3 de marzo de 2021).

Lo anterior resuena con los planteamientos de Sánchez (2018) quien afirma que la educación inclusiva posibilita una educación para todos donde cada individuo pueda ser reconocido en el marco de la diversidad y de su individualidad por ello el foco de la educación inclusiva es el hombre en sí mismo, la percepción que tiene de sus capacidades, sus posibilidades de participación en los escenarios en los cuales se desempeña y la manera en la que accede al aprendizaje. Asimismo, Ainscow (2001) hace énfasis en la educación inclusiva como un proceso que pretende garantizar la participación y aceptación de todos para lograr el éxito escolar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que impiden que el estudiante sea reconocido o aceptado en el contexto escolar del cual hace parte.

Aunque el concepto de educación inclusiva “es un término inacabado” (Sánchez, 2018, p. 115) está basado en principio éticos y humanos que se adaptan a las necesidades propias de los contextos y favorecen la participación y el aprendizaje especialmente de los estudiantes en riesgo de exclusión, por tanto para que pueda existir una educación para todos es necesario desarrollar prácticas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y crear culturas inclusivas donde se involucre a toda la comunidad y al sistema educativo (Ainscow, 2001; Sánchez, 2018).

2. - Formación recibida en relación con la inclusión

Los docentes, en su mayoría, comentaron que en su proceso de formación en el pregrado o en su formación inicial como docentes no recibieron información relacionada con la inclusión y la atención a la diversidad. La mayoría manifestó que en su proceso de formación no tuvo acercamiento al diseño de experiencias pedagógicas inclusivas, por lo que considera que no cuenta con las herramientas teóricas y prácticas suficientes para atender a las diferentes situaciones que se presentan en el aula y especialmente si se pretende fortalecer la educación inclusiva.

Sin embargo, en su trayectoria han participado en talleres o actividades de formación sobre algunos

aspectos relacionados con la educación inclusiva. Al respecto, diez docentes mencionaron haber tenido experiencias en el aula con niños que presentaban alguna situación de discapacidad y ello los llevó a documentarse, a estudiar y conocer un poco más sobre las condiciones de discapacidad que presentan los estudiantes además de contar con el acompañamiento de técnicos en inclusión. Los cuatro miembros del equipo directivo del centro manifestaron que han tenido un acercamiento al diseño de experiencias pedagógicas inclusivas, mientras que la orientadora indicó que no.

Docente, P. 2: *“sí, tuve experiencia, estuve en una escuela inclusiva con un niño que tenía dificultad, que tenía poca movilidad. En mi aula”* (comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Docente, P. 7: *“sí, a nosotros nos han dado talleres y todo eso, incluso en el currículo ahora se plantea eso, la diversidad”* (comunicación personal, 4 de marzo, 2021).

Docente, P.17: *“no, no tengo eso claro para decir este es”* (comunicación personal, 4 de marzo, 2021).

Si bien los docentes reconocen la importancia de una Educación para Todos, y que se debe fortalecer la educación inclusiva en los centros educativos, algunos de ellos consideran que no cuentan con la preparación para asumir procesos de inclusión con las estrategias, recursos didácticos y pedagógicos y tampoco se cuenta con adaptaciones físicas y de accesibilidad en los centros educativos.

Lo anterior resuena con los planteamientos de Sánchez (2018) quien indica que cuando el docente se enfrenta a la realidad de la cotidianidad en las aulas, encuentra que la formación disciplinar recibida previamente es insuficiente, de ahí que la educación inclusiva constituye un desafío donde el rol del docente es fundamental y, por tanto, le demanda constantemente actualización para atender a las necesidades e intereses de los estudiantes de manera que se pueda garantizar su acceso, participación, aprendizaje y permanencia en los centros educativos (Amiama-Espailat, 2020).

Tal como plantean Talou et al, (2010), los docentes que a su vez forman futuros docentes consideran que se debe contar con espacios curriculares específicos donde se trabajen temas relacionados

con la educación inclusiva, el conocimiento de la legislación en el país y la puesta en marcha de escuelas inclusivas.

3. - Importancia de la educación inclusiva

Los docentes y directivos de centro coinciden al afirmar que todos los ciudadanos tienen derecho a acceder a la educación, a aprender y no ser discriminados o excluidos del sistema educativo porque presenten alguna condición particular. En este sentido, los docentes entrevistados destacan la importancia de promover procesos de inclusión en los centros educativos.

Docente, P. 1: *“la inclusión es importante porque todos los niños, aunque tengan alguna discapacidad tiene derecho a aprender igual que los demás”* (comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Directiva, P. 36: *“la inclusión es de suma importancia, porque tenemos que tratar de ser equitativos y los niños tienen derecho a la educación sin importar su situación”* (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la educación inclusiva en atención a las concepciones de los docentes y directivos de centros que participaron en el estudio, para dar respuesta a las necesidades particulares de algunos estudiantes que requieren apoyos específicos, cobra relevancia hacer énfasis en los planteamientos de Carbonell (2016), cuando afirma que, para llevar a cabo procesos de inclusión, se requieren cambios en la cultura docente, en los modos de enseñar y aprender, así como en los imaginarios respecto a los valores y concepciones educativas donde el docente tiene un rol importante en la transformación del sistema educativo en el marco de la educación inclusiva. De manera que para que pueda tener voz y presencia la educación inclusiva se debe tener en cuenta la organización escolar, la planificación de aula, la formación de los docentes, el currículo, los apoyos pedagógicos, los procesos de evaluación, las políticas, la participación de la comunidad (Sánchez, 2018), la reflexión constante del docente y la retroalimentación de su práctica (Arnaiz, 2003).

4. - Conocimiento sobre las políticas públicas del país en relación con la educación inclusiva

Los docentes y el equipo directivo cuentan con algunos conocimientos respecto a políticas públicas

o legislación del país en relación con la educación inclusiva, reiteran que desde la Constitución de la República Dominicana se reconoce el derecho a la educación y la Ley General de Educación establece que la educación debe ser gratuita.

Además, reconocen la importancia de acondicionar los centros en su planta física de manera que se pueda favorecer el acceso, por ejemplo, a los estudiantes con movilidad reducida. También comentan que se han llevado a cabo algunas charlas y talleres de los cuales han participado y mencionan instituciones o centros que prestan servicios para los niños en situación de discapacidad como el Centro de Atención Integral para la Discapacidad (CAID) y el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI). También mencionaron que durante el tiempo de pandemia el gobierno ha ayudado con cuadernillos que se envían a los estudiantes para que trabajen desde casa.

Docente, P. 4 (comunicación personal, 4 de marzo, 2021): *“sé que se han implementado programas que llevan a los centros y el distrito educativo”*.

Docente, P. 5: *“conozco sobre algunas charlas que facilitan los orientadores”* (comunicación personal, 4 de marzo, 2021).

Docente, P. 10: *“con honestidad no puedo decirte porque no recuerdo”* (comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

Docente, P. 15: *“si, las políticas que ellos dan son la de no rechazar a ningún niño y todos deben ser recibidos en el centro”* (comunicación personal, 10 de marzo, 2021).

Directiva, P. 42: *“hace mucho que el MINERD está dando apoyo a las instituciones, pero a veces no le sigue dando el apoyo o seguimiento que requiere”* (comunicación personal, 29 de marzo, 2021).

La educación inclusiva cuenta con un fundamento legal en República Dominicana, el cual inicia con la Constitución de la República Dominicana en el Artículo 63 donde se hace énfasis en el derecho a la educación también la Ley general de educación 66-97 en el Artículo 1 garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país y en el Artículo 4 menciona los principios en los cuales

se fundamenta la educación dominicana, en el Plan Decenal 2008-2018 se crean los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) con el fin de apoyar a lo centros educativos en la transición hacia los procesos de inclusión, en el año de 1991 se creó el Consejo Nacional para la Prevención, Rehabilitación, Educación e Integración de las Personas con Minusvalías) que actualmente se denomina CONAPREM y está establecido legalmente por la Ley 21-9 (Ávila y López, 2021; CONADIS, 2015).

5. - Miradas frente a la promoción de la educación inclusiva en el aula y en el centro educativo

En cuanto a la categoría relacionada con la mirada frente a la promoción de la educación inclusiva en el aula y en el centro, se observa que tanto los docentes como los directivos de centro consideran que para promover la educación inclusiva se requiere contar con mayores espacios de formación desde la carrera en las instituciones de educación superior, así como espacios para la formación permanente, ya que en ocasiones no se cuenta con la información necesaria para abordar las situaciones y condiciones específicas de los estudiantes.

En este sentido, consideran que requieren charlas, talleres y capacitación especializada en materia de inclusión para los docentes. Destacan la importancia de realizar planificaciones de aula donde se tenga en cuenta las características, intereses y necesidades de los estudiantes, donde se pueda incluir a todos ya sea que presenten alguna discapacidad u otra condición; de manera que no haya diferencias en las actividades. También afirman que se debe tener en cuenta las características de los niños, por ejemplo, proporcionando más tiempo a los niños que lo necesitan para que puedan terminar las actividades, además, declaran que no se debe rechazar a los niños y se debe motivar a los padres para trabajar de manera conjunta con los docentes. En este sentido, realizan un llamado a involucrar a la familia en el proceso, de manera que puedan trabajar conjuntamente. También mencionan la importancia de eliminar las barreras sociales, promover la autoestima en los niños, la tolerancia frente a las diferencias y el amor por lo que se hace.

Algunos docentes hacen un llamado a no tener preferencias por los estudiantes, ya que en ocasiones se observa mejor estima hacia los niños

más estudiosos, mejor vestidos y más limpios y consideran que ello afecta las dinámicas de grupo y los vínculos que se establecen con los estudiantes.

Otros docentes manifestaron la importancia de valorar a todos los niños, brindarles una educación de calidad y en equidad. También expresaron que es importante contar con escuelas donde estén tanto las niñas como los niños y no separados por género.

Docente, P. 3: *“aunque a veces uno quiere no puede, porque no tiene quizás la formación para lidiar con la especialidad que quizás necesita tal estudiante, pero se puede integrar con los demás, haciendo trabajo que puedan realizar cada uno con sus diferencias que poseen”* (comunicación personal, 11 de marzo, 2021).

Directiva, P. 36: *“dando la participación a todos los niños, pues se puede a un lado a ese niño que puede presentar alguna situación o discapacidad. Nosotros como centro debemos promover la educación inclusiva”* (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Directiva, P. 42: *“hay que tener amor, porque el que no tiene amor es muy difícil trabajar con estos niños y para eso hay que formar a los docentes para que tengan la capacidad y entendimiento para darle ese amor a esos niños”* (comunicación personal, 29 de marzo, 2021).

Algunos docentes consideran que los centros en los cuales laboran son inclusivos ya que se les da cabida a todos los niños y se tiene como base el aprendizaje. Sin embargo, se hace referencia a que en ocasiones solo se menciona la inclusión o se habla de ello, pero no se cuenta con la formación adecuada de los docentes y tampoco se cuenta con los elementos para llevar a cabo procesos de inclusión en el contexto escolar.

Docente, P. 1: *“claro, aquí sí, porque aquí incluimos a todos los niños y si hay alguna necesidad se trabaja buscando como base el aprendizaje”* (sic) (comunicación personal, 2 de marzo, 2021).

Docente, P. 3: *“de nombre, porque se habla de inclusión, pero no tenemos la formación y los elementos necesarios para realizar la inclusión totalmente”* (comunicación personal, 11 de marzo, 2021).

Directivo, P. 9: *“sí, porque todos tenemos que estar de acuerdo y hacer lo que los niños y los padres necesitan es ayudarlo”* (comunicación personal, 5 de marzo, 2021).

Orientadora, P. 32: *“sí, porque en nuestro sistema educativo tenemos todo tipo de estudiantes, aunque tengan dificultades físicas ni por su preferencia social”* (comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

Como aporte para promover la educación inclusiva, los docentes y directivos de centro comentan que es importante ponerse en el lugar del otro y trabajar con amor, ofrecer talleres, charlas y sensibilizar frente a la inclusión a los docentes y compartir los casos exitosos de inclusión. También comentan que es importante hacer arreglos en la planta física; que los docentes estén preparados para trabajar inclusión; dialogar con las directivas de los centros para que comprendan la importancia de incluir; colaborar con los niños y que sean bien recibidos; aconsejar a otros centros para que tengan apertura a la inclusión; velar por el derecho a la educación de los niños; visibilizar la inclusión no solo desde elementos teóricos, sino desde las diferentes experiencias y ayudar a los niños en su proceso de aprendizaje.

Orientadora, P. 32: *“realizar campañas, orientaciones para que se vea la inclusión no solo de palabra sino de hechos, que se tome en cuenta todas las diferencias de los individuos, no discriminatorias”* (comunicación personal, 3 de marzo, 2021).

Docente, P. 34: *“apoyar, motivar e impulsar a cada niño a dar lo mejor de sí, sea cual sea su condición”* (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Directiva, P. 36: *“darle la apertura, recibir a los niños sin importar su situación, sabiendo que cada uno tiene su estilo diferente”* (comunicación personal, 17 de marzo, 2021).

Según Booth y Ainscow (2000), el proceso hacia la educación inclusiva debe partir de prácticas que favorezcan los procesos de inclusión, así como la voluntad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de la actitud de los docentes, ya que sin su voluntad y vocación no se puede dar pasos en firme. Los docentes que participaron en el estudio dieron cuenta de

un conocimiento general sobre la definición de educación inclusiva, así como de su importancia y algunos elementos que se requieren para llevar a cabo los procesos de inclusión. Si bien en las respuestas que compartieron los docentes y directivos no hacen referencia a elementos teóricos y definiciones de autores que han trabajado la educación inclusiva, aluden a su propia experiencia como docentes, su vocación y el amor a su profesión para dar cuenta de lo que entienden por inclusión.

Verdugo y Rodríguez (2008) afirman que en ocasiones la actitud de los docentes frente a la inclusión proviene de su desconocimiento y la falta de información. Los docentes sienten algunas limitaciones para comunicarse o dar cumplimiento a las necesidades de los estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad, debido a la escasa formación y orientación que reciben para brindar una atención oportuna a los estudiantes que lo requieren (Corral, 2019). La inclusión no se resuelve desde los afectos, sino a través de políticas, desarrollo de competencias en docentes, directivos y padres y un plan de acción que muestre de manera explícita las estrategias y acomodamientos que debe hacerse para cada caso de inclusión.

Sin embargo, Loreman, et al. (2007) comentan que algunos investigadores centrados en temas de inclusión consideran que el logro de esta depende en gran parte de las actitudes de los docentes, puesto que docentes con actitudes positivas frente a la inclusión emplean estrategias de enseñanza que benefician a los estudiantes y ejercen influencia positiva en las actitudes de estos frente a los demás compañeros que presentan situaciones diversas. Asimismo, Jordán y Stanovich (2003) plantean que las creencias que tienen los docentes sobre el conocimiento y el aprendizaje influyen en sus prácticas de aula.

Ello va en consonancia con lo planteado por algunos docentes entrevistados, quienes justifican su quehacer docente y el fomento de la educación inclusiva desde su deseo por brindar a los niños las mismas oportunidades para acceder al conocimiento independiente de su condición particular o necesidades específicas para el aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

La educación en República Dominicana es considerada un derecho inalienable de cada ser

humano, lo que implica desarrollar estrategias para atender a la diversidad, sensibilizar la sociedad, la comunidad educativa, alinear las políticas que responden a las necesidades de los estudiantes, formar a las familias y a los docentes y especialmente comprender que la educación inclusiva es un proceso inacabado que constantemente experimenta transformaciones (Ávila y López, 2021).

Los docentes que participaron en el estudio dieron cuenta de un conocimiento sobre la inclusión que se sustenta especialmente en la propia y experiencia, la vocación docente y algunos talleres de formación recibida a lo largo de su trayectoria como docentes. Sin embargo, se requiere afianzar este conocimiento con elementos teóricos y desde la formación inicial de los docentes en las instituciones de educación superior.

Es importante contar con sistemas educativos que permitan dar respuesta a los intereses y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, independiente de su condición o características individuales; lo que a su vez implica contar con docentes capacitados que puedan asumir los desafíos de la educación inclusiva y estén dispuestos a continuar formándose para brindar los apoyos requeridos para cada estudiante y así garantizar la participación y la eliminación de barreras para el aprendizaje. Asimismo, se requiere contar con la voluntad política para ello, es decir, la creación de políticas públicas para la atención a la diversidad, políticas educativas y el compromiso de los docentes y directivos con el conocimiento de la legislación vigente en el país que promueve la inclusión en el contexto educativo.

Es necesario ampliar la propuesta formativa para los futuros docentes de manera que puedan desarrollar las competencias didácticas para una enseñanza flexible, y se les capacite para realizar planificaciones de aula con estrategias idóneas para atender a la diversidad, incluso, con el diseño de procesos de evaluación teniendo en cuenta diferentes estrategias y acciones acorde a las particularidades de los estudiantes en el aula, dado que los docentes están en la responsabilidad de atender a las necesidades y estilos de aprendizajes de los estudiantes a partir del desarrollo de estrategias educativas diversas y currículos inclusivos (Rivera y Núñez, 2017). Por tanto, resulta valioso que los futuros docentes

reciban desde su formación inicial en las Instituciones de Educación Superior los conocimientos teóricos y prácticos que les permitan contribuir con los procesos de educación inclusiva partiendo desde la creación de una cultura inclusiva, el reconocimiento de las diferencias individuales, la colaboración y trabajo articulado entre los diferentes profesionales así como contar con políticas y prácticas inclusivas que contribuyan con la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Álvarez et al., 2012).

Tal como plantean Duk et al. (2019), la formación docente es indispensable para el desarrollo y puesta en marcha de sistemas educativos inclusivos ya que tanto los docentes como los directores de centro son clave para la inclusión por ello la formación docente inicial y continua tienen un papel relevante en el éxito de las transformaciones que se requieren a nivel educativo para promover la inclusión de ahí la responsabilidad de las instituciones de educación superior y los Ministerios de Educación para llevar a cabo las transformaciones que se requieren para fortalecer los procesos de inclusión lo cual incluye el tipo de perfil docente, las competencias profesionales a desarrollar en los docentes, las capacidades con las que deben contar los sistemas educativos para hacer frente a los procesos de inclusión, los modelos curriculares y contenidos pertinentes para lograr el perfil docente que se requiere formar para la inclusión.

Agradecimientos

El equipo de investigación agradece el apoyo financiero recibido por parte de FLACSO-RD e ISFODOSU para la realización de la investigación PI-015-2019.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Alegre, M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Ediciones Aljibe
- Álvarez, P. P. R., Alegre de la Rosa, O. M., Castro de Paz, J. F., Castro, L. F., Sanabria, M. A. L., López, A. D. y Abad, M. M. (2012). Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Narcea.
- Amiama-Espailat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de Escuelas Inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Amor, A.M., Fernández, M., Verdugo, M. Ángel., Aza, A. y Calvo, M.I. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities. Framework for action. *Education Sciences & Amp: Society - Open Access*, 12(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11471>
- Araya, C. A., Álvarez, S. Y., Garín, T. L., Pallero, B. F., Puchi, V. N. y Véliz, M. B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU Investigación, Sociedad y Educación*, 3(11), 61-81. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Aljibe.
- Ávila, E. y López, M. (2021). La Educación Inclusiva en el contexto dominicano. *Educ@ción en Contexto*, VII(14), 170-195.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. CSIE Ltd.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. España. Octaedro.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson-PrenticeHall.

- Corral, J. K. (2019). Educación inclusiva: concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>
- Correa, A. J. I. y Suárez, V. J. P. (2021). Relaciones entre educación e inclusión. *Revista boletín Redipe*, 10(9), 93-107. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1387>
- Crisol, M. E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos, Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-91.pdf>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170. t: <https://www.researchgate.net/publication/328631184>
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.
- European Commission. (2017). Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education. Bruselas: European Union.
- Febles, A. M., Cortegaza, A. L. y Díaz, V. T. (2021). Evaluación de competencias didácticas en el desarrollo de la educación inclusiva en el Distrito Educativo 12-03. UCE Ciencia. *Revista de postgrado*, 9(1). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/224/211>
- Haggis, S. M. (1992). *Educación para Todos: finalidad y contexto*. UNESCO. <https://n9.cl/gtdp4>
- Hurtado, Ch. Y. M., Mendoza, U. R. S. y Viejó, V. A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Jordan, A. y Stanovich, P. (2003). Teacher's personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3(1). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>
- Loreman, T., Forlin, C. y Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher's Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). <https://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/RLEI_13.2.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD- 2017). Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI). MinerD.
- Rivera, F. D. y Núñez, H. C. (2017). Capacitación profesional docente: realidades de la educación inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 15-25. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/260/249>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, C. A. X. (2018). Humanizando la escuela a través de la educación inclusiva. EDMETIC. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 107-123. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10042>

- Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vásquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S. y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, 11, 125-145. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf
- Torres-González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579916>
- UNESCO. (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. UNESCO.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Verdugo, M. Á. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-25.

Formación inicial y permanente de los docentes en pensamiento computacional: percepciones y preconcepciones en el contexto dominicano



Lisibonny Beato Castro¹
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
República Dominicana
le.beato@ce.pucmm.edu.do



Consuelo Hevia²
Universidad de los Andes
Venezuela
c.hevia@intelecto.edu.do



Laura Lehoux³
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
República Dominicana
l.lehoux@intelecto.edu.do



Laura Amelia Fermín Genao⁴
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
República Dominicana
l.fermin@intelecto.edu.do

Initial and permanent teacher training in computational thinking: perceptions and pre-conceptions in the Dominican context

Recibido: 15 de octubre de 2022 | Aprobado: 21 de noviembre de 2022

Resumen

La formación del docente ha sido un tema de interés en espacios académicos, se persigue fundamentalmente que pueda atender a los cambios de la sociedad actual desde una perspectiva profesional y competente. En la literatura consultada se plantea que el pensamiento computacional debería ser incluido como competencia en la formación educativa. De esta manera, el objetivo de este estudio es mostrar el impacto y percepción de unos docentes a partir de un curso en pensamiento computacional. El proyecto contó con dos fases. En primer lugar, se determinaron los saberes teóricos y prácticos de los docentes en relación al pensamiento computacional y los mismos participaron en una formación de diez semanas sobre esta destreza de pensamiento. En la segunda fase se evaluó el impacto en cuanto a las concepciones y en los saberes teóricos y prácticos una vez realizado el curso. El estudio se concibe desde una modalidad de campo, de nivel descriptivo, bajo un enfoque mixto, donde se tomarán en cuenta dimensiones e indicadores desde lo cualitativo y cuantitativo. Como conclusión, la propuesta apunta a la revisión de la formación inicial y permanente del docente para optimizar la calidad de la educación, teniendo una importancia en el campo pedagógico, ya que busca atender a las situaciones presentadas en espacios escolares implementando estrategias actualizadas en instituciones públicas y privadas en la República Dominicana en el área descrita.

- 1 Ingeniera de Sistemas y Computación por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana, y Máster en Tecnologías de la Información por la Universidad Politécnica de Madrid, España. Profesora e investigadora de la Escuela de Ingeniería en Computación y Telecomunicaciones (EICT) de la PUCMM y Coordinadora del Proyecto en Pensamiento Computacional Pre-Universitario de la EICT. Para contactar a la autora: le.beato@ce.pucmm.edu.do
- 2 Licenciada en Educación Básica Integral por la Universidad de los Andes, Venezuela; Magíster en Evaluación Educativa por la Universidad de los Andes, Venezuela. Orientadora en el departamento de Psicología del Colegio Intelecto, República Dominicana. Miembro del grupo de investigación GICI en la misma institución. Para contactar a la autora: c.hevia@intelecto.edu.do
- 3 Licenciada en Administración de Empresas por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y Magíster en Educación por Lesley University, Cambridge, Estados Unidos. Fundadora y directora del Colegio Intelecto, República Dominicana. Pertenece al grupo de investigación GICI en la misma institución. Para contactar a la autora: l.lehoux@intelecto.edu.do
- 4 Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y Magíster en Estudios Avanzados en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad de Salamanca, España. Docente y coordinadora académica en el Colegio Intelecto, República Dominicana. Pertenece al grupo de investigación GICI en la misma institución. Para contactar a la autora: l.fermin@intelecto.edu.do

ISSN (en línea): 1814-4414 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Beato-Castro, L., Lehoux, L., Hevia, C. y Fermín-Genao, L. A. (2023). Formación inicial y permanente de los docentes en pensamiento computacional: percepciones y preconcepciones en el contexto dominicano. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 158-176

Palabras clave: pensamiento computacional, formación docente, formación inicial, formación permanente.

Abstract

Teacher training has been a topic of interest in academic spaces and it is fundamentally pursued so it can attend to the changes in today's society from a professional and competent perspective. Many researchers suggest that computational thinking should be included as a new skill in educational training. In this sense, the objective of this study is to show the impact and perception of a group of teachers after taking a course in computational thinking. This research had two phases. First, the theoretical and practical knowledge of teachers in relation to computational thinking was determined and they participated in a ten-week training on this thinking skill. In the second phase, the impact was evaluated in terms of conceptions and theoretical and practical knowledge once the course had been completed. The study is conceived from a field modality, descriptive level, under a mixed approach, where qualitative and quantitative dimensions and indicators will be taken into account. As a conclusion, the proposal points to the revision of the initial and permanent training of the teachers to optimize the quality of education, having an importance in the pedagogical field, since it seeks to attend to the situations presented in school spaces by implementing updated strategies in public and private institutions in the Dominican Republic in the described area.

Keywords: computational thinking, teacher training, initial teacher training, permanent teacher training.

Introducción

La educación enfrenta realidades que llevan de manera permanente a reflexionar sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje. Por tanto, se hace necesario considerar los avances científicos e innovaciones tecnológicas para brindar experiencias oportunas que atiendan a la realidad educativa. Al respecto, Rosa Wolpert, oficial de Educación de la UNESCO en México, expone que “la idea tiene que ver con cómo se comprometen todos los miembros de la sociedad para este beneficio en común que es el derecho a la educación: cómo redefinimos la relación entre nosotros, cómo desarrollamos nuevas pedagogías que sean más solidarias y puedan atender a la diversidad y al pluralismo”. Este planteamiento considera aspectos relacionados con avances científicos y tecnológicos, que brinden a los estudiantes estrategias para asumir roles activos en una sociedad cambiante y plural.

Para llevar a cabo propuestas que se ajusten a la realidad educativa y puedan responder a competencias formativas en los estudiantes, se requieren de docentes comprometidos con una actitud que refleje un proceso formativo y de acción permanente que les permita adaptar sus prácticas a la realidad del contexto escolar. Al respecto Cabero y Martínez (2019) expresan: “Hablar de formación del docente en TIC es asumir desde el principio que

no es una acción puntual, sino gradual, que debe llevarlo desde el conocimiento y manejo técnico de los instrumentos de la galaxia mediática, hasta la transformación de sus prácticas educativas para favorecer la creación de entornos flexibles y enriquecidos.” (p. 261). Estas competencias en el docente deben ser consideradas desde su formación inicial en los diseños curriculares de la carrera de educación y en la formación permanente a través de talleres y programas a los docentes en ejercicio del sistema educativo.

En relación a lo anteriormente reseñado en la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, la República Dominicana se propone implantar y garantizar un sistema educativo nacional de calidad, que capacite para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida; también estima fortalecer la formación, profesionalización y capacitación de los docentes; mejorar la enseñanza de las ciencias, tecnologías de la información y la comunicación y las lenguas como vía para insertarse en la sociedad del conocimiento. Estos retos apuntan a una educación con gestión eficiente que mejore la formación y el desempeño docente, tal como señala el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (s. f.).

La educación sigue siendo un complejo sistema que afronta crisis permanentes relacionadas con el currículo, la formación docente y del alumno, la

actuación del docente, la evaluación, entre muchos otros aspectos. Por otra parte, en cuanto a las competencias, los docentes poseen una formación inicial que en muchos casos está ajena a la realidad educativa. Además, la formación permanente es escasa a través de cursos y talleres que les brinden elementos significativos para su labor, tal es el caso del pensamiento computacional, área que resulta importante para atender la revolución paradigmática actual que no ha sido asumida desde un enfoque formativo en las habilidades que el docente debería fortalecer para su práctica pedagógica. Al respecto, Camargo Pérez y Munar Ladino (2021) expresan:

En la actualidad, uno de los grandes retos de los docentes es atender a los procesos de transformación digital que afronta la sociedad contemporánea. Sin embargo, los profesores no cuentan con las habilidades técnicas ni pedagógicas para desarrollar en sus estudiantes el pensamiento computacional. Una de las principales razones es la falta de programas o currículos formales para la cualificación docente que brinden la posibilidad de desarrollar habilidades como: la descomposición, generalización de patrones, la abstracción y el pensamiento algorítmico (p. 1).

Lo anteriormente descrito lleva a una situación palpable en el aula: se observan estudiantes indispuestos, espacios escolares que no fortalecen las habilidades y destrezas de pensamiento y evaluaciones repetitivas sin posibilidades de afianzar o mejorar las particularidades. A los formadores de formadores pareciera solo interesarles desarrollar contenidos y asignar innumerables actividades, perdiendo de vista la formación permanente y la actualización.

Esto lleva a que los futuros docentes no suplan las necesidades de aprendizaje en la era de la información y el conocimiento a partir de los avances tecnológicos.

La realidad observada en el contexto educativo nos lleva a reflexionar sobre la actuación del docente que debe partir de cómo aprende el alumno de los diferentes niveles: inicial, primaria, secundaria y educación superior y de cuáles son sus fortalezas e intereses para así poder utilizar todos los recursos pedagógicos adecuados, entre ellos las tecnologías de información y comunicación.

En relación a lo relatado, investigadores plantean que el pensamiento computacional debería ser incluido como una nueva competencia en la formación educativa porque, al igual que la matemática u otra disciplina del saber, es una habilidad cognitiva fundamental cuya progresión en la comprensión de un concepto se basa en la comprensión del anterior y se puede desarrollar desde edades tempranas. Es tan importante como la lectura, la escritura y las matemáticas y debe ser incluido como parte del currículum escolar pre-universitario (Barr y Stephenson, 2011; Wing, 2006)

Con el fin de obtener información sobre las experiencias académicas vinculadas a esta investigación, se procedió a realizar una revisión de tesis y artículos arbitrados. Se buscaron y analizaron estudios correspondientes a los últimos cinco años que están en consonancia con la temática, los cuales se presentan a continuación:

Bower et al. (2017) llevan a cabo un estudio con un análisis descriptivo mediante un enfoque mixto. El objetivo principal de la investigación era conocer los retos para desarrollar las habilidades pedagógicas en pensamiento computacional de un grupo de docentes del sistema educativo australiano, con el fin de determinar cómo se puede incorporar la enseñanza del pensamiento computacional de manera transversal en el currículum tecnológico australiano. Los resultados de los análisis indican que posteriormente a la formación experimentada los profesores eran capaces de definir de forma más elaborada y con mayor detalle el concepto de pensamiento computacional y una mayoría podía identificar claramente que el pensamiento computacional se componía de cuatro piedras angulares. Previo a los talleres menos de la mitad de los profesores era capaz de identificar software específico, sin embargo, el 72 % fue capaz de mencionar algún software o plataforma posterior a los talleres. Los resultados indican que es posible mejorar el nivel de confianza de los profesores participando en estos talleres y desarrollar sus capacidades pedagógicas del pensamiento computacional en un corto período de tiempo, así como también ser más autoeficaces con los conceptos y prácticas relacionadas al pensamiento computacional.

Ketelhut et al. (2020) también ofrecen un análisis descriptivo mediante un enfoque cualitativo. El

objetivo general de la investigación fue desarrollar un modelo para los docentes en formación, el cual pretende apoyar a los programas de formación de docentes en el proceso de construir conocimiento sobre pensamiento computacional y sus prácticas pedagógicas asociadas, de manera que puedan ser integradas en la enseñanza de las ciencias. Los participantes de este estudio fueron docentes en servicio y docentes en formación que les acompañaron en calidad de pasantes.

Se desarrollaron dos talleres con las profesoras mentoras, y se realizaron distintas actividades para los docentes en formación, más enfocadas en las piedras angulares del pensamiento computacional, así como también planes de lección incluyendo elementos de pensamiento computacional. El análisis cualitativo realizado evidencia que las profesoras estaban emocionadas por incorporar el pensamiento computacional, buscando soluciones a problemas reales e integrando actividades que vieron en los talleres, además de incluir aspectos de pensamiento computacional en sus actividades diarias. Además, los resultados indicaron que el pensamiento computacional fue muy atractivo para los estudiantes y los implicó en la resolución de problemas alejándolos de las prácticas tradicionales de ciencia que eran menos atractivas. También descubrieron que el pensamiento computacional ofrecía oportunidades para realizar actividades centradas en los estudiantes que incrementaban la accesibilidad de aquellos que venían de entornos y conocimientos previos diferentes a la mayoría del grupo, además de ayudarlos a desarrollar el pensamiento crítico, habilidad importante tanto dentro como fuera del aula.

En España, González et al. (2018) llevan a cabo un análisis descriptivo mediante un enfoque mixto. Los investigadores desarrollaron una encuesta, bajo el modelo de investigación basada en el diseño, que incluye preguntas sobre los conceptos iniciales de pensamiento computacional y de las actitudes sobre el pensamiento computacional de los docentes en formación, así como una experiencia de reflexión para medir cuál es la evolución experimentada en estas cuestiones tras la integración de un módulo sobre pensamiento computacional en la formación inicial de maestros, la cual fue de intensidad variable entre los participantes. El objetivo principal de la investigación consistió en medir el cambio de los docentes en formación después de haber

experimentado un programa de formación en el mismo y haberlo puesto en práctica en el aula. Los resultados de la investigación muestran que los futuros docentes desconocen en líneas generales lo que es el pensamiento computacional. Indican, además, que su participación en una experiencia formativa integrada en el plan de estudio universitario les permite mejorar el concepto de pensamiento computacional y romper las asociaciones biunívocas erróneas entre pensamiento computacional y competencia digital y programación o robótica. Confirman, además, que los futuros docentes tienen buenas expectativas hacia el pensamiento computacional y hacia su aplicación en el aula.

Estos trabajos dan cuenta de la importancia de desarrollar esta competencia cognitiva y de la necesidad de plantear un programa de formación para docentes en el área de pensamiento computacional que favorezca la consolidación de saberes teóricos y prácticos, y que les permitan la puesta en práctica de estrategias oportunas en la enseñanza. Del mismo modo, evidencian la necesidad de generar lineamientos que apunten a la revisión de los diseños curriculares de la carrera de Educación y la posibilidad de incluir el pensamiento computacional en la formación inicial de los docentes. Por esta razón, esta investigación se planteó las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el conocimiento previo, las percepciones y preconcepciones de un grupo de docentes del sistema educativo dominicano sobre el pensamiento computacional?, ¿Cuál fue el cambio experimentado por los docentes participantes en un programa formativo, en cuanto a sus concepciones sobre el pensamiento computacional?

Para dar respuesta a todas estas inquietudes, este estudio tiene como objetivo general mostrar el impacto y percepción de unos docentes a partir de un curso en pensamiento computacional. Como objetivos específicos se proponen:

1. - Evaluar el conocimiento previo, las percepciones y preconcepciones de un grupo de docentes del sistema educativo dominicano sobre el pensamiento computacional, su importancia e integración en el currículum preuniversitario.
2. - Contrastar el cambio experimentado por los docentes participantes en el programa formativo experimentado, en cuanto a sus concepciones sobre el pensamiento computacional.

De manera que en este artículo se describe el pensamiento computacional, enfatizando en su importancia y en la forma en que está siendo implementado en varios currículos preuniversitarios alrededor del mundo; luego se expone sobre el tema de la formación docente en esta competencia, así como también se explican brevemente dos modelos pedagógicos utilizados en la elaboración de los instrumentos de esta investigación. A seguidas, se trata el tema de la formación docente en pensamiento computacional con un enfoque en las principales recomendaciones para su abordaje. Este marco teórico cierra con un breve análisis de la pertinencia del estudio en relación a la legislación vigente sobre las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el sistema educativo dominicano. Luego se presenta la metodología implementada en el estudio y los resultados del análisis de las dos fases del proceso de investigación, las cuales permitieron comparar el cambio experimentado por los docentes en cuanto a sus conocimientos, percepciones y concepciones sobre el pensamiento computacional. Por último, se ofrecen las conclusiones emanadas del estudio.

Pensamiento computacional

El término “*pensamiento computacional*” fue acuñado por la investigadora en ciencias de la computación Jeanette Wing en su trabajo seminal del mismo nombre (Wing, 2006). A pesar de no haber consenso en una definición formal del término, existen diversos acercamientos a la misma. Uno de estos acercamientos expresa que el pensamiento computacional se refiere a los “procesos involucrados en la formulación de problemas y sus soluciones para que las soluciones estén representadas de una forma que puedan ser efectivamente llevadas a cabo por un agente de procesamiento de información” (Shute et al., 2017, p. 3). En el trabajo de Wing (2006) se hace mención a que se refiere a descomponer un problema difícil en problemas más familiares que se puedan resolver usando una serie de reglas para encontrar soluciones e implementado abstracciones para generalizar esas soluciones a problemas similares. Menciona, además, que está fundamentado en cuatro pilares principales: la descomposición de problemas, el pensamiento algorítmico, la abstracción y la generalización de patrones. Es un proceso pensado en formular un problema

y expresar su solución en una forma en que un ente de procesamiento de información (humano o máquina) pueda llevarla a cabo efectivamente. Implica resolver problemas, diseñar sistemas y entender el comportamiento humano, tomando como base los conceptos fundamentales de la ciencia computacional. Busca responder preguntas como “¿qué tan difícil es resolver un problema?” y “¿cuál es la mejor forma de resolverlo?”

Hay evidencia de que esta destreza consigue mejorar las habilidades de pensamiento de orden superior y de resolución de problemas. Quienes aprenden pensamiento computacional puntúan mejor, no solo en clases de computación, sino también en matemáticas, lenguaje y ciencias, que aquellos que no lo han aprendido. En este sentido, existen una serie de habilidades que distinguen a los “pensadores computacionales”, tales como el pensamiento crítico, la descomposición de problemas, el reconocimiento de patrones, la abstracción, la colaboración, la creatividad, el pensamiento algorítmico, la perseverancia y la tolerancia a los errores.

Aunque el pensamiento computacional comparte habilidades con las Ciencias de la Computación, tales como el pensamiento algorítmico, la lógica condicional y el modelado, este no trata sobre programación de computadoras, sino que está relacionado a la conceptualización, a las ideas y a la combinación del pensamiento matemático e ingenieril.

El pensamiento computacional en el currículo educativo

En las últimas dos décadas son muchos los países que han realizado esfuerzos para incorporar esta habilidad como una competencia fundamental en los currículos de todo su sistema educativo preuniversitario. A continuación, se describen algunos de ellos:

- **Estados Unidos:** El K12 Computer Science Framework (s.f.). Enfocado en su aplicación a las ciencias, con énfasis en el desarrollo de artefactos tecnológicos.
- **España:** La Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial (s.f.). Cubre un catálogo de 30 módulos formativos agrupados en torno a 5 áreas: pensamiento

computacional desconectado, programación por bloques, lenguaje de programación python, inteligencia artificial y robótica.

- **Colombia:** La ley TIC(s.f.). Como un proyecto derivado de esta ley, el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio TIC y el British Council se han unido para capacitar a profesores en programación y pensamiento computacional. Con la tecnología Micro:bit se busca promover que la niñez participe en el mundo digital con un enfoque particular de las niñas y poblaciones vulnerables. A través de este dispositivo procesador de tamaño de bolsillo, se desarrolla un trabajo conjunto con docentes poniendo a su disposición recursos online para potenciar prácticas pedagógicas digitales y la adquisición de competencias de programación de los alumnos.

Formación del docente

La UNESCO (s. f.) afirma que “si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales”. Asimismo, Sospedra y Rosa (2015) expresan que la formación docente debe aportar a la sociedad “ser espacio de creación, participación y cooperación”.

El desarrollo científico y tecnológico plantea retos a la pedagogía. Núñez (2011) analiza esta problemática puntualizando que los nuevos tiempos están dictados por el conocimiento, una mirada global del mundo y por cambios radicales. Esto pone de manifiesto el rol fundamental que juega el docente en la sociedad actual y establece que su formación debe revisarse desde el interior de la actividad de aprendizaje y también del entorno social alrededor de ella.

En este respecto, y en relación a la formación docente en pensamiento computacional, Yadav et al. (2017) se enfoca en la formación inicial. Establece que los formadores de docentes primero deben desarrollar los conocimientos y habilidades del docente sobre cómo pensar computacionalmente y luego enseñarles cómo deben trabajarlos con sus alumnos. Por lo tanto, es imperativo que los futuros maestros entiendan que el pensamiento computacional debe integrarse desde el área disciplinar y atender al contexto en el que será

enseñado. En este sentido, realiza las siguientes recomendaciones:

- **Plan de estudios.** Desarrollar un currículo de formación inicial del docente que los prepare para incorporar el pensamiento computacional en sus aulas.
- **Ideas centrales.** Introducir a los futuros maestros en las ideas centrales del pensamiento computacional mediante el rediseño de cursos existentes de tecnología educativa.
- **Asignaturas de metodologías de enseñanza-aprendizaje.** Utilizar estas asignaturas de metodologías elementales y secundarias para desarrollar la capacidad de los futuros docentes en la comprensión del pensamiento computacional en el contexto de la disciplina.
- **Colaboración.** Los educadores del área de ciencias de la computación y los formadores de docentes deben colaborar en el desarrollo de currículos de pensamiento computacional que vayan más allá de la programación de computadoras.
- **Formación docente.** Utilizar recursos y estándares ya existentes para propiciar la asimilación de las habilidades de pensamiento computacional de los docentes en formación

En relación a los docentes en ejercicio, Ertmer y Ottenbreit-Leftwich (2010) plantean que los programas de formación que integren tecnología deben basarse en el contenido pedagógico e incluir información sobre cómo los docentes pueden usar estas herramientas de manera muy específica, dentro de dominios de contenido también muy específicos. Este es el caso de la formación en pensamiento computacional, en donde se evidencian programas formativos que responden a aspectos puntuales, tales como el nivel que enseñan los docentes, el contenido disciplinar de sus áreas disciplinares específicas y tecnologías ligadas a las directrices curriculares del entorno, con un enfoque eminentemente práctico, en el que el conocimiento teórico suele ocupar un lugar menos preponderante (Chalmers, 2018; Fagerlund et al., 2021; Gulbahar et al., 2018; Mardi, 2020).

Modelos pedagógicos considerados en el estudio

En nuestra investigación las dimensiones e indicadores de los instrumentos diseñados para medir el cambio docente en relación al pensamiento computacional están basados en dos modelos pedagógicos ampliamente utilizados.

El primero, el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional, IMPG (Clarke y Hollingsworth, 2002), describe el cambio profesional en los docentes como un proceso no lineal que está compuesto de cuatro dominios analíticos que se interconectan y los cuales representan múltiples caminos de crecimiento, cuyos cambios son provocados por la reflexión y la aplicación (enaction, en inglés) dentro y entre estos dominios.

Este modelo enfatiza que la concepción de programas formativos que instalan nuevas ideas en el docente no es el único referente para promover un cambio. Por el contrario, factores externos o resultados provenientes de la propia práctica educativa constituyen una fuente importante de cambio profesional para el docente, en tanto este se haga consciente de la dificultad de enseñar en un marco de reflexividad.

El segundo, el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido, TPACK (Mishra y Koehler, 2006), es un marco de trabajo para la integración de tecnología que identifica tres tipos de conocimientos que los docentes deben combinar para una exitosa incorporación de la tecnología en el aula, de forma que enriquezca las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Está basado en el trabajo de Shulman (1986) y se sustenta en el argumento de que los métodos tradicionales de entrenamiento para profesores están mal diseñados para producir conocimiento profundo que pueda asistir a los profesores en el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido.

En ese sentido, Paniagua (2022) expone que “se usa la tecnología como un recurso para la docencia y no para el aprendizaje” (p. 100), y plantea que la implementación del TPACK elimina la concepción de que la misma es un mero vehículo para la evaluación de resultados y la posiciona como un elemento clave del proceso de enseñanza aprendizaje.

Marco legal del sistema educativo dominicano y las TIC

El sistema educativo dominicano descansa sobre los distintos documentos legales que guían y sustentan el quehacer de las instituciones educativas públicas y privadas. Con respecto a la educación y las TIC, destaca la ley general de educación 66-97, la cual establece en su artículo 8 que compete al Estado el “fortalecer y mejorar la enseñanza de la ciencia y la tecnología en todos los niveles educativos, educando para mejorar el uso de ellas y para evitar que las mismas impacten negativamente en personas y en el medio ambiente”.

En su artículo 99 especifica, además, que entre las funciones del Ministerio de Educación en lo que concierne a la educación científica y tecnológica están las siguientes:

- **Fomentar** el desarrollo de la innovación tecnológica en el sistema educativo, como medio de lograr una mayor eficiencia y apoyar la modernización del país, así como propiciar una cultura de adopción de los cambios provenientes del desarrollo científico y tecnológico.
- **Revisar** periódicamente los contenidos científicos de los planes de estudios de todos los niveles educativos a su cargo e incorporar al currículo los adelantos científicos y tecnológicos que vayan siendo acogidos por la comunidad científica internacional; así mismo, estimular en los educadores y educandos la valoración y dedicación a la ciencia como método de aproximación y conocimiento de la realidad.

Como puede evidenciarse, los objetivos de nuestra investigación van en consonancia a lo establecido en la ley general de educación vigente en la República Dominicana, en lo relativo a la enseñanza de las TICs. Los resultados obtenidos pueden servir de base para la incorporación del pensamiento computacional en los planes de estudios de formación inicial de docentes y contribuir al diseño de programas de formación continua para docentes en ejercicio.

Metodología

La investigación se desarrolló en dos fases. La primera se centró en evaluar el conocimiento previo,

las percepciones y pre-concepciones de un grupo de docentes del sistema educativo dominicano sobre el pensamiento computacional, su importancia e integración en el currículum pre-universitario. Posteriormente, se diseñó un plan de acción para la formación en pensamiento computacional de un grupo de docentes del sistema educativo dominicano y se desarrolló el plan de acción con el grupo seleccionado. La formación buscaba que los profesores comprendieran cómo transmitir a sus estudiantes la necesidad de dominar el conjunto de habilidades que caracterizan al pensador computacional, que son básicas para el desarrollo de las tecnologías que hoy en día son un motor esencial para mover el mundo en que vivimos.

El programa de esta formación contempló 40 horas divididas en 2 sesiones semanales de 2 horas cada una a completarse en un plazo de 10 semanas, desde el 30 de agosto hasta el 4 de noviembre del 2021. El curso requería que los participantes contarán con computador con acceso a Internet, el cual debía tener capacidades de audio y video para las videoconferencias a realizar, así como también la plataforma PUCMM Campus Virtual y la plataforma Microsoft Teams.

La metodología de enseñanza-aprendizaje de este curso, que se desarrolló a través de talleres, se enfocó principalmente en trabajar los cuatro pilares fundamentales del pensamiento computacional. Después de una introducción teórica de cada pilar, se relacionaba el mismo con actividades cotidianas que el docente realiza en su aula. Posteriormente se le propusieron a los docentes ejercicios prácticos de resolución de problemas que incorporaban cada pilar mediante una actividad sin el uso de tecnología utilizando recursos de la competencia internacional de pensamiento computacional Reto Bebras (s. f.) y una actividad utilizando tecnología con una de dos herramientas de programación para niños y adolescentes: Code.org o Scratch. Posteriormente, se otorgó tiempo a los docentes para reflexionar sobre lo trabajado y se socializaron estrategias sobre cómo incorporarlo de manera transversal en su práctica docente, de acuerdo a los niveles y áreas que impartían.

Luego de la formación, la segunda fase de la investigación se centró en medir el cambio experimentado por los docentes participantes

en el programa, en cuanto a sus concepciones sobre el pensamiento computacional para generar lineamientos que apunten a la formación inicial y permanente del docente del sistema educativo dominicano en esta competencia.

Contexto del estudio

Con el propósito de desarrollar el pensamiento computacional, los profesores tomaron el curso especializado introducción al pensamiento computacional en el aula, diseñado por la escuela de Ingeniería en Computación y Telecomunicaciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), el cual fue impartido en modalidad online a través del Centro de Tecnología y Educación Permanente (TEP) de dicha universidad.

Con la realización de este estudio se pretendió evaluar la formación de un grupo de docentes del sistema de educación pre-universitaria de República Dominicana en relación al pensamiento computacional. El estudio realizado se apoyó en una modalidad de campo y a nivel descriptivo, según Sabino (2014). Esta modalidad tiene como característica fundamental situar al investigador en contacto con el fenómeno estudiado en el escenario escogido.

En lo que respecta al nivel, responde a una investigación descriptiva de acuerdo a Hurtado (2006), quien indica que este tipo de investigación se asocia con el diagnóstico y hace una enumeración detallada de las características o cualidades del hecho para ofrecer una panorámica más real o verídica del mismo. En el caso de los docentes estudiados se evaluó la formación del docente en relación al pensamiento computacional. El método utilizado deriva de un enfoque mixto, donde se abordan dimensiones e indicadores desde lo cualitativo y cuantitativo.

Para constatar los saberes teóricos y prácticos sobre pensamiento computacional de los docentes, se diseñó un instrumento para la búsqueda de información inicial y, más adelante, una comparación de los resultados y el desempeño de los docentes luego de participar en el curso. El instrumento fue diseñado bajo un enfoque mixto. Las preguntas fueron basadas en las dimensiones e indicadores del modelo IMPG (Clarke y Hollingsworth, 2002) y del marco de trabajo TPACK (Mishra y Koehler, 2006).

El instrumento estuvo compuesto por veinticuatro ítems, agrupados en seis dimensiones: 1) definición del pensamiento computacional, 2) comodidad con el pensamiento computacional, 3) interés con respecto a la competencia de pensamiento computacional, 4) uso del pensamiento computacional en el aula, 5) impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro y, 6) conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional; con cuatro preguntas abiertas y veinte cerradas con una escala Likert.

Este se aplicó en el TEP mediante un formulario electrónico a 11 participantes del curso “Introducción al pensamiento computacional en el aula” realizado durante 10 semanas (septiembre-noviembre). Los participantes son profesionales del área de la educación que trabajan en el sector público y privado, en el segundo ciclo de nivel primario y en el nivel secundario. Seis pertenecen al Colegio Intelecto e imparten docencia en el segundo ciclo del nivel primario y el resto pertenecían a instituciones públicas. Se dieron instrucciones explicativas vía la plataforma Google Meet para conocer el trabajo y completar el formulario diseñado. Para asegurar la validez, se utilizó el juicio de expertos, en nuestro caso, conformado por un metodólogo y dos especialistas del área, cuyas sugerencias fueron incorporadas a la versión final del instrumento. La confiabilidad fue calculada mediante el Alpha de *Cronbach* (Bland y Altman, 1997), a través de una prueba piloto con seis docentes de nivel primario, independientes al estudio. El coeficiente de confiabilidad obtenido fue de 0.9656, que indica un alto grado de consistencia entre ítems y un error bajo de medición (Connolly, 2011).

Los datos fueron analizados mediante triangulación de los ítems cualitativos y análisis de frecuencias para los cuantitativos, considerando significativos los indicadores que tenían porcentajes con cifras iguales o superiores al 50 %. En el análisis cualitativo se tomaron en cuenta las fuentes primarias y lo referido por los autores.

Datos provenientes del instrumento en la primera fase de la investigación

Análisis de los datos

Para analizar los ítems que corresponden a la primera variable se consideraron las respuestas de

los docentes en relación a sus ideas o concepciones del pensamiento computacional. Estas respuestas no podían medirse de manera exacta, ya que pueden tenerse tantas opiniones como sujetos, es por ello que la dimensión se ajustaba a preguntas abiertas que pudiesen revelar información valiosa. A continuación, se analizan los datos de la primera etapa, es decir, los resultados recabados de cuando se les aplicó el instrumento a los participantes del curso “Introducción al Pensamiento Computacional en el Aula” antes de iniciar la formación para conocer sus conocimientos previos.

En relación a la variable saberes teóricos y prácticos del docente con respecto a las demandas que supone la integración del pensamiento computacional en el aula en su dimensión definición del pensamiento computacional, de acuerdo a la información relacionada con el ítem uno, en el que se pregunta al docente si ha escuchado hablar del pensamiento computacional y, de ser así, que provea una definición del mismo: la mayor parte de los informantes refirieron que el pensamiento computacional era una disciplina que permitía desarrollar las competencias tecnológicas con las que cuenta el docente, muchos lo relacionaban directamente con las funciones del ordenador y la creación de las páginas web.

Al confrontar estas respuestas con la definición propuesta por Wing (2006), se puede precisar que los informantes en sus saberes teóricos consideran que el pensamiento computacional está directamente relacionado al uso del ordenador y manejo de páginas de internet, lo que dista de la definición real que incluye un rango de herramientas mentales que reflejan y ponen de manifiesto la amplitud del campo potencial individual.

El ítem dos presenta la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona el pensamiento computacional con otros campos y disciplinas? Provea algunos ejemplos. Los docentes responden a esta interrogante que en cualquier trabajo se necesita desarrollar esta competencia, porque todos debemos aprender a resolver problemas computacionalmente, que aporta nuevas herramientas que facilitan actividades diarias como la enseñanza. Ambas respuestas se enfocan en el campo de la educación, sin embargo, no se ostenta ni fundamenta de manera específica la relación y aporte a otras disciplinas.

En el ítem tres donde se pregunta al docente si puede mencionar algunas actividades para integrar el pensamiento computacional en el aula los docentes manifestaron que podían hacer formularios con preguntas generales, que permitan hacer un levantamiento de los conocimientos previos sobre un tema, también mencionaron juegos y aplicaciones. Como se puede observar, las respuestas de los informantes se basan en considerar la aplicación del pensamiento computacional en el aula como el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas. Dichas definiciones no están acorde a la aplicación del pensamiento computacional como eje transversal

en las diversas asignaturas con actividades que desarrollen la lógica y la solución de problemas a través de algoritmos (Padrón et al., 2021). El ítem número cuatro es el último de esta variable y dimensión: ¿Considera usted que el pensamiento computacional es lo mismo que programación de computadoras? Explique. Los sujetos de la investigación en su mayoría consideran que se encuentran vinculadas, pero incluye más que programación, refieren que es más amplio porque se puede aplicar en cualquier área. Las respuestas de los informantes coincidieron en que están relacionadas.

Tabla 1. *Uso del pensamiento computacional en el aula*

Dimensión: Uso del pensamiento computacional en el aula					
Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13- En mis planes de clase debería integrar el pensamiento computacional en favor del aprendizaje de los estudiantes.	---	---	---	3 - 27.3 %	8 - 72.7 %
14- Considero que formarme en pensamiento computacional complementaría mi acción pedagógica.	---	---	---	3 - 27.3 %	8 - 72.7 %
15- Conociendo las características de mis alumnos y sus habilidades, considero que puedo incluir el pensamiento computacional en mi aula.	---	---	1 - 9.1 %	5 - 45.5 %	5 - 45.5 %
16- Tomando en cuenta mi centro educativo y los recursos con los que cuenta, considero que puedo incluir el pensamiento computacional en mi aula.	---	---	1 - 9.1 %	3 - 27.3 %	7 - 63.6 %

Por lo que se refiere a la dimensión del uso del pensamiento computacional en el aula, en sus ítems 13, 14, 15 y 16 del instrumento, se observa que el 72.7 % entiende que es importante integrar el pensamiento computacional en los planes de clases. El 72.7 % considera importante formarse en pensamiento computacional para complementar su acción pedagógica. Al preguntarles sobre las características de los alumnos y sus habilidades, el 45.5 % de los participantes está totalmente de acuerdo en que puede incluir el pensamiento computacional en su aula. Tomando en cuenta

estos resultados, se puede afirmar que los docentes expresan la importancia de incluir en sus planificaciones el pensamiento computacional para favorecer en sus estudiantes la promoción y fortalecimiento de esta competencia. En la primera fase se evidenció una actitud consciente de los profesionales de la educación relacionada con la formación permanente en tecnologías de información y comunicación, asimismo, existe una disposición de las instituciones educativas para su implementación.

Tabla 2. Impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro según los docentes

Dimensión: Impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro					
Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
17- Para seguir desarrollando mis habilidades como docente debo aprender sobre pensamiento computacional.	---	---	2 - 18.2 %	2 - 18.2 %	7 - 63.6 %
18- Este curso me ayudará a crecer como profesional.	---	---	1 - 9.1 %	1 - 9.1 %	9 - 81.8 %
19- Aprender sobre pensamiento computacional me asegurará mejores oportunidades de trabajo.	---	---	3 - 27.3 %	2 - 18.2 %	6 - 54.5 %
20- Mis metas como docente requieren que yo aprendan habilidades relacionadas a las ciencias de la computación.	---	---	1 - 9.1 %	2 - 18.2 %	8 - 72.7 %

El siguiente punto abarca la dimensión del impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro, en sus ítems 17, 18, 19 y 20 del instrumento. Se pudo evidenciar que la mayoría de los informantes está totalmente de acuerdo que para seguir desarrollando sus habilidades como docentes deben desarrollar el pensamiento computacional. El 81.8 % de los informantes está totalmente de acuerdo que este curso le ayudará a crecer como profesional. Mientras que el 54.5 % de los participantes está totalmente de acuerdo que el pensamiento computacional le asegurará mejores oportunidades de trabajo. Finalmente, un 72.7 % de los participantes está

totalmente de acuerdo de que sus metas como docentes requieren que aprendan habilidades relacionadas a las ciencias de la computación. En este sentido, se puede afirmar que los docentes logran reconocer la importancia de fortalecer competencias en el pensamiento computacional enfocando aspectos relacionados con la formación permanente y su incidencia en el perfil profesional. Consideran que un docente que cuente con estos elementos tiene mejores posibilidades laborales y puede alcanzar metas más acordes con lo esperado en su área de trabajo, al incluir más elementos relacionados con las ciencias de la computación.

Tabla 3. Conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional de los docentes previo al programa formativo o diagnóstico de los conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional

Dimensión: Conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional					
Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
21- Planeo modificar mis lecciones para integrar el pensamiento computacional al concluir este curso.	---	---	1 - 9.1 %	5 - 45.5 %	5 - 45.5 %
22- En este momento creo que estoy preparado para aplicar los conceptos del pensamiento computacional en mi aula de clases.	1 - 9.1 %	4 - 36.4 %	3 - 27.3 %	2 - 18.2 %	1 - 9.1 %
23- El pensamiento computacional debería ser integrado en las enseñanzas de todas las materias y disciplinas.	---	---	2 - 18.2 %	6 - 54.5 %	3 - 27.3 %
24- Estoy en disposición de integrar planes de clases existentes para mi área que aprovechan las herramientas y enfoques del pensamiento computacional.	---	---	2 - 18.2 %	3 - 27.3 %	6 - 54.5 %

En la dimensión de conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional, en sus ítems 21, 22, 23 y 24 del instrumento, se puede evidenciar que el 45.5 % de los participantes está de acuerdo con la afirmación de que planea modificar sus lecciones para integrar el pensamiento computacional al concluir este curso; mientras que otro 54.5 % de los participantes está totalmente de acuerdo con esta misma afirmación. El 36.4 % de los informantes dice estar en desacuerdo con la afirmación de que en este momento están preparados para aplicar los conceptos del pensamiento computacional en sus aulas de clases. El 54.5 % de los participantes está de acuerdo con que el pensamiento computacional debería ser integrado en las enseñanzas de todas las materias y disciplinas. Finalmente, el 54.5 % está totalmente de acuerdo con la afirmación “Estoy en disposición de integrar planes de clases existentes para mi área que aprovechan las herramientas y enfoques del pensamiento computacional”. En relación a los resultados, se puede afirmar que los docentes proyectan que podrán implementar los saberes teóricos y prácticos del curso, una vez concluido. Sin embargo, antes de recibir la formación reconocen no contar con los elementos mínimos para poner en práctica esta competencia en su planificación, ya que su formación inicial careció de contenidos teóricos y prácticos que consolidaran estos saberes.

Datos provenientes del instrumento en la segunda fase de investigación

Análisis de los datos

A continuación, se analizan los datos de la segunda etapa, es decir, se les aplicó el instrumento a los participantes del curso “Introducción al pensamiento computacional en el aula” al final del curso para comparar cómo se desarrollaron sus conocimientos al concluir el taller. En este apartado se comparan las respuestas de los informantes, con la finalidad de comprobar si el curso tuvo un impacto en sus saberes y concepciones.

En relación a la variable saberes teóricos y prácticos del docente con respecto a las demandas que supone la integración del pensamiento computacional en el aula en su dimensión definición del pensamiento computacional, de acuerdo a la información relacionada con el ítem uno, donde se pregunta al docente si ha escuchado hablar

del pensamiento computacional y de ser así que provea una definición del mismo, los docentes refirieron que el pensamiento computacional no es más que aquella habilidad o capacidad que tienen las personas de buscarle la solución a cualquier problema. Además, afirmaron que ayuda a desarrollar otras cualidades, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento analítico, y lo hace a través de una serie de pilares que se enfocan en cada una de estas habilidades. Lo definen como la forma de pensar y descomponer un problema por partes para lograr que una máquina informática o personas, a través de algoritmos, logren resolverlo. Al confrontar estas respuestas con la definición propuesta por Wing (2006), se puede precisar que los saberes teóricos de los informantes están acordes a lo estipulado por la autora. Esto difiere de las respuestas de la fase anterior, en donde los informantes referían que el pensamiento computacional era una disciplina que permitía desarrollar las competencias tecnológicas y aportaba herramientas que facilitan actividades diarias como la enseñanza.

El ítem dos presenta la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona el pensamiento computacional con otros campos y disciplinas? Provea algunos ejemplos. En este ítem hubo un grupo de docentes que manifiesta que el pensamiento computacional se puede aplicar en la educación y comentaron que en las clases del programa formativo desarrollaron muchas actividades que permitieron hacer uso del pensamiento computacional con temas relacionados a partes del cuerpo humano, multiplicaciones, música, entre otros. Por otro lado, un docente refirió simplemente “Programación” como su respuesta a este ítem. En el caso de la respuesta del grupo de docentes, la misma se circunscribe exclusivamente a su aplicación en el campo de la educación, y en el caso de la segunda respuesta, la misma fué muy poco descriptiva. Se puede notar que la información suministrada por los docentes no muestra un cambio significativo con respecto a lo expresado en la primera fase de la investigación en relación a este ítem.

Otra de las interrogantes que se refieren a esta misma variable es el ítem tres donde se pregunta al docente si puede mencionar algunas actividades para integrar el pensamiento computacional en el aula, a lo cual los docentes expresaron que pueden

realizarse mediciones de distancia utilizando la robótica educativa, desarrollar algunos programas en Scratch relacionadas a los temas del currículum y presentarlos en la clase, plantear un problemita a los estudiantes, para que siguiendo los pilares intenten resolverlo y que diseñen un programa relacionando los contenidos. La primera respuesta sigue considerando la integración del pensamiento computacional como uso de herramientas específicas. En la segunda respuesta sí se observa una definición más acorde a la aplicación del pensamiento computacional como eje transversal en las diversas asignaturas con actividades que desarrollen la lógica y la solución de problemas a través de algoritmos (Padrón et al., 2021).

El ítem número cuatro es el último de esta variable y dimensión: ¿Considera usted que el pensamiento computacional es lo mismo que programación de computadoras? Explique. Los docentes respondieron que estaban relacionados, que el

pensamiento computacional permite solucionar problemas siguiendo un conjunto de instrucciones, mientras que la programación es la elaboración de una serie de instrucciones en un lenguaje entendido por el computador. Algunos informantes argumentan que la programación de computadoras se basa en lenguaje de códigos, mientras que el pensamiento computacional busca soluciones de manera lógica y secuencial a un problema o situación de la vida diaria. Estas respuestas están más cercanas a la interpretación del pensamiento computacional.

En esta dimensión, se puede precisar que después del proceso formativo los docentes muestran concepciones mucho más amplias en relación al pensamiento computacional, resaltando el sentido crítico y el pensamiento analítico; también mencionan la robótica educativa y programas en Scratch como actividades que pueden favorecer su desarrollo, aspectos que denotan un cambio en los saberes teóricos de los docentes del estudio

Tabla 4. Respuestas de los docentes posterior al programa formativo para la dimensión “Uso del pensamiento computacional en el aula”

Dimensión: Uso del pensamiento computacional en el aula					
Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13- En mis planes de clase debería integrar el pensamiento computacional en favor del aprendizaje de los estudiantes.	---	---	---	5 - 38.5 %	8 - 61.5 %
14- Considero que formarme en pensamiento computacional complementaría mi acción pedagógica.	---	---	---	3 - 23.1 %	10 - 76.9 %
15- Conociendo las características de mis alumnos y sus habilidades considero que puedo incluir el pensamiento computacional en mi aula.	---	---	---	5 - 38.5 %	8 - 61.5 %
16- Tomando en cuenta mi centro educativo y los recursos con los que cuenta considero que puedo incluir el pensamiento computacional en mi aula.	---	---	---	7 - 53.8 %	6 - 46.2 %

Por lo que se refiere a la dimensión del uso del pensamiento computacional en el aula, en sus ítems 13, 14, 15 y 16 del instrumento, se observa que el 61.5 % está totalmente de acuerdo con que es importante integrar el pensamiento computacional en los planes de clases, mientras que en la encuesta previa un 72.7 % así lo afirmó. El 76.9 % respondió que está totalmente de acuerdo con la afirmación “Considero importante

formarse en pensamiento computacional para complementar mi acción pedagógica”, mientras que en la primera fase un 72.7 % lo consideraba importante. Al preguntarles sobre las características de los alumnos y sus habilidades, el 61.5 % de los participantes está totalmente de acuerdo en que pueden incluir el pensamiento computacional en su aula, cuando solo el 45.5 % lo decía en la primera fase de la investigación. Por último, el 53.8 %

de los participantes está de acuerdo con que el centro educativo donde labora y los recursos que tiene disponibles le permite incluir el pensamiento computacional en sus aulas, contra el 63.6 % que lo afirmaba previo al programa formativo. Estos resultados revelan que después del proceso formativo los docentes manifiestan la importancia

de formarse en pensamiento computacional para complementar la labor docente. Al entender la amplitud del pensamiento computacional gran parte está de acuerdo en que esta competencia se puede incluir en su aula, así mismo se hace necesario contar con recursos y materiales acordes para llevar a cabo esta competencia tecnológica.

Tabla 5. Respuestas de los docentes posterior al programa formativo para la dimensión “Impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y su futuro”

Dimensión: Impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro					
Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
17- Para seguir desarrollando mis habilidades como docente debo aprender sobre pensamiento computacional.	---	---	1 - 7.7 %	2 - 15.4 %	10 - 76.9 %
18- Este curso me ayudará a crecer como profesional.	---	---	---	3 - 23.1 %	10 - 76.9 %
19- Aprender sobre pensamiento computacional me asegurará mejores oportunidades de trabajo.	---	---	1 - 7.7 %	5 - 38.5 %	7 - 53.8 %
20- Mis metas como docente requieren que yo aprenda habilidades relacionadas a las ciencias de la computación.	---	---	1 - 7.7 %	4 - 30.8 %	8 - 61.5 %

El siguiente punto muestra la dimensión del impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro, en sus ítems 17, 18, 19 y 20 del instrumento. Se puede evidenciar que el 76.9 % de los informantes está totalmente de acuerdo que, para seguir desarrollando sus habilidades como docentes, deben aprender sobre pensamiento computacional, en comparación con el 63.6 % que expresaron lo mismo en la primera fase de la investigación. El 76.9 % de los informantes está totalmente de acuerdo que este curso les ayudará a crecer como profesional, contra el 81.8 % que así lo afirmaba previo a la formación. El 53.8 % de los participantes está totalmente de acuerdo que el pensamiento computacional le asegurará mejores oportunidades de trabajo, cuando en la primera fase un 54.5 % así lo hacía. Finalmente, un 61.5 % de los participantes está totalmente de acuerdo

de que sus metas como docentes requieren que aprenda habilidades relacionadas a las ciencias de la computación, una diferencia en relación al 72.7 % que respondió de la misma manera en la fase previa.

En esta dimensión, se puede precisar que después del proceso formativo los docentes consideran importante aprender sobre pensamiento computacional para seguir desarrollando sus habilidades docentes. Hay algunos aspectos que deben considerarse para nuevos análisis como el crecimiento profesional una vez realizado el curso, sería valioso indagar en relación a sus expectativas y las metas como docente y el aprendizaje de habilidades en las ciencias de la computación. No se considera significativo el impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional docente.

Tabla 6. *Respuestas de los docentes posterior al programa formativo para la dimensión “Conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional”*

Dimensión: Conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional					
Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
21- Planeo modificar mis lecciones para integrar el pensamiento computacional al concluir este curso.	---	---	---	7 - 53.8 %	6 - 46.2 %
22- En este momento creo que estoy preparado para aplicar los conceptos del pensamiento computacional en mi aula de clases.	---	---	2 - 15.4 %	5 - 38.5 %	6 - 46.2 %
23- El Pensamiento Computacional debería ser integrado en las enseñanzas de todas las materias y disciplinas.	---	---	2 - 15.4 %	3 - 23.1 %	8 - 61.5 %
24- Estoy en disposición de integrar planes de clases existentes para mi área que aprovechan las herramientas y enfoques del pensamiento computacional.	---	---	---	7 - 53.8 %	6 - 46.2 %

En la dimensión de conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional, en sus ítems 21, 22, 23 y 24 del instrumento, se puede indicar que el 53.8 % de los participantes está de acuerdo con la afirmación de que planea modificar sus lecciones para integrar el pensamiento computacional al concluir este curso, mientras que otro 46.2 % de los participantes está totalmente de acuerdo con esta misma afirmación, contra el 45.5 % y 54.5 %, respectivamente, que así lo dijo en la fase previa. El 46.2 % de los informantes dice estar totalmente de acuerdo con la afirmación de que en este momento está preparado para aplicar los conceptos del pensamiento computacional en sus aulas de clases, cuando solo un 36.4 % así lo informaba en la primera fase de investigación. Por otro lado, el 61.5 % de los participantes está totalmente de acuerdo con que el pensamiento computacional debería ser integrado en las enseñanzas de todas las materias y disciplinas, una diferencia con el 54.5 % de la fase anterior. Finalmente, el 46.2 % y

el 53.8 % de los participantes está totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con la afirmación “Estoy en disposición de integrar planes de clases existentes para mi área que aprovechan las herramientas y enfoques del pensamiento computacional”, mientras que en la encuesta anterior un 54.5 % estaba totalmente de acuerdo con esa afirmación.

En esta dimensión, se puede precisar que después del proceso formativo los docentes muestran una mayor disposición para integrar el pensamiento computacional en su labor pedagógica. Refieren que se sienten competentes para aplicar conceptos del pensamiento computacional en sus aulas de clase y en su totalidad están en disposición de integrar planes de clases existentes que aprovechan las herramientas y enfoques del pensamiento computacional, estos resultados reflejan que se consolidaron de manera significativa los conocimientos en el pensamiento computacional.

Tabla 7. Comparación de resultados antes y después del proceso formativo

Dimensiones	Antes de la formación	Después de la formación
Definición del pensamiento computacional.	<ul style="list-style-type: none"> - El pensamiento computacional permite desarrollar competencias tecnológicas, relacionadas al uso del ordenador - El pensamiento computacional aporta herramientas que facilitan actividades diarias como la enseñanza. - La integración del pensamiento computacional en el aula es hacer formularios para recabar datos, realizar juegos y usar aplicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El pensamiento computacional es una habilidad que tienen las personas para buscar soluciones a problemas. - El pensamiento computacional ayuda a desarrollar el sentido crítico y el pensamiento analítico y se enfoca en el desarrollo de habilidades de pensamiento para que una máquina informática pueda resolverlos mediante algoritmos. - Se puede integrar el pensamiento computacional en el aula incorporando a los temas del currículum elementos de robótica educativa o programación.
Uso del pensamiento computacional en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - 45.5 % está totalmente de acuerdo en que puede incluir el pensamiento computacional en su aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - 61.5 % está totalmente de acuerdo en que puede incluir el pensamiento computacional en su aula.
Impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro.	<ul style="list-style-type: none"> - 63.6 % está totalmente de acuerdo con que deben aprender sobre pensamiento computacional para seguir desarrollando sus habilidades como docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - 76.9 % está totalmente de acuerdo con que deben aprender sobre pensamiento computacional para seguir desarrollando sus habilidades como docentes.
Conocimientos y creencias sobre el pensamiento computacional.	<ul style="list-style-type: none"> - 36.4 % está en desacuerdo con que en este momento están preparados para aplicar los conceptos del pensamiento computacional en sus aulas de clases. - 54.5 % está de acuerdo con que el pensamiento computacional debería ser integrado en las enseñanzas de todas las materias y disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ningún participante consideró que está en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 46.2 % está totalmente de acuerdo y el 38 % se mostró de acuerdo con estar preparado para aplicar los conceptos del pensamiento computacional en sus aulas de clases. - 61.5 % está totalmente de acuerdo con que el pensamiento computacional debería ser integrado en las enseñanzas de todas las materias y disciplinas

Conclusiones y recomendaciones

Al contrastar el cambio experimentado por los docentes participantes en el programa formativo en cuanto a sus concepciones sobre el pensamiento computacional, se puede afirmar que los docentes del estudio muestran concepciones mucho más amplias en relación al pensamiento computacional, resaltando el sentido crítico y el pensamiento analítico. Los participantes demostraron, en la dimensión uso del pensamiento computacional en el aula, que reconocen la importancia de formarse en pensamiento computacional para complementar la labor docente.

Al entender la amplitud del pensamiento computacional, gran parte está de acuerdo en que esta competencia se puede incluir en su aula y afirma que se hace necesario contar con recursos y materiales acordes para llevar a cabo esta competencia tecnológica. En definitiva, se evidencia gran aceptación y apertura en fortalecer competencias profesionales relacionadas con el pensamiento computacional para mejorar su práctica pedagógica.

En la dimensión “impacto del pensamiento computacional en el desarrollo profesional del docente y en su futuro” se puede precisar que después del proceso formativo los docentes consideran importante aprender sobre pensamiento computacional para seguir desarrollando sus habilidades pedagógicas. No obstante, hay algunos aspectos que deben considerarse para nuevos análisis como el crecimiento profesional una vez realizado el proceso formativo, pues sería valioso indagar en relación a sus expectativas y el aprendizaje de habilidades en las ciencias de la computación.

Los docentes muestran disposición para integrar el pensamiento computacional en su labor pedagógica. Refieren que se sienten competentes para aplicar conceptos del pensamiento computacional en sus aulas de clase y en su totalidad están en disposición de integrar planes de clases existentes que aprovechan las herramientas y enfoques del pensamiento computacional. Estos resultados reflejan que se consolidaron de manera significativa los conocimientos sobre pensamiento computacional.

En este sentido, se propone incluir en la malla curricular de los planes de estudio de la carrera de educación el desarrollo de esta competencia cognitiva desde la formación inicial del docente. Por tanto, los planes y programas de estudio de las asignaturas deben ser sometidos a una revisión oportuna, considerando la inclusión de pensamiento computacional en el diseño de las mismas. Por otro lado, es importante también crear un programa de formación permanente que brinde al docente en ejercicio herramientas valiosas para incluir el pensamiento computacional en las planificaciones y actividades de clase.

Se puede tomar como guía el plan de formación puesto en práctica con los docentes del estudio, que está referido en esta investigación e incluye de manera detallada los contenidos y actividades para la formación del docente en pensamiento computacional. Por último, para estudios posteriores se sugiere profundizar en el desarrollo profesional docente, los aspectos que inciden en el mismo y las expectativas de los docentes ante los nuevos retos formativos.

Referencias bibliográficas

- Barr, V. y Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *Acm Inroads*, 2(1), 48–54.
- Bebras. (s.f.). Recuperado el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.bebras.org/>
- Bower, M., Wood, L. N., Lai, J. W., Highfield, K., Veal, J., Howe, C., Lister, R. y Mason, R. (2017). Improving the computational thinking pedagogical capabilities of school teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3), 53–72.
- Cabero, J y Martinez, A (2019) Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 247-268.
- Camargo Pérez, A. J. y Munar Ladino, J. A. (2021). Habilidades del pensamiento computacional en docentes en formación de la universidad. *La Gran Colombia. Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 135–149.

- Chalmers, C. (2018). Robotics and computational thinking in primary school. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 17, 93–100.
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947–967.
- Code.org. (s.f.). Recuperado el 26 de septiembre de 2022, de <https://code.org/>
- Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. (s.f.). Recuperado el 14 de octubre de 2022, de <https://es.unesco.org/gem-report/node/259>
- Ertmer, P. A. y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial. (s.f.). Recuperado el 7 de noviembre de 2022, de <https://intef.es/tecnologia-educativa/pensamiento-computacional/>
- Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. (s.f.). Recuperado el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.mt.gob.do/images/docs/leyno112.pdf>
- Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M. y Viiri, J. (2021). Computational thinking in programming with Scratch in primary schools: A systematic review. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(1), 12–28.
- González Martínez, J., Estebanell Minguell, M., Peracaula Bosch, M. y others. (2018). ¿Robots o programación?: El concepto de Pensamiento Computacional y los futuros maestros. *Education in the knowledge society: EKS*.
- Gulbahar y., Kalelioglu, F. y Kert, S. B. (2018). Teaching computational thinking to in-service computer science teachers through a massive open online course. *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 922–928.
- Hurtado, J. (2006). El proyecto de investigación: Metodología de la investigación holística. Bogotá: Quirón.
- Introducción al Pensamiento Computacional en el Aula. (s.f.). Recuperado el 15 de octubre de 2022, de <https://tep.pucmm.edu.do/pensamiento-computacional>
- Ketelhut, D. J., Mills, K., Hestness, E., Cabrera, L., Plane, J. y McGinnis, J. R. (2020). Teacher change following a professional development experience in integrating computational thinking into elementary science. *Journal of science education and technology*, 29(1), 188.
- K-12 Computer Science Framework. (s.f.). Recuperado el 15 de octubre de 2022, de <https://k12cs.org/>
- Legislación Educativa Dominicana y las TIC. (s.f.). Recuperado el 15 de octubre de 2022, de <https://sites.google.com/site/techeducationworld/unidad-2/legislacion-educativa-dominicana-y-las-tic>
- Ley TIC. (s.f.). Recuperado el 15 de octubre de 2022, de <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/programacion-para-ninos-y-ninas>
- Mardi, F. (2020). Using think alouds and digital powerups to embed computational thinking concepts while in-service teachers reflect on a math solution design project. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(4), 237–249.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017–1054.
- Núñez, J. (2011). El conocimiento entre nosotros: reflexiones desde lo social. *Temas*, 65, 94-104.
- Padrón, N. P., Planchart, S. F. y Reina, M. F. (2021). Aproximación a una definición de pensamiento computacional. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 55–76.
- Paniagua, E. (2022). Aula invertida, TPACK y TAC: un camino hacia el aprendizaje. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 99–114.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4–14.

- Shute, V. J., Sun, C. y Asbell-Clarke, J. (2017). *Demystifying computational thinking*. *Educational Research Review*, 22, 142–158.
- Sospedra, M. y Rosa, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 337–349.
- UNESCO (s.f.). *En 2022, transformemos la educación para un futuro con más esperanza: UNESCO*. <https://mexico.un.org/es/169880-en-2022-transformemos-la-educacion-para-un-futuro-con-mas-esperanza-unesco>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.
- Yadav, A., Gretter, S., Good, J. y McLean, T. (2017). Computational thinking in teacher education. *En Emerging research, practice, and policy on computational thinking* (pp. 205–220). Springer.

Percepción de los estudiantes universitarios ante una estrategia de autoevaluación



**Genarina Mercedes
Caba Liriano¹**
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra
gm.caba@ce.pucmm.edu.do

Perception of university students about a self-assessment strategy

Recibido: 6 de octubre de 2022 | Aprobado: 30 de noviembre de 2022

Resumen

La autoevaluación es el proceso mediante el cual los estudiantes toman participación en la verificación de sus aprendizajes, lo que los convierte en sujetos activos que reflexionan sobre sus niveles de avance y las áreas de mejora que deben superar. Partiendo de su importancia para favorecer la autonomía y el liderazgo de los estudiantes, este estudio se realizó en el marco de las asignaturas Realismo Mágico y Español I, con el objetivo de analizar la percepción de los estudiantes universitarios sobre una estrategia de autoevaluación. Para ello, se aplicó una encuesta a 45 estudiantes que contaron su experiencia en el contexto de la autoevaluación como una práctica innovadora para ellos y gracias a la cual pudieron tomar conciencia de su desempeño y rendimiento académico. Las principales acciones desarrolladas como parte de la estrategia de investigación-acción incluyeron: diseño de actividades para la autoevaluación, elaboración de instrumentos para la autoevaluación, realización de autoevaluación por parte de los estudiantes y de una evaluación por parte de la docente para comparar los resultados de los estudiantes, análisis de fuentes bibliográficas, aplicación de un instrumento a participantes y sistematización de la experiencia. La investigación permitió concluir que la evaluación por lo general queda limitada a la heteroevaluación, dejando en un último plano la autoevaluación. Además, en la sistematización de esta experiencia se constató que los estudiantes valoran que se les permita autoevaluarse y ven como una práctica favorable que la estrategia pueda replicarse en otras asignaturas. Además, consideran que la autoevaluación permitió introducir cambios en sus procesos de construcción del conocimiento y en su nivel de reflexión.

Palabras clave: *Evaluación, autoevaluación, estudiantes universitarios, Estudios Generales.*

Abstract

Self-assessment is the process by which students take part in the evaluation of their learning, becoming active subjects who reflect on their levels of progress and academic gaps that must be overcome. The importance of self-assessment consists precisely in involving students and granting them a leadership role through which a different view of the assessment is built, while generating a reflection scenario from the students themselves.

¹ Doctora en Estudios del Español: Lingüística y Literatura por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Docente por asignatura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar a la autora: gm.caba@ce.pucmm.edu.do

This research work was carried out within the framework of general studies with 45 students who recounted their experience in the context of self-assessment as an innovative practice for them and thanks to which they were able to become aware of their performance and academic performance. The three main topics around which the article is developed are: general aspects of evaluation; self-assessment as a process of reflection in university students; experience of university students regarding self-assessment in the framework of general studies. The main actions developed as part of the action-research strategy included: design of activities for self-assessment, development of instruments for self-assessment, self-assessment by students and an evaluation by the teacher to compare the results. of both, analysis of bibliographic sources application of an instrument to participants and systematization of the experience. The investigation allowed us to conclude that evaluation is generally limited to hetero-evaluation, leaving self-evaluation in the background. The systematization of this experience confirmed that the students value being allowed to self-assess and see it as a favorable practice that the strategy can be replicated in other subjects. In addition, they consider that the self-assessment made it possible to introduce changes in their knowledge construction processes and in their level of reflection.

Keywords: *Assessment, self-assessment, university students, general studies.*

Introducción

La evaluación de los aprendizajes puede ser realizada por diferentes actores, siendo uno de ellos el estudiante. En este sentido, a los procesos de evaluación realizados por el mismo estudiante se le conoce como autoevaluación, tema en el que se centra este trabajo. El interés por abordar esta temática reside en que la autoevaluación es una estrategia que puede contribuir con la mejora de los aprendizajes, ya que orienta a los estudiantes a reflexionar sobre sus niveles de avances y sus necesidades académicas.

En sentido general, se puede señalar la evaluación como uno de los procesos más complejos en la academia. La misma se realiza en diferentes momentos del proceso formativo ya que intervienen en ella diferentes actores y demanda de un conjunto de instrumentos y criterios preestablecidos objetivamente y alineados con las competencias específicas y fundamentales que se pretenden desarrollar en el estudiantado. Todas estas variables que convergen en la evaluación ocasionan que usualmente no se ejecute con el rigor, sistematicidad y periodicidad que requiere.

Actualmente se han realizado estudios en el ámbito de la evaluación aplicada a los estudios universitarios que guardan cierta similitud con este trabajo, en ellos se establecen los fines de la evaluación, sus funciones y tipos. En ese sentido, Anijovich (2017) en su trabajo de investigación aborda la

evaluación formativa como una oportunidad para los estudiantes. Este trabajo tuvo como objetivo analizar el valor de la evaluación formativa en la educación superior. En sus conclusiones la autora expone que esta estrategia tiene grandes beneficios, por ejemplo, lograr el rol activo de los estudiantes y la comprensión de los contenidos complejos. Así también, destaca algunas limitaciones importantes dentro de las cuales señala “la inexperiencia de los estudiantes para comprender modos alternativos de la evaluación formativa (...) y la mirada casi exclusiva sobre las calificaciones” (p. 33). Este planteamiento de la autora llama a la reflexión en torno al valor que los alumnos le atribuyen al aspecto cuantitativo de la evaluación y no así a sus logros cualitativos.

Por otro lado, Hidalgo (2020) toca el tema de la evaluación formativa en estudiantes universitarios. En su trabajo la autora se propuso situar la evaluación formativa como una estrategia de adquisición de nuevos saberes de forma proactiva que desarrolla habilidades en los alumnos. En sus conclusiones señala que “un claro principio de la evaluación formativa es asignarles a los alumnos un rol protagónico y activo en todos los momentos que estructuran el proceso”. (p. 202). Como se puede observar el alumno es el actor más importante en la concepción de evaluación formativa, de ahí la necesidad de involucrarlos y darles una participación activa en estos procesos.

De la misma forma, Souto et al. (2020) en su estudio acerca de la evaluación formativa se propuso

conocer la percepción de los estudiantes respecto a esta forma de evaluar. En este trabajo el autor llegó a la conclusión de que “los alumnos identificaron como una ventaja de este tipo de evaluación el desarrollo de un aprendizaje activo, procesual y auténtico” (p. 29). Es decir, la evaluación formativa juega un papel importante en el logro de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de los alumnos, de ahí el interés por conocer la percepción de ellos respecto a la autoevaluación, ya que la misma se enmarca dentro de la evaluación formativa.

De igual forma, Fernández (2011) trabajó la autoevaluación como una estrategia de aprendizaje, con el objetivo de estimular el aprendizaje de lenguas. En sus conclusiones apunta que el camino hacia la autonomía pasa por el desarrollo de estrategias de aprendizajes entre las que figura poder evaluar el propio proceso. Así también, Cruz y Quiñones (2012) señalaron la importancia de la evaluación y la autoevaluación en el rendimiento académico, su estudio tuvo como finalidad destacar la importancia de la evaluación y la autoevaluación como actividad de autoaprendizaje vinculada a la práctica reflexiva y crítica. En sus análisis y reflexiones destacan que la autoevaluación no solo constituye un proceso introspectivo, sino que además es una estrategia continua de consolidación de habilidades. Añaden también que una de las ventajas de la autoevaluación es que favorece el desarrollo de la capacidad crítica.

Otro estudio relacionado es el realizado por Rodríguez et al. (2012) el cual tuvo como objetivo profundizar en la autoevaluación y su utilidad en la universidad. Las conclusiones fueron que los estudiantes se implican activamente en el proceso de autoevaluación y realizan un análisis crítico de sus necesidades formativas. A la luz de estas conclusiones la autoevaluación es concebida como una herramienta favorecedora en el proceso de crecimiento académico de los alumnos universitarios.

Así también Martínez et al. (2013) en su trabajo de investigación plantean la rúbrica como un instrumento para la autoevaluación y destacan que “la evaluación orientada a los aprendizajes requiere cambios e innovaciones (...) de forma tal que a los estudiantes se les conceda mayor protagonismo y responsabilidad” (p. 374). Este trabajo tuvo como objetivo promover la rúbrica como un recurso de evaluación con efectos positivos en los estudiantes, tanto en la coevaluación como en la autoevaluación.

En sus conclusiones expresan que la autoevaluación realizada con rúbricas posibilita la mejora de los aprendizajes. De igual forma, exponen que se evidenció gran satisfacción en los estudiantes autoevaluados cuando contaron su experiencia.

Los estudios citados anteriormente dejan abierta la posibilidad de seguir estudiando la evaluación formativa y generar nuevas miradas, es sobre este pilar que se erige este trabajo sobre la autoevaluación. Se trata de escuchar la voz de los estudiantes, es decir, su percepción respecto a la evaluación. Lo nuevo que ofrece es que involucra a los estudiantes en una experiencia investigación-acción en la que tanto la docente como los alumnos toman roles activos, aplicando además de la rúbrica una lista de cotejo en actividades de aprendizaje distintas en las que reflexionan sobre los hallazgos e introducen cambios en sus prácticas desde cada uno de sus roles y se asume la autoevaluación como proceso de reflexión e introspección, a través del cual los estudiantes universitarios toman conciencia de su rendimiento y de los cambios que deben introducir en sus formas de afrontar sus responsabilidades académicas. Así las cosas, este trabajo parte de su propia experiencia de autoevaluación, de la escucha de su voz y su reflexión acerca de cómo les ha impactado a ellos el proceso de autoevaluación.

En este contexto es importante referirse a la mirada de Basurto et al. (2021) en la que se concibe la autoevaluación como “un procedimiento de análisis, examen y observación de la propia acción y los resultados con miras a mejorarlo” (...). Autoevaluarse significa que la persona explora su propio trabajo (p. 384). Los autores destacan que este proceso conlleva un alto grado de responsabilidad, con lo cual coincide también la concepción de autoevaluación asumida en este trabajo.

La cuestionante a partir de la cual se desarrolla este trabajo es: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes universitarios respecto a una estrategia de autoevaluación implementada? De esta pregunta se deriva el objetivo: Analizar la percepción de los estudiantes en torno a la autoevaluación a partir de la implementación de la estrategia. Para fundamentar el estudio, en el siguiente apartado se muestra una revisión teórica en la que se desarrollan los aspectos generales de la evaluación y la autoevaluación como proceso de reflexión en los estudiantes universitarios.

En este sentido, se abordará la autoevaluación en el contexto universitario con la finalidad de brindar una mirada holística sobre el constructo, sus generalidades y características principales que permiten que los estudiantes asuman un rol activo. Después de analizar las teorías que abordan el tema de la autoevaluación, se presentará la reflexión de los estudiantes en torno a la autoevaluación, el análisis de los datos y las principales conclusiones.

Fundamentación teórica

Aspectos generales de la evaluación

En este trabajo se asume el enfoque de evaluación formativa, desde el cual no solo se concibe la evaluación como el proceso mediante el cual se comprueba el nivel de logro de un estudiante en relación con una competencia, tomando como base unos criterios e indicadores de logro de la misma, sino como estrategia mediante la cual al estudiante se le asigna un rol activo y participativo. En este orden, Cruzado (2022) especifica: “La evaluación formativa permite recabar información con la finalidad de perfeccionar el aprendizaje durante su construcción y que al igual que la enseñanza se debe adecuar a las necesidades de los estudiantes” (párr. 2). Así pues, la información recogida en el proceso de evaluación formativa es usada como insumo a partir de la cual se rediseña el proceso de enseñanza-aprendizaje y se realizan ajustes para lograr los objetivos de aprendizaje.

Desde el contexto de la evaluación formativa se puede decir que la evaluación es un proceso que busca el mejoramiento de los aprendizajes a través de la reflexión continua, tanto del estudiante como del docente, sobre los componentes académicos y el desarrollo de las competencias propuestas en el modelo pedagógico en el que se inscribe la evaluación. Es un proceso sistemático y continuo que a su vez debe ser transparente, objetivo y participativo. Su finalidad es dar respuesta a unos propósitos establecidos a partir de las competencias en el contexto del área disciplinar en la que tiene lugar, tomando en cuenta los indicadores de logros. La misma se realiza mediante técnicas e instrumentos que derivan de una estrategia de evaluación concebida previamente.

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2009) abordan la complejidad del concepto evaluación refiriéndose a su carácter polisémico y a su evolución. En tal

sentido, explica: “el concepto de evaluación en la educación ha evolucionado notablemente, hasta ser en la actualidad uno de los temas que ha adquirido mayor protagonismo, por el grado de conciencia que han adquirido los diferentes actores de su importancia y repercusión” (p. 9). Así pues, desde la perspectiva del autor citado, en estas décadas del siglo XXI se les atribuye mayor valor a los procesos de evaluación. Ciertamente, gracias a la difusión de la información, las actualizaciones curriculares, la formación continua de los docentes, la puesta en circulación de materiales didácticos relativos a la evaluación y la instrumentación ha traído consigo que los estudiantes conozcan más de la evaluación.

Refiriéndose a la evaluación, Tobón (2005) expone: “La valoración de las competencias requiere de la orientación de un modelo pedagógico en sus fines y metodología” (p. 240). Como se puede observar, la evaluación no es un proceso aislado y desarticulado del modelo pedagógico, sino que se apega a la metodología preestablecida, lo que le imprime un carácter de rigor.

Por otro lado, la evaluación es una aspiración en proceso en el ámbito universitario. En este sentido, Salinas y Cotillas (2007) destacan que “la evaluación en última instancia también debería suponer la enseñanza de la autoevaluación” (p. 18). Como se puede observar, la autoevaluación es una deuda pendiente en el contexto universitario. Por esta razón, la misma es una oportunidad para ponerla en práctica y conocer la percepción que tienen los estudiantes universitarios con relación a su aplicación.

De igual forma, conviene en este contexto tomar en cuenta la mirada de Clavijo (2021) quien aborda la temática de la evaluación para el aprendizaje, destacando que “la misma se realiza durante el proceso de aprendizaje y no al final de este, con el propósito de tomar decisiones para ajustar la enseñanza de conformidad a las necesidades de los alumnos” (párr. 7). Como se puede observar, el objetivo fundamental en este contexto es el aprendizaje del alumno desde la óptica de cuánto puede mejorar, no cuánto sabe. Para ello, el docente se ve en la necesidad de ajustar sus estrategias con miras a conseguir mejores resultados de aprendizaje.

En este mismo orden, la University of Cambridge (2019) señala que la evaluación para el aprendizaje

parte de tres elementos claves que son: “hacia dónde va el alumno, dónde se encuentra el alumno y cómo puede alcanzar el objetivo” (párr. 1). A la luz de esta cita, se puede notar que el proceso de evaluación para el aprendizaje está enfocado en el estudiante, cuestionando continuamente su progreso y las formas en que se puede mejorar.

Por su parte, Bain y Barbera (2005) cuestiona la forma en que se evalúa a los alumnos, destacando que los docentes universitarios que él cataloga como “buenos” le atribuyen un alto grado de importancia a la evaluación y no usan la información extraída de estos procesos para categorizar a sus estudiantes, sino para ayudarlos a construir aprendizajes. En este sentido, si la mayoría de los docentes concibiera la evaluación de esta forma, no se les haría tan difícil diversificar las estrategias e involucrar a los estudiantes en este proceso. El autor citado anteriormente enfatiza en la necesidad de que en lugar de preguntarse qué nota queremos que obtengan los estudiantes, es conveniente preguntarse qué tipo de progresos y cambios académicos y personales queremos ver reflejados en ellos. En consonancia con lo planteado, queda claramente establecida la necesidad de que el docente reflexione continuamente acerca de su práctica y con ella, los procesos de evaluación.

La autoevaluación como proceso de reflexión en los estudiantes universitarios

En los aspectos introductorios se hizo notar que en la evaluación educativa participan diferentes actores, de tal forma que, cuando es realizada por el mismo estudiante se emplea el concepto de autoevaluación para su definición. En este apartado se abordará exclusivamente el concepto autoevaluación, con el propósito de explicar de forma amplia en qué consiste, cuáles son sus características y cuáles son los beneficios que ofrece a los estudiantes y al docente.

Es evidente que, según actor que evalúa, la evaluación más usual es la heteroevaluación, ya que el docente asume como una de sus tareas principales medir el rendimiento de sus estudiantes. En este sentido, la coevaluación y la autoevaluación se utilizan mínimamente (Salinas y Cotillas, 2007). Esta situación se constituye en un problema, debido a que una de las aspiraciones de la educación es promover la autonomía del sujeto, así como el desarrollo de su capacidad crítica y la toma de decisiones, por esta razón, permitir que los

estudiantes verifiquen sus niveles de aprendizaje podría ser de gran provecho para el logro de estos fines educativos.

En el caso específico de los estudiantes universitarios, nivel en el que son responsables directos de sus aprendizajes, la reflexión en torno a sus procesos de aprendizajes por medio de su participación se considera pertinente y necesaria. En este sentido, Pérez (2000) expone: “uno de los efectos más relevantes de la evaluación del aprendizaje, es su contribución en la formación de cualidades como la autonomía y la reflexión, la responsabilidad ante sus decisiones, la crítica, que forman parte de los objetivos de la enseñanza universitaria” (p. 41). Es decir, la universidad se convierte en el escenario propicio para desarrollar en los estudiantes el sentido de responsabilidad y la toma de conciencia en relación con el cumplimiento de sus deberes académicos.

En ese mismo orden, Pérez (2000) continúa explicando la importancia de que se intercambien los roles del evaluador entre el alumno y el docente, en tal sentido, especifica: “En el nivel superior se reúnen las condiciones más favorables para estos fines por las características de estos estudiantes” (p. 60). Es decir, tomando en cuenta la edad de estos estudiantes y sus niveles de autonomía y madurez en relación con los estudiantes de los niveles primario y secundario, se considera que tienen el perfil ideal para asignarles la responsabilidad de tomar participación en su evaluación y generar una dinámica de introspección sobre sus logros y sus oportunidades de mejora desde su propia mirada y reflexión.

Además de los beneficios que ofrece a los estudiantes la autoevaluación, en tanto que les permite mirarse a sí mismos, reflexionar y tomar decisiones; es importante recordar que no es un premio que se otorga a los estudiantes, sino que es una oportunidad que les permite reorientar sus aprendizajes, por eso los procesos de autoevaluación deben contemplarse en el plan de clases, tomando en cuenta los criterios y competencias que se pretenden desarrollar en el estudiantado. Por otro lado, es importante aclarar que el docente debe poner al alcance de los estudiantes los criterios en base a los cuales se realizará la autoevaluación y socializarlos con ellos, para que de esta manera el estudiante pueda realizar un proceso justo, objetivo y pertinente; de tal manera que la información

recopilada alcance su máximo nivel de veracidad y sirva para el diseño de planes de mejora. Es decir, el hecho de intercambiar los roles y darles a los estudiantes la oportunidad de autoevaluarse no exime al docente de su responsabilidad de organizar, orientar y asesorar el proceso; de establecer los criterios conforme a las competencias que se están evaluando e, incluso, diseñar los instrumentos, ya que es el actor facultado para estos fines, pues el estudiante no es un experto en la elaboración de instrumentos de evaluación.

Por su parte, Fernández (2011) concibe la autoevaluación como una estrategia para el aprendizaje. En este orden, expone:

La autoevaluación no se improvisa, sino que se integra en un marco didáctico dentro de la misma programación y que se desarrolla día a día en las clases. Este marco didáctico reconoce al aprendiz como eje de toda la acción didáctica y artífice de su conocimiento (p. 4).

Pensar la autoevaluación desde esta óptica implica cambios significativos en relación con las formas en que el docente concibe su rol. Como se puede observar a la luz de la cita anterior, se le atribuye un rol protagónico al aprendiz lo cual riñe con los esquemas tradicionales en los que el docente es la figura protagonista. Sin embargo, es importante abrazar la idea del cambio y la innovación en las acciones pedagógicas.

En este mismo contexto, Cruz y Quiñones (2012) exponen: “Se ha observado que, con el fin de lograr el aprendizaje autónomo se debe fomentar en el universitario la autoevaluación (...), ya que le permite al estudiante comprobar su nivel de aprendizaje y reorientarlo” (párr. 2). Esta consideración corrobora la tesis que se ha defendido a lo largo de todo el desarrollo de este trabajo en torno a la autoevaluación como estrategia para la introspección, el cambio y la toma de decisiones en los aprendizajes en el contexto universitario.

De igual forma, Rodríguez et al. (2012) conciben la autoevaluación en el contexto universitario como un desafío tanto para el docente como para el alumno. De igual forma, señalan que “la capacidad creativa del estudiante universitario en el proceso de evaluación a través de la participación activa en el mismo, está reclamada en los últimos años por numerosos autores” (p. 404). La visión de estos

autores respecto a la autoevaluación corrobora la necesidad de brindar una mayor participación al estudiantado en los procesos de evaluación.

Como se puede observar, diversos autores coinciden en la necesidad de dar mayor importancia a los procesos de autoevaluación, cooperando de esta forma con la apuesta por estudiantes más capaces, independientes en la gestión del conocimiento, más críticos y más participativos.

Metodología

El estudio se enmarca en la investigación-acción y parte de un enfoque cuantitativo. Las fases de la estrategia de investigación-acción que se aplicaron son: establecimiento del punto de partida, planificación, implementación de las acciones, observación y análisis de los resultados. Es importante resaltar que, durante el proceso de implementación de las acciones, se realizaron ajustes en el instrumento de evaluación para garantizar una mejor comprensión del mismo por parte de los estudiantes durante el proceso de socialización. De igual forma, se realizaron cambios y modificaciones en el plan de clases en el que fueron sustituidas exposiciones orales por reportes de lecturas, a fin de generar un producto que pudiera ser construido de forma procesual en el que fueran aplicadas las mejoras encontradas en el proceso.

En primer lugar, se procedió a identificar y describir el problema: falta de implementación de la estrategia de autoevaluación en el contexto universitario. Posteriormente se planificaron las actividades de autoevaluación en las que los estudiantes debían evaluar su desempeño. Una de estas actividades fue la construcción de un portafolios de textos argumentativos y otra, la escritura de reportes de lectura. Para ello, la docente entregó dos instrumentos de evaluación, una rúbrica y una lista de cotejo, en los que se contemplaron los diferentes criterios en consonancia con las competencias específicas del área. Estos instrumentos tomaban en cuenta las siguientes dimensiones: dominio de contenido, calidad de la redacción y pensamiento crítico, capacidad inferencial y de razonamiento. De igual forma, se procedió a analizar los resultados obtenidos por los estudiantes y compararlos con la evaluación que simultáneamente realizó la docente.

Tabla 1. Rúbrica de autoevaluación para evaluar el reporte de lectura

Profesora: Genarina Caba

Nombre del estudiante:

Asignatura:

Fecha de aplicación:

Criterios de evaluación	Niveles de dominio				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Dominio de contenido	Repito literalmente el contenido sin evidenciar construcción de conocimiento.	Identifico la información elemental del material de lectura citando y definiendo conceptos claves.	Comprendo la información y lo demuestro a través de la construcción de inferencias.	Ejemplifico los aspectos claves del material de lectura relacionando los hechos con situaciones de su contexto.	Juzgo los hechos, las informaciones y la actuación de los personajes y / o la postura de los autores.
Redacción	Abordo la información tomando en cuenta las normas básicas de redacción.	Organizo la información tomando en cuenta las normas generales de redacción que requiere el género y el ámbito en que se inscribe el reporte de lectura.	Empleo una estrategia de redacción que facilita la comprensión del texto y denotan dominio de las normas de redacción que requiere el género y el ámbito en el que se inscribe el reporte de lectura.	Integro variadas estrategias de redacción que dan cuenta de un estilo propio al momento de organizar la información evidenciando dominio de las normas de redacción que requiere el género y el ámbito en el que se inscribe el reporte de lectura.	Adapto la redacción del discurso al ámbito y género en el que se inscribe el reporte de lectura, mostrando dominio de las normas de redacción que requiere el género.
Pensamiento crítico	Abordo literalmente la información del material de lectura sin evidenciar comprensión del tema y la valoración crítica de la información.	Señalo conceptos e informaciones relevantes del material de lectura en las que deseo enfatizar sin juzgar ni valorar de forma crítica la información.	Categorizo la información incluida en el material de lectura enfatizando en las ideas de mayor relevancia, destacando su importancia.	Retroalimento las informaciones contempladas en el material de lectura evidenciando una valoración crítica y análisis del contenido mediante la exposición de juicios creíbles.	Ayudo a los lectores a comprender el reporte de lectura proporcionándole ejemplificaciones, aclaraciones, construcciones inferenciales y análisis críticos de la información.
Defensa de tus argumentos	Memorizo argumentos literales planteados ya anteriormente.	Recupero información del material de apoyo y la presento como argumentos.	Elaboro razonamientos puntuales que apoyan mi exposición en el reporte de lectura.	Analizo la información, cuestionando los pro y los contra, así como su relación con la realidad conceptual, a partir de lo cual presento argumentos.	Recreo los hechos e informaciones a partir de lo cual genero argumentos que apoyan y defienden sus posiciones.
Inferencias y conclusiones	Codifico información literal del material de apoyo y la presento como inferencias y conclusiones mías.	Reproduzco literalmente ideas del material de apoyo como si fueran conclusiones e inferencias.	Interpreto las informaciones presentadas en el material de apoyo y las presento como conclusiones.	Aporto informaciones nuevas a modo de inferencias y conclusiones que derivan y se relacionan con el objeto de estudio.	Genero nuevas miradas y formas de interpretación de los hechos, situaciones e informaciones, enlistando diversas conclusiones e inferencias.

Para conocer la percepción de los participantes, se diseñó un cuestionario en línea, de preguntas cerradas, en un formulario de Google al que tuvieron acceso y manifestaron su experiencia

en los procesos de autoevaluación, así como los beneficios que obtuvieron luego de implementar la estrategia. En el estudio participaron los 45 estudiantes que conformaban el universo, es decir,

todos los que cursaban las asignaturas de Español I y Realismo Mágico. Para validar los instrumentos, se realizó previamente una prueba piloto. Finalmente, se procedió a analizar los datos, se socializaron los hallazgos con los estudiantes y se sistematizó la experiencia.

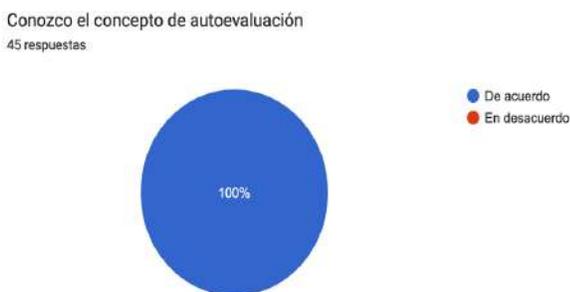
Es conveniente aclarar que el hecho de que solo se incluyeran preguntas cerradas en el instrumento se asume como una limitante del estudio según su propósito, ya que no se les permitió a los estudiantes exponer otras consideraciones y percepciones que no estuvieran contempladas en el instrumento, pero al mismo tiempo se visualiza como una oportunidad, pues se deja abierta la posibilidad de que el mismo sea retomado a futuro a fin de generar nuevas informaciones y puntos de vistas de los estudiantes.

Resultados

Percepción de los estudiantes respecto a la autoevaluación en el marco de las asignaturas de español y realismo mágico.

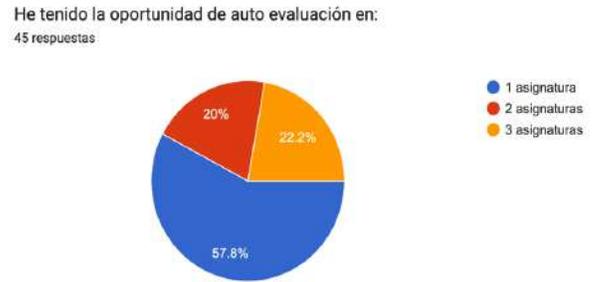
En este apartado se presentan los datos recogidos con los participantes en la encuesta para valorar el proceso de autoevaluación y el impacto de este en su experiencia universitaria. Se presentará cada pregunta acompañada del gráfico correspondiente y la interpretación de este.

Figura 1. Conocimiento que tienen los estudiantes sobre el concepto de autoevaluación.



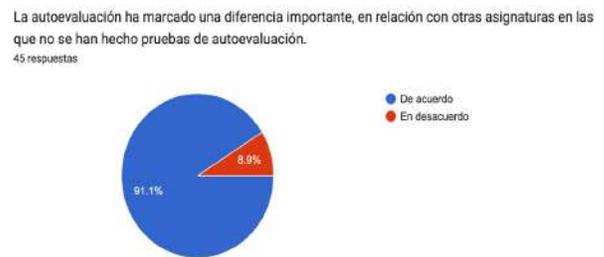
Como se puede ver, el total de los estudiantes encuestados estuvo de acuerdo en que conoce el concepto de autoevaluación. Esta pregunta se incluyó para garantizar que los participantes tuvieran conciencia del concepto y asegurar la confiabilidad de las respuestas

Figura 2. Experiencia de los estudiantes con la estrategia de autoevaluación.



El 57.8 % respondió que solo se le había permitido evaluarse en una sola asignatura, es decir, en la que estaba aplicando el proceso de autoevaluación. En este sentido, la experiencia de autoevaluación resultó ser una experiencia innovadora para ellos.

Figura 3. Impacto de la autoevaluación en los estudiantes.



El 91.1 % de los estudiantes encuestados aseveró que el proceso de autoevaluación hizo la diferencia en relación con otras asignaturas en las que no se les dio la oportunidad de autoevaluarse. En este sentido, al momento de socializar los resultados expresaron que les gustaría que la práctica de autoevaluación pudiera realizarse en las demás asignaturas que cursan. De igual forma, es importante prestar atención a la minoría de estudiantes que manifestó que está en desacuerdo, por lo que en investigaciones futuras sería oportuno incluir un acápite para que los estudiantes justifiquen sus respuestas, a fin de generar toda la información posible en relación con el proceso.

Figura 4. Impacto de la autoevaluación en el desempeño académico de los estudiantes.

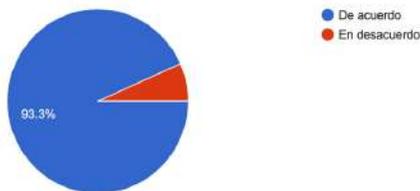
La autoevaluación me ha permitido reflexionar y tomar conciencia de mis habilidades y oportunidades de mejora en relación con mi desempeño académico
44 respuestas



Todos los participantes coincidieron en que la autoevaluación permitió que ellos reflexionaran y tomaran conciencia del rumbo de su desempeño, es decir que desarrollaron conciencia crítica respecto a sus niveles de aprendizaje.

Figura 5. La autoevaluación como herramienta de cambio en la conducta de los estudiantes respecto a sus aprendizajes.

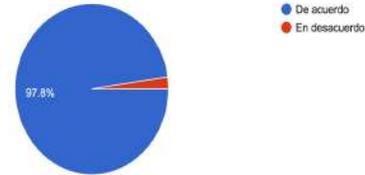
La autoevaluación me permitió introducir cambios en mi procesos de aprendizaje
45 respuestas



El 93.3 % de los participantes logró introducir cambios en sus procesos de aprendizaje a partir de autoevaluarse y hacerse conscientes de sus necesidades. Al momento de socializar los resultados, los estudiantes expresaron que para ellos tuvo un gran impacto colocarse una calificación, que fue chocante enfrentarse consigo mismos y encarar los resultados, lo que provocó que reflexionaran sobre sus aprendizajes, el aprovechamiento del tiempo y los recursos de aprendizajes.

Figura 6. Aspiraciones de los estudiantes respecto a la autoevaluación.

Me gustaría que en todas las asignaturas se me permita evaluarme en al menos una o dos actividades
45 respuestas



Tal como se muestra en la figura anterior, el proceso de autoevaluación tuvo una valoración positiva por parte de los participantes, quienes expresaron su interés de que en otras asignaturas se les permitiera autoevaluarse.

Finalmente, para verificar el nivel de criticidad y responsabilidad por parte de los estudiantes al momento de autoevaluarse, la docente usó el mismo instrumento de evaluación que los estudiantes para evaluar las mismas actividades, encontrando que había coincidencia entre las calificaciones y valoraciones de los estudiantes con las suyas.

Análisis de los resultados

Como fruto del análisis de los resultados, se observó que los alumnos consideran que la autoevaluación les ayudó a mejorar sus prácticas académicas, lo cual nos remite a lo planteado por Pérez (2000) sobre la importancia de intercambiar roles durante el proceso de evaluación para promover la autonomía y autorregulación. En este orden, dar a los estudiantes la oportunidad de colocarse del otro lado y asumir el compromiso de otorgarse una calificación les conduce a un proceso de madurez académica y sentido de pertenencia en relación con la asignatura que están cursando.

Además, el hallazgo de que la mayoría de los estudiantes encuestados expresó que solamente se le había permitido autoevaluarse en una asignatura nos remite a lo planteado inicialmente acerca de que se le debe dar más importancia a los procesos de autoevaluación en el entendido de que la misma está contemplada como una necesidad poco atendida en las prácticas diarias según los autores Salinas y Cotillas (2007) citados en la revisión de la literatura.

Finalmente, los estudiantes demostraron un alto nivel de responsabilidad en sus autoevaluaciones, en

tanto que los niveles de dominio que se atribuyeron en la rúbrica coincidieron con la evaluación de la maestra, lo que concuerda con lo planteado por Pérez (2000) en las teorías que sirven de referente a este trabajo, cuando expone que el contexto universitario es ideal para este tipo de prácticas por el grado de madurez que posee el estudiantado. Esto pudo comprobarse al comparar los resultados de la evaluación realizada por la docente y la autoevaluación, pues algunos estudiantes incluso se otorgaron una puntuación menor a la asignada por la docente.

Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se exponen las principales conclusiones a las que se ha arribado como resultado tanto del estudio de los antecedentes citados como del trabajo de campo hecho con los participantes.

Como fruto de las observaciones y el análisis de los datos, se ha podido concluir que la autoevaluación incide de forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes, la toma de conciencia y sentido de responsabilidad en su rol de estudiantes. Incluir la autoevaluación como parte de las estrategias genera, además, un clima de confianza y empatía entre los alumnos y el docente que incide en el clima de aula, en tanto que los estudiantes se sienten escuchados y tomados en cuenta.

En cuanto al objetivo general de este estudio, analizar la percepción de los estudiantes en torno a la autoevaluación, los hallazgos principales permiten afirmar que existe una sentida necesidad por parte de los estudiantes de que en el entorno universitario se le otorgue más importancia a la autoevaluación, en tanto que ha demostrado ser una estrategia favorable en la experiencia académica. Los estudiantes valoran de forma positiva que se les dé la oportunidad de autoevaluarse y consideran que favorece sus aprendizajes.

También, en atención a este objetivo, ha quedado evidenciada la necesidad de dialogar con los estudiantes, escuchar sus voces y tomar sus experiencias en la universidad como fuentes de aprendizajes a partir de las cuales se puede mejorar significativamente, no solo su proceso de aprendizaje, sino también la docencia. De igual forma, a la luz de los resultados se puede inferir que es importante introducir cambios en las formas

en que evaluamos los aprendizajes de nuestros estudiantes, quienes evidenciaron que en muy pocas asignaturas se les da la oportunidad de participar en el proceso de evaluación. En la práctica, la autoevaluación parece ser un desafío para el docente, pues implica otorgar un rol participativo al estudiante de que pueda incluso cuestionar las formas en que es evaluado.

Finalmente, se concluyó también que el estudio enfrenta algunas limitaciones relacionadas con el cuestionario aplicado a los estudiantes, debido a la carencia de preguntas abiertas en la que los estudiantes pudieran exponer de forma más amplia sus consideraciones en relación con la autoevaluación.

Ante estos hallazgos, se brindan las siguientes recomendaciones a los docentes:

- Otorgar un rol activo a los estudiantes a través de la autoevaluación e inducirlos por medio de los resultados a reflexionar y tomar decisiones en relación con sus aprendizajes.
- Asegurarse de que los estudiantes comprenden las consignas que guían las actividades y los instrumentos de evaluación que usarán en el proceso de autoevaluación.
- Crear un clima de confianza y empatía con el estudiante en el que se conciba la autoevaluación como un proceso de mejora de los aprendizajes.
- Incentivar a los estudiantes para que asuman la autoevaluación como una oportunidad de generar cambios en su vida académica.
- Profundizar más en el tema de la autoevaluación para conocer la percepción de otros grupos de estudiantes, a través de instrumentos cualitativos que contemplen preguntas abiertas e incluyan otras dimensiones.

Finalmente, y a modo de conclusión general, resulta importante enfatizar que la autoevaluación no excluye al docente del escenario, ya que él es quien organiza el proceso y otorga al estudiante un rol fundamental, es decir, lo involucra y le da las herramientas para evaluarse al proporcionarle los instrumentos para estos fines con criterios previamente establecidos. Por lo anterior, en esta actividad el estudiante se

pone en contacto con su realidad, reflexiona en torno a ella, se cuestiona y se otorga la calificación en función de una puntuación que ha sido fijada, pero el docente no ha estado al margen, sino que ha tenido también una participación responsable. Esta interacción maestro-alumno en este proceso propicia el diálogo, la negociación y el crecimiento de ambos actores. Definitivamente, el proceso de autoevaluación enseña a los estudiantes a pensar en sí mismos, mirar en su interior y a crecer con responsabilidad y participación crítica.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior, *Voces de la Educación*, 2 (3), 31-36. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30>
- Bain, K. y Barbera, O. (2005). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Basurto, M., Moreira, J., Velásquez, A. y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Prentice Hall, Pearson.
- Clavijo, C. (2021). La evaluación del y para el aprendizaje, Institute for the Future of Education tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/evaluacion-del-y-para-el-aprendizaje/>
- Cruz F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y la autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima*, 16, 96-104.
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación, evaluación educativa de aprendizajes y competencias. *Comuin@cción*. 13(2). <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *Marcoele Revista de didáctica, español lengua extranjera*, 13, 133- 148 <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152421008.pdf>
- Hidalgo, M. (2020). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*. 1(1),189-210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Martínez, E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de docencia universitaria*. 11(2), 74-390. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5581>
- Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, *Revista de Pedagogía Universitaria*. 5(2), 31-61.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. y Gómez, M. (2011). Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de educación*, 356, 401-430.
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2007). La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior, Apuntes de buenas prácticas. Servei de Formació Permanent. Universitat de València.
- Souto, R., Jiménez, F. y Navarro, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*.13(1), 11-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408497>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.
- University of Cambridge (2019). *Evaluación para el aprendizaje*. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579619-assessment-for-learning-spanish-.pdf>



Entrevista al Dr. P. Secilio Espinal Espinal Rector de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

El Dr. P. Secilio Espinal anhela tener el pensamiento de un sabio, pero expresarse de forma sencilla (como propone Aristóteles) con el fin de estimular a todo el gran equipo PUCMM para que continúe su meta de ofrecer una educación de calidad impregnada por el humanismo cristiano. De esta manera, nos ofrece sus pensamientos sobre la misión de garantizar la presencia cristiana en el mundo universitario.

1. - ¿Cuál es su misión como maestro y gestor de la universidad?

Asumo con pasión este proyecto que Dios ha puesto en mis manos, con un deseo genuino de avanzar y superar cada reto, tal y como he asumido esta carrera que se llama vida.

Me propongo seguir la antorcha de todos aquellos que han contribuido para que esta comunidad académica siga aportando al desarrollo de la dignidad humana y a la herencia cultural mediante la enseñanza, la investigación y los tantos servicios que nos acercan a las distintas comunidades.

Estoy claro que nuestra misión como universidad católica no es llenar vasijas, sino encender el fuego en nuestros jóvenes para que enfrenten los grandes desafíos de la sociedad y la cultura. Para eso, todos en la institución debemos mantenernos motivados e identificados con el fin de garantizar la presencia cristiana en el mundo universitario.

“[...] la única manera de hacerlo es por contacto, es decir, a través del testimonio personal y comunitario. Este contacto se realiza mediante el encuentro, estando uno al lado del otro y haciendo algo juntos”. Papa Francisco

2. - Según su parecer, de los actores educativos ¿cuáles tienen mayor prioridad para que se logre un ambiente propicio para el aprendizaje y la calidad educativa?

Los estudiantes son y seguirán siendo el centro de la gestión universitaria. Para ello, debemos ofrecerles un trato preferencial, que perciban este espacio como un ambiente amigable e inclusivo, en donde

avanzan en su desarrollo académico y humano y se sientan tan bien, que quieran permanecer y aún traer a sus amigos.

En cuanto a los docentes y toda la gran familia que conforma la PUCMM, es necesario que mantengamos un sentido de identificación y pertenencia institucional, pues lo que no se ama, no se asume. No se trata de sentir únicamente que pertenecemos a la institución, sino también que la institución nos pertenece. Quien se siente motivado, motiva a otros, quien se siente amado, ama. Por el contrario, el disgustado, disgusta, el herido, hiere, el amargado, amarga. Por tanto, debemos trabajar con tesón para mantener un sentido de unidad y un diálogo permanente en el que todos puedan expresar con sinceridad cómo podemos contribuir a mejorar nuestra universidad y, además, distinguírnos por un trato amigable para estimularnos unos a otros a mantener una actitud proactiva y no reactiva.

En este sentido, debemos trabajar en equipo no importa el rol que desempeñemos. Es decir, debemos promover una relación estrecha y de confianza entre los docentes y su director; entre los directores y su decano y, a su vez, con todas las autoridades, quienes se constituyen en compañeros de misión. Todos somos responsables de todo y de todos, somos guardas de nuestros compañeros. De acuerdo con el gran Henry Ford: “Llegar juntos es el principio. Mantenernos juntos es el progreso. Trabajar juntos es el éxito”. Este será un firme propósito, caminar y trabajar juntos para hacer realidad nuestra misión institucional.

3. - Respecto al futuro de las universidades, ¿cuáles son focos de atención para que la PUCMM pueda seguir posicionada como una institución superior de calidad?

Uno de los retos que debemos asumir con todos nuestros recursos es la acreditación. Las acreditadoras demandan que se tenga un sello de credenciales ante el mundo, lo cual se traduce en estándares de calidad de los programas, de los espacios, de los procesos, los servicios y el equipo humano; enfocado de manera especial en los docentes.

Otro foco importante es la internacionalización. La universidad afronta la necesidad de repensar su estrategia basada únicamente en el desarrollo de sus egresados para que enfrenten los retos y problemas de su contexto, sino que debemos ofrecer una propuesta académica para que los estudiantes tengan una visión global y una alta calidad académica, dominen varias lenguas, estén listos para interactuar en otros contextos, es decir, que puedan ser “graduados globales y flexibles, con disponibilidad de explorar nuevas oportunidades” (Carlos Sotomayor).

Pero no solo se trata de trabajar un perfil de egreso, sino que dentro de la academia debemos trabajar la movilidad estudiantil; las estancias, tanto para nuestros estudiantes como para nuestros docentes; las investigaciones con pares de otras universidades nacionales e internacionales a través de redes y programas destinados para estos fines; también, por medio de acuerdos, ampliar la oferta de grado y postgrado de carreras con doble titulación.

Por último, y no por esto menos importante, reiteramos que la misión de la universidad es y

seguirá siendo la investigación, tal y como lo declaró el gran Ortega y Gasset (1930). Como hemos tratado de expresar, las universidades destacadas por su calidad académica muestran su excelencia al utilizar metodologías y estrategias de calidad que desarrollan a sus estudiantes y les permiten desempeñarse con un alto nivel de dominio en sus competencias profesionales. Sin embargo, al lograr esto solo estamos cumpliendo uno de los ejes misionales. De esta manera, la calidad de las universidades hoy en día se mide por su labor investigadora (publicaciones en revistas indexadas; reconocimiento de buenos investigadores dentro de su equipo; grupos de investigación de ciencias duras y blandas; organización de eventos científicos-académicos que posibiliten el desarrollo profesional de sus docentes con ponencias como producto de sus investigaciones).

Sabemos que todo esto es complejo y que necesita mucho esfuerzo de parte de todos. Se trata de implementar y cumplir un plan estratégico y de dar lo mejor de cada uno de nosotros en pro de la verdad y la ciencia, que es la identidad misma de nuestra Madre y Maestra. De esta manera, es necesario que toda la familia PUCMM demos un uso consciente de los recursos con los que contamos y procuremos la optimización de los mismos.

De esta manera, debemos asumir los retos con optimismo y esperanza porque sesenta años de una fructífera vida académica y compromiso social nos invitan a gestionar una universidad con un *“liderazgo que trasciende”* el tiempo y las circunstancias.



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Campus de Santiago

Autopista Duarte, km 1 ½
Santiago de los Caballeros
Teléfono: 809 580 1962
Fax: 809 582 4549

Campus de Santo Domingo

Av. Abraham Lincoln esq. Simón Bolívar
Santo Domingo, D. N.
Teléfono: 809 535 0111
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata

Calle Separación N.º 2
Teléfono: 809 586 2060
Fax 809 586 8246

ISSN 1814-4144



9 771814 414000