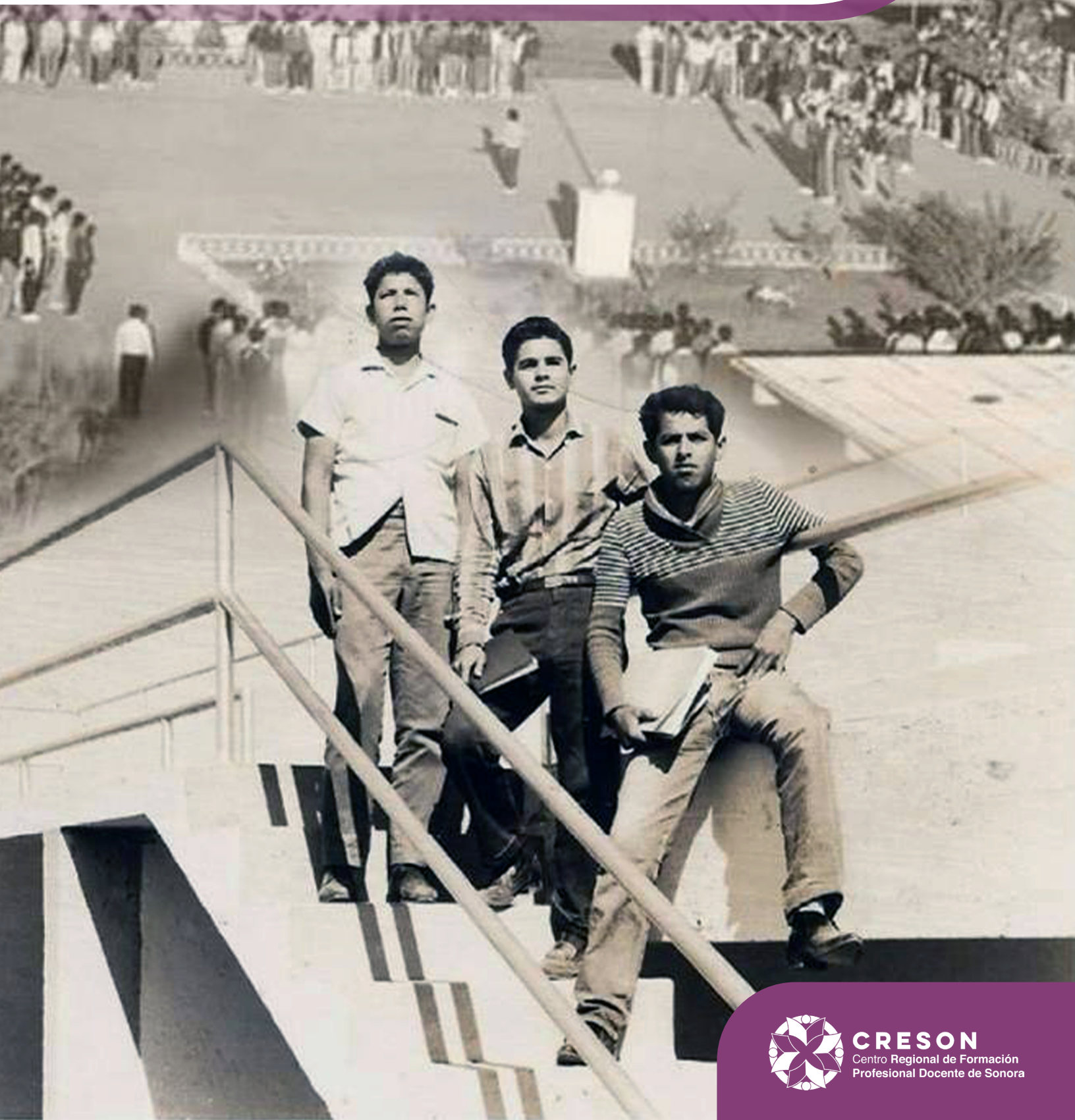


majta

Revista de
investigación educativa,
formación y
profesionalización docente

Volumen 2, número 03, enero - junio de 2024

ISSN: 2992-6858



CRESO
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora

**majta**

Revista de
investigación educativa,
formación y
profesionalización docente

Publicación editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04-2022-111717481900-102, ISSN: 2992-6858.

Majta, revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente es una publicación académica semestral, dictaminada por pares en modalidad doble ciego, que busca contribuir a la difusión de la investigación educativa para fortalecer el diálogo en la comunidad académica especializada en la materia.

Fotografías de portada

Composición elaborada con fotografías proporcionadas por el Dr. Félix Jonathan Díaz Tuyub, director de la Escuela Normal Rural "General Plutarco Elías Calles", también conocida como "El Quinto". La fotografía del fondo corresponde a la cancha cívica de la escuela y fue tomada por el profesor Rafael Aburto Avilés (+). La imagen de los jóvenes fue compartida por el profesor Ismael Valdez López, egresado de la institución en 1973.

Directorio

Dr. Luis Ernesto Flores Fontes
Director

Dra. María del Socorro Arvizu Arvizu
Editora en jefe

Dra. Alejandra Meza Noriega
Coordinadora editorial

Lic. Jesica Loustaunau Rodelo
Diseño de imagen y maquetación

Héctor López
Diseño editorial



En la gráfica puede apreciarse a los estudiantes Raúl Torres Díaz, Raúl Rascón (+), y Luis García, pertenecientes a la generación 1963-1969, que también fue la de Rubén Rocha, quien posteriormente se convertiría en gobernador del estado de Sinaloa. Los muchachos fueron captados por la lente en el área correspondiente a las gradas de la cancha de fútbol soccer de la Escuela Normal Rural, ubicada en Etchojoa, Sonora, y fundada en 1937.

Magdalena Frías Jaramillo
Cuidado editorial y corrección

Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente, volumen 02, número 03, enero - junio de 2024, es una publicación electrónica semestral editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Carretera federal 15, km 10.5, colonia Café Combate, C.P. 83165, Hermosillo, Sonora, México; teléfono (662) 1080630; majta.creson.edu.mx; contacto: majta@creson.edu.mx. Editora en jefe: María del Socorro Arvizu Arvizu. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04-2022-111717481900-102, ISSN: 2992-6858; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Índice

- 5** Editorial
María del Socorro Arvizu
- 9** Prácticas de internacionalización en casa realizadas en el aula por el profesorado de un programa educativo a nivel superior
Internationalization at Home Practices Performed in the Classroom by Professors of an Education Program in Higher Education
Alejandro Zavala Soria
- 25** Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria
Learning Cartographies: a Shared Teaching Methodology Between the University and Primary Education
Alejandro López-Quiroga
Gonzalo Llamedo-Pandiella
- 47** Enfoques de enseñanza asumidos por formadores de formadores en el contexto de programas de desarrollo profesional
Teaching Approaches Adopted by Trainers of Trainers in the Context of Professional Development Programs
Pablo Javier Rivera Rivera
Carmen Cecilia Espinoza Melo
- 61** Salud psicológica y bienestar del profesorado y personal de educación especial en Sonora
Psychological Health and well-being of Special Education Teachers and Staff in Sonora
Xóchitl Gámez García
Ángel de Jesús Angulo Moreno
Lucía Margarita González Barrón
- 77** Apoyo social, autoeficacia, mindfulness y rendimiento académico en estudiantes universitarios
Social support, self-efficacy, mindfulness and academic performance in university students
Diana Isabel Cabrera Aguilar
Laura Fernanda Barrera Hernández
Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Editorial

En sus manos se encuentra el número 3 de Majta, la revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, para la cual se recibieron un total de 23 postulaciones de distintas regiones del país, así como de Argentina, España y Chile.

La edición de este número supuso un esfuerzo colaborativo en el que se trabajó en conjunto con un consejo editorial emergente interno en la revisión de los artículos antes de su envío a la revisión de doble par ciego, con el fin de seleccionar los mejores textos. Agradecemos, como siempre, el esfuerzo de nuestro cuerpo de evaluadores, quienes prestan su tiempo y disposición para revisar, comentar y dictaminar cada uno de los trabajos escritos por nuestras y nuestros autores.

En esta ocasión, abrimos con el artículo “Prácticas de internacionalización en casa realizadas en el aula por el profesorado de un programa educativo a nivel superior”, escrito por Alejandro Zavala Soria. Esta investigación concluye que a pesar de que se logra integrar componentes interculturales siguiendo estándares nacionales e internacionales para conseguir el desarrollo integral del alumnado, falta reforzar el área internacional. Se trata de un esfuerzo de internacionalización en casa que realiza el profesorado del programa de Ingeniería en Logística Internacional de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado.

Continuamos con “Cartografías de Aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la Universidad y la Educación Primaria”, cuya autoría corresponde a Alejandro López-Quiroga y Gonzalo Llamado-Pandiella, de la Universidad de Oviedo. En este artículo se nos presenta una metodología innovadora para el aprendizaje, estrategia que ha demostrado ser efectiva para favorecer el desarrollo de diversas competencias, como comprensión y creatividad, organización de contenidos, reflexión sobre el aprendizaje y trabajo colaborativo.

Seguidamente, tenemos el artículo “Enfoques de enseñanza asumidos por personas formadoras de formadoras chilenas en el contexto de programas de desarrollo profesional”, escrito por Pablo Rivera y Carmen Espinoza, de la Universidad San Sebastián y la Universidad Católica de la Santísima Concepción. El propósito de este trabajo es develar los enfoques de enseñanza asumidos por personas formadoras de formadoras en el contexto de un programa de desarrollo profesional para docentes de educación primaria.

Nuestro número 3 también incorpora el artículo “Salud psicológica y bienestar del profesorado y personal de educación especial en Sonora”, escrito por Xóchitl Gámez García, del Centro de Atención Múltiple Estatal No. 13, y Ángel de Jesús Angulo Moreno y Lucía Margarita González Barrón, de la Universidad Estatal de Sonora. De acuerdo con los resultados presentados, los participantes de este estudio registran valoraciones apenas por encima de los valores aprobatorios, y muy por debajo de los parámetros del instrumento, dato que se agudiza en el caso del sexo femenino.

El quinto artículo publicado en este número corresponde a “Apoyo social, autoeficacia, mindfulness y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, manuscrito de la autoría de Diana Isabel Cabrera Aguilar, Laura Fernanda Barrera Hernández y Mirsha Alicia Sotelo Castillo. El objetivo de la investigación es identificar la relación entre apoyo social, autoeficacia, mindfulness y rendimiento académico en estudiantes universitarios, así como comparar los resultados en función de datos sociodemográficos. Se observaron diferencias significativas en el rendimiento académico de los universitarios en función del sexo y el semestre en curso; por otro lado, se encontró que un mayor puntaje en las variables mindfulness y apoyo social se asocia con el alto rendimiento.

Por último, en el texto “Alfabetización Académica: estudio para reflexionar sobre la formación normalista”, Mirián Adriana Noriega Jacob muestra la necesidad de aprender los múltiples usos de la lengua como parte de la trayectoria académica normalista. Los datos de esta investigación muestran la necesidad de diseñar e implementar estrategias de acompañamiento dirigidas a los miembros de la comunidad discursiva, esto en tres momentos. El primero en la etapa inicial de formación, en la cual se explora y comienza a interactuar con el discurso académico a través de la diversidad tipológica propia de su comunidad. La segunda durante el proceso mismo de formación académica, que implicaría acompañamiento para leer y escribir con mayor complejidad que en la primera etapa, esto a partir del consumo y producción de textos con mayor abstracción de ideas. La tercera etapa podría ubicarse en la elaboración de trabajos de titulación, con los que el aún estudiante muestra aprendizajes concretados en su formación, logro de saberes de acuerdo al perfil de egreso, generación de conocimiento a partir de integración de saberes previos y experiencias obtenidas durante el ejercicio del proyecto de titulación en cuestión (tesis, informe de prácticas, portafolio).

Es importante mencionar que nuestra revista ya se encuentra en el directorio de Latindex, así como que está inmersa en los procesos inherentes al desarrollo de toda revista académica, relativos a indexación, profesionalización editorial y continuidad institucional. Esperamos que la lectura de los artículos publicados sea de utilidad y agrado para nuestros lectores, y los invitamos a participar en la convocatoria de

publicación del número 5 de la revista, que actualmente se encuentra abierta e incorpora un monográfico dedicado al género y la educación, además de las líneas temáticas tradicionales.

María del Socorro Arvizu

Junio de 2024

Prácticas de internacionalización en casa realizadas en el aula por el profesorado de un programa educativo a nivel superior

Internationalization at Home Practices Performed in the Classroom by Professors of an Education Program in Higher Education

Alejandro Zavala Soria ¹

Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado

Resumen

La internacionalización en casa es un proceso que implica la integración de componentes interculturales e internacionales en el currículo para lograr el desarrollo integral del alumnado siguiendo estándares nacionales e internacionales. El profesorado es quien implementa las acciones necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural e internacional en el aula, por ello, este estudio tuvo como objetivo conocer las acciones de internacionalización en casa que realiza el profesorado del programa educativo de Ingeniería en Logística Internacional de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado (UTSLRC). Dicha institución cuenta con un modelo educativo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS). La investigación posee enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. Los participantes fueron 16 profesores y profesoras adscritos al programa, los cuales fueron seleccionados de forma no probabilística por conveniencia. Se aplicó un cuestionario que constó de tres secciones: la sección uno recabó información sociodemográfica y de trasfondo educativo; la segunda, información de los contextos áulicos; y, la tercera, información de las actividades aplicadas que se clasificaron en tres áreas: lingüísticas, interculturales e internacionales. Algunos de los resultados estadísticos obtenidos fueron la predominancia de actividades del área lingüística (como lecturas en inglés, videos en inglés, presentaciones en inglés) e intercultural (comparar casos de diferentes culturas, explicaciones de otros contextos, hablar de semejanzas entre países), y la poca práctica del área internacional (participación en seminarios, charlas y programas virtuales con otras universidades). Se concluye que las áreas lingüística e intercultural

¹ alejandro.zavala@utslrc.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-2842-0416>

se cumplen de acuerdo al modelo educativo, sin embargo, el área internacional debe ser reforzada.

Palabras clave

Internacionalización en casa, universidad tecnológica, profesorado, competencia internacional, competencia intercultural, competencia lingüística.

Abstract

Internationalization at home is a process that implies the integration of intercultural and international components in the curriculum to achieve the comprehensive development of students following national and international standards. Teachers are the ones who implement the necessary actions for the development of intercultural and international competences in the classroom, for this reason this study had the objective of knowing the internationalization at home actions carried out by the professors of the educational program of Engineering in International Logistics of the Technological University of San Luis Rio Colorado, an institution that has a Bilingual, International and Sustainable educational model. The research has a quantitative approach with a descriptive scope. The participants were 16 professors assigned to the program, which were selected in a non-probabilistic way for convenience. A questionnaire consisting of three sections was applied: Section one collected socio-demographic and academic background information; the second, information from classroom contexts; and, the third, information on the applied activities that were classified into three areas: linguistic, intercultural and international. Some of the statistical results obtained were the predominance of activities in the linguistic area (such as readings in English, videos in English, presentations in English) and intercultural (comparing cases from different cultures, explanations from other contexts, talking about similarities between countries); and little practice in the international area (participation in seminars, talks and virtual programs with other universities). It is concluded that the linguistic and intercultural areas are fulfilled according to the educational model, however, the international area must be reinforced.

Keywords

Internationalization at home, technological university, faculty, international competence, intercultural competence, linguistic competence.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado (UTSLRC), Sonora, México, implementó en el año 2013 el modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS), que consta de tres ejes principales para la operatividad de la universidad. El primer eje, bilingüe, implicó la integración de la competencia lingüística al funcionamiento de la universidad. El segundo eje, internacional, acrecentó la capacidad institucional

para la colaboración y participación con el sector educativo superior, tanto nacional como internacional. Por último, el tercer eje, sustentable, buscó mejorar las prácticas ecológicas universitarias en un esfuerzo por la conservación del medio ambiente siguiendo las políticas actuales en la materia.

La implementación del modelo BIS se realizó en concordancia con los planes de internacionalización institucionales, se dio de manera paulatina y afectó al sector administrativo, así como al sector docente. Dada la naturaleza del modelo, la transición de los programas educativos se dio por etapas; el programa de Ingeniería en Logística Internacional fue el primero en hacerlo, por ser la carrera con mayor afinidad al nuevo modelo.

La UTSLRC actualmente ofrece seis programas educativos, doce si se cuentan los programas de Técnico Superior Universitario (TSU), en diversas áreas del conocimiento. Los programas de TSU son de dos años, mientras que la licenciatura o ingeniería tienen una duración de 1 año 8 meses después de completado el TSU. Los programas educativos son (UTSLRC, 2024): TSU en Operaciones Comerciales Internacionales/Ingeniería en Logística Internacional; TSU en Desarrollo de Negocios/Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia; TSU en Tecnologías de la Información/Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software; TSU en Mecatrónica/Ingeniería en Mecatrónica; TSU en Procesos Alimentarios/Ingeniería en Procesos Bioalimentarios; y TSU en Mantenimiento Industrial/Ingeniería en Electromecánica Industrial, mismos que ya son ofertados en su totalidad en modalidad BIS.

Es así que, el modelo BIS significó que los servicios de la universidad deben estar disponibles en español-inglés y que se focalizó la movilidad académica como principal método de internacionalización. Sin embargo, la movilidad académica no es la única acción que promueve el desarrollo de competencias de interculturalidad e internacionalidad, sino que, como se abordará en el siguiente apartado, existen acciones que se pueden realizar al interior de la institución para desarrollar las competencias antes mencionadas. En este contexto, el objetivo general de este estudio es analizar las acciones de internacionalización en casa que realizan las y los profesores de Logística Internacional en contextos áulicos. Las preguntas a responder surgen de la necesidad de evidenciar prácticas positivas para la internacionalización en casa, y son las siguientes: ¿qué tipo de acciones (actividades) aplican las y los profesores de la carrera de Logística Internacional en sus aulas para el desarrollo de la competencia intercultural e internacional?, y ¿en qué medida las experiencias del profesorado coadyuvan al éxito del modelo educativo BIS?

MARCO TEÓRICO

La internacionalización de la educación superior es un proceso derivado de la globalización, misma que se logra cuando una institución incorpora elementos interculturales e internacionales a sus servicios, de acuerdo con Knight (2012), tiene dos vertientes: la Internacionalización hacia el Extranjero (IhE) y la Internacionalización en Casa (IeC). La vertiente de IhE abarca todas las cuestiones relacionadas con movilidades, tanto de personas, programas, o servicios; mientras que la IeC abarca la integración de elementos interculturales e internacionales en la operatividad de la institución (de Wit, 2019). En este sentido, el currículo académico ya no cuenta con un enfoque tradicional, netamente basado en competencias, sino que adquiere características propias al nuevo enfoque global de la educación, en este caso, un currículo internacionalizado (Beelen y Jones, 2018).

Para que las instituciones puedan implementar la IeC deben internacionalizar el currículo, que Leask (2015, p. 9) define como “el proceso de incorporar dimensiones internacionales, interculturales y globales al contenido del currículo, así como a los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio”. Así mismo, Knight (2003, p. 2) menciona que “se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones o impartición de la educación post-secundaria”. Ambas autoras (Knight, 2003; Leask, 2015), mencionan dimensiones que se deben incorporar en las instituciones para lograr la internacionalización curricular: internacional, intercultural y global.

Beneitone (2022, p. 429) menciona que para que la internacionalización del currículo sea implementada, se deben tener en cuenta tres dimensiones de análisis: disciplinar, individual e institucional. La dimensión de análisis disciplinar refiere a la dependencia del proceso con los contenidos especializados de cada programa educativo, en palabras del autor: “decisiones críticas sobre qué conocimientos se incluirán en el plan de estudios y cómo enseñar y evaluar el aprendizaje son en cierta medida predeterminados por la comunidad disciplinaria” (p. 430). De este modo, se comprende que las disciplinas son esenciales en la aplicación de un modelo y las subsecuentes estrategias que permitan la internacionalización.

La dimensión de análisis individual refiere, como su nombre indica, a los sujetos participantes de la internacionalización, profesorado y estudiantes. Las y los profesores son:

[...] gestores del currículo, y por ende los que posibilitan efectivamente su internacionalización. Los equipos docentes son los principales arquitectos de gran parte del plan de estudios; definen sus aspectos formales: seleccionan el contenido y diseñan y gestionan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (p. 433)

Esta área de análisis es de especial relevancia para este estudio, por el hecho de que quienes participan son el profesorado.

Por último, tenemos la dimensión de análisis institucional. Si bien se deben considerar las disciplinas y el nivel individual de la internacionalización, el nivel administrativo es donde se debe aplicar una “serie de condiciones que favorezcan la implementación de un currículo internacionalizado: la referencia a la internacionalización del currículo en los documentos institucionales, estructuras organizativas que promuevan específicamente estas acciones y su articulación al interior de la universidad” (p. 435). En pocas palabras, la institución es quien, a través de la toma de decisiones, define el plan a seguir para lograr incorporar los elementos necesarios para la internacionalización (dimensión intercultural, internacional o global), a través de los medios que favorezcan las condiciones socioeconómicas, geopolíticas y culturales específicas de cada institución.

Abordando de manera más específica las dimensiones generales de internacionalización (intercultural, internacional o global) y la dimensión de análisis de la internacionalización disciplinar e individual, de acuerdo a Teichler (2004) existen tres tipos de estudios de aplicabilidad: estudios donde la competencia intercultural es muy relevante, estudios donde la competencia internacional ayuda a complementar la formación del alumnado y estudios donde el contenido es independiente de la cultura. Estos tipos de estudios dependen en gran medida del tipo de asignatura a desarrollarse; unas son más afines a la incorporación de elementos interculturales y otras a elementos internacionales.

Aunque existen campos disciplinares con poca o nula afinidad a los elementos interculturales o internacionales, como lo pueden ser la física, la biología, las matemáticas o cualquier otra ciencia exacta, la realidad es que “cualquier contenido puede ser presentado desde un prisma etnocéntrico o intercultural” (Pérez y Curós, 2005). Los docentes pueden propiciar la inclusión de contenidos de carácter internacionalizado a través de las estrategias didácticas utilizadas en el aula. (López, 2018)

En adición a las estrategias didácticas, las actividades que se habilitan con el propósito de internacionalizar los contenidos en el aula son diversas. Beelen y Jones (2015) mencionan que:

Se pueden utilizar diversos instrumentos para internacionalizar la enseñanza y el aprendizaje: literatura internacional comparada, conferencias de ponentes de grupos culturales locales o empresas internacionales, profesores invitados de universidades asociadas internacionales, estudios de casos y prácticas internacionales o, cada vez más, el aprendizaje digital y en colaboración en línea. (p. 64)

Rey-Paba y Corrales (2022) también manejan una serie de actividades similares a Beelen y Jones (2015), sin embargo, las categorizan como actividades, materiales

y metodologías. Entre los ejemplos de actividades están las de comparación entre culturas, casos, discusiones, reflexión, ejercicios, simulaciones, juego de roles, entre otras (p. 87). Cuando hablan de materiales, hacen referencia al uso de lecturas en español o inglés, videos, noticias internacionales, etcétera (p. 88). Finalmente, están las metodologías que pueden incluir la participación de profesorado y/o estudiantes internacionales, investigaciones interculturales y medios de instrucción (p. 89). Existen distintas maneras de categorizar las actividades, lo cual implica que no hay una forma única y correcta de hacerlo. Se debe considerar que el profesorado tiene la capacidad para la creación o adecuación, implementación y evaluación de ellas.

Para que un docente sea capaz de incorporar actividades que propicien la internacionalización desde el currículo, es necesario cumplir con ciertas competencias profesionales, que, de acuerdo a Perrenoud (2004), son diversas, pero se pueden clasificar en diez: organización de situaciones de aprendizaje, gestión de saberes, elaboración de dispositivos de referencia, implicación de alumnos en su aprendizaje, trabajo en equipo, participación de la gestión escolar, tutoría, uso de tecnologías, ética profesional y organización de la formación continua.

Como una competencia profesional adicional, no mencionada por Perrenoud (2004), inherente a la internacionalización de la educación superior, se tiene la competencia lingüística. Como lo mencionan Cortina-Pérez y Medina (2019), la competencia lingüística está implícita en los modelos que toman como fundamentación la internacionalización para la mejora, esta es relevante por el motivo de que el alumnado tiene un requerimiento por cumplir en cuanto a nivel en lengua extranjera. Para que logre esta competencia, es necesario que el profesorado también pueda desarrollar su labor profesional en una lengua extranjera, pues con ello puede navegar por diferentes recursos y participar de forma activa en vinculación.

Una vez mencionados los aspectos teóricos y conceptuales pertinentes para este estudio, como lo son la internacionalización en casa, currículo internacionalizado, áreas de análisis de la internacionalización, estudios de aplicabilidad y competencias docentes para la internacionalización, se procede a la mención de la metodología y, posteriormente, a los resultados obtenidos de ésta.

METODOLOGÍA

Este estudio posee un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. La naturaleza del estudio se fundamenta en la obtención de valores estadísticos inherentes al proceso de internacionalización y de prácticas docentes realizadas dentro del aula. Dadas estas características generales, las y los participantes fueron 16 docentes adscritos al programa educativo de TSU en Operaciones Comerciales Internacionales/ Ingeniería en Logística Internacional, tanto del área de formación disciplinar como del área de formación de lenguas y métodos. Las y los participantes se eligieron de

manera no probabilística por conveniencia, por la disponibilidad y afinidad de los contenidos con el propósito del estudio. Para la recuperación de información se adaptó un cuestionario formulado por la Universidad de Valencia (s.f.), de libre acceso, para uso sin fines de lucro que contenía diferentes reactivos: opción múltiple, dicotómicos, de escala de Likert y semiabiertos que permitieron la obtención de datos reales.

Este cuestionario estuvo dividido en tres secciones: la primera sección, con reactivos de opción múltiple y dicotómicos, recabó información sociodemográfica y de trasfondo educativo de los participantes, solicitando información general –sexo, adscripción, antigüedad, tipo de asignatura impartida y experiencia en docencia e investigación en otras instituciones–, y específica –participación en movilidad, periodos de movilidad y lenguas de instrucción–. La sección dos, con reactivos de escala de Likert, recabó información de los contextos áulicos, como lo son conocimiento del profesorado en cuanto a estudiantes nacionales o internacionales, y cuestiones de la asignatura, como objetivos, evaluación y demás. La última sección, con reactivos de tipo escala de Likert y semiabiertos, abordó las actividades aplicadas por docentes para la internacionalización del aula, desprendida desde el currículo internacionalizado.

La elaboración del cuestionario y posterior aplicación se realizaron en Google Forms, los tiempos de aplicación fueron de un par de días y los tiempos de respuesta fueron de 2 a 4 minutos por participante.

Discusión de resultados

El cuestionario se aplicó por medio de Google Forms, esto para efficientizar los tiempos y capacidades del profesorado para contestar con el mayor grado de certeza posible. Al haberse utilizado Google Forms, se optó por analizar los datos estadísticos arrojados por este software de administración de encuestas. Dieciséis profesores del programa educativo de TSU en Operaciones Comerciales Internacionales/Ingeniería en Logística Internacional contestaron el cuestionario, por ello, se presentan los resultados obtenidos.

Sección uno: Datos sociodemográficos y de trasfondo educativo

La primera sección del cuestionario constó de preguntas enfocadas a definir las características y cualidades de los participantes del estudio, esto con la finalidad de dar a conocer la tipología del docente de la UTSLRC y lo que se puede esperar del profesorado. En las primeras preguntas, se obtuvo información del sexo, programa de adscripción, antigüedad, tipos de asignaturas impartidas, práctica en docencia fuera de la universidad, participación en estancias o participación en movilidad reflejadas en la tabla 1.

Tabla 1

Datos sociodemográficos iniciales

Dato	Estadística
Sexo:	56.25 % (9) de las y los participantes fueron mujeres, en tanto que 43.75 % (7) fueron hombres.
Adscripción:	50 % (8) imparte clases en ambos programas (TSU e ingeniería), 37.5 % (6) imparte solo en el TSU y 12.5 % (2) solamente en ingeniería.
Antigüedad:	43.75 % (7) lleva impartiendo docencia universitaria por más de 5 años, 25 % (4) de 3 a 5 años, 25 % (4) de 1 a 3 años y 6.25 % (1) menos de 1 año.
Tipo de asignaturas:	Tradicional (en español) o BIS (en inglés): 43.75 % (7) imparte en modalidad BIS, 31.25 % (5) imparte en modalidad tradicional y 25 % (4) en ambas modalidades.
Impartición de clases o estancias de investigación en otras ciudades, estados o países:	25 % (4) mencionó que sí, mientras que 75 % (12) mencionó que no.

Las siguientes preguntas ahondan en el trasfondo educativo de las experiencias que docentes han tenido con respecto a la internacionalización; en este caso, se les preguntó si habían participado alguna vez en movilidad académica (como estudiantes o docentes), el periodo de tiempo por el que lo habían hecho y la lengua de instrucción durante esta movilidad (ver tabla 2). Estas preguntas son relevantes, dado que el profesorado labora en una institución que maneja el eje internacional en su modelo educativo, por ende, si un profesor/a ha participado de movilidad, puede aplicar acciones o actividades concretas basadas en su experiencia previa.

Tabla 2

Trasfondo educativo de los profesores con respecto a la movilidad

Dato	Estadística
Participación en movilidad	75 % (12)* mencionó que sí lo había hecho y solo el 25 % (4) dijo que no
Periodo de tiempo	Los periodos cursados por el profesorado que sí ha participado de movilidad fue de un semestre (6.25 % [1]), un cuatrimestre (18.75 % [3]) y un curso de verano (50 % [8]).
Lengua de instrucción	La lengua de instrucción usada durante estas experiencias de intercambio fue el inglés (62.5 % [10]), el español y francés con la misma cantidad (6.25 % [1]).

*Nota. *No se especificó si la movilidad fue como estudiante o como docente, tampoco si fue presencial o virtual.*

Al igual que los datos anteriores, relativos a movilidad, la universidad maneja (además del eje internacional) el eje bilingüe, alusivo al proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en español-inglés, dependiendo de las normas institucionales y de la asignatura en particular. La mejor manera que tiene la institución para conocer si el profesorado está capacitado para ejercer estas funciones bilingües es por medio de la demostración de habilidad lingüística a través de un documento oficial. Dada esta normatividad en cuanto a documentos oficiales, se preguntó si poseían certificación de lengua extranjera, en caso de respuesta afirmativa, se les solicitó indicar el nombre de la misma (ver tabla 3).

Tabla 3

Trasfondo educativo con respecto a certificación de lengua extranjera

Certificación	# de profesores	% de la muestra
English Language E-Test (ELET)	1	6.25 %
International Test of English Proficiency (ITEP)	6	37.75 %
Oxford Test of English	2	12.5 %
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	1	6.25 %

Con estos datos de la sección uno del instrumento y retomando un poco del marco teórico, el tipo de docente que requiere una universidad internacionalizada es uno que puede adherirse a los parámetros y estándares establecidos en el modelo educativo. Los parámetros y estándares del modelo educativo de la institución requieren de un profesorado que haya sido parte de experiencias de movilidad (presencial o virtual) y que posea suficientes conocimientos lingüísticos como para desarrollar la función docente bilingüe en el aula.

Sección dos: Información de los contextos áulicos

La segunda sección del cuestionario aplicado a profesores consistió en obtener datos de los contextos áulicos desde sus perspectivas, esto se logró por medio de la presentación de enunciados que expresan diferentes afirmaciones. El profesorado contestó estos reactivos de acuerdo a una escala Likert de valoración de 5 puntos, donde 1 es igual a no observado, 2 es igual a nunca, 3 es igual a ocasionalmente, 4 es igual a generalmente y 5 es igual a siempre. Con respecto a la interpretación de los datos, se consideró que no observado y nunca dan a entender que no tienen conocimientos de esas situaciones en sus contextos, mientras que ocasionalmente, generalmente y siempre se consideraron como que sí tienen conocimientos. Enseguida se presentan los enunciados utilizados y gráficas de las respuestas a estos reactivos.

Las afirmaciones presentadas en esta sección se muestran a continuación y sus respuestas, presentadas por medio de datos estadísticos, se observan en la tabla 4.

- 1) Tiene estudiantes de otros países en su clase;
- 2) Tiene estudiantes de otros estados y/o ciudades en su clase;
- 3) Los contenidos de la asignatura que se reflejan en la carta descriptiva de la misma, tienen en cuenta aspectos interculturales (por ejemplo, diferencias interculturales en atención a la diversidad);
- 4) En la descripción de competencias de la carta descriptiva se mencionan competencias interculturales o internacionales;
- 5) En la evaluación del aprendizaje realizada en la asignatura se tienen en cuenta competencias interculturales y/o internacionales;
- 6) Entre las referencias generales y específicas de la carta descriptiva se incluye literatura en inglés y/o de otros contextos culturales; y
- 7) La biblioteca cuenta con herramientas disponibles para favorecer la internacionalización de su asignatura.

Tabla 4

Valoración de conocimientos de los contextos áulicos

# Afirmación	No observado	Nunca	Ocasionalmente	Generalmente	Siempre
1	56.25 % (9)	31.25 % (5)	6.25 % (1)	0	6.25 % (1)
2	18.75 % (3)	0	50 % (8)	12.5 % (2)	18.75 % (3)
3	25 % (4)	25 % (4)	12.5 % (2)	12.5 % (2)	25 % (4)
4	25 % (4)	12.5 % (2)	31.25 % (5)	18.75 % (3)	12.5 % (2)
5	18.75 % (3)	25 % (4)	18.75 % (3)	25 % (4)	12.5 % (2)
6	25 % (4)	31.25 % (5)	6.25 % (1)	12.5 % (2)	25 % (4)
7	18.75 % (3)	18.75 % (3)	25 % (4)	12.5 % (2)	25 % (4)

Dada la situación geográfica de la universidad, al situarse en la franja fronteriza entre México y los Estados Unidos, es común tener alumnado que haya nacido en Estados Unidos, pero que radique en México. Por ello, con respecto a las respuestas obtenidas para la afirmación uno, la mayor parte de la muestra, 87.5 % (14), no observa o nunca ha tenido conocimiento de estas situaciones, puesto que el alumnado de nacionalidad estadounidense, en algunos casos solo nació allá, no se crió ni mucho menos pasó tiempo en su país de origen.

Asimismo, es común que, al ser una zona de alto cruce migratorio, personas de otras ciudades y estados de la república transiten por la ciudad y, en muchos casos, se queden a radicar ahí. La afirmación 2 capturó mayor conocimiento por parte del profesorado, pues 81.25 % (13) de la muestra indicó que ocasional o generalmente, o siempre observan este tipo de situación en sus aulas.

En lo que respecta a la afirmación 3, 50 % (8) del profesorado indicó que no ha observado o que nunca se reflejan aspectos interculturales en las cartas descriptivas de las asignaturas, mientras que otro 50 % (8) indicó que ocasional o generalmente, o siempre se reflejaban estas cuestiones.

La afirmación 4 es de gran interés para este estudio, puesto que 62.5 % (10) de la muestra seleccionó que ocasional o generalmente, o siempre se mencionan competencias interculturales o internacionales en las cartas descriptivas. Mientras que el resto de la muestra menciona no haber observado o nunca se mencionan las competencias de este tipo. De igual manera, continuando con un reactivo relacionado con las competencias interculturales o internacionales, pero enfocado en la evaluación del aprendizaje, 56.25 % (9) del profesorado las tiene en cuenta, en tanto que el resto no.

Para la afirmación 6, 56.25 % (9) de participantes contestó no observar o nunca tener conocimiento de que las referencias de apoyo para las asignaturas estén en inglés o presenten otros contextos culturales. Para finalizar, la afirmación 7, que pedía se indicara si la biblioteca contaba con material para el apoyo a la internacionalización de las asignaturas, 62.5 % (10) indicó que ocasional o generalmente, o siempre había material de apoyo para cumplir con el fin de internacionalizar la asignatura.

Sección tres: Actividades con enfoque intercultural y/o internacional aplicadas

La tercera sección del cuestionario aplicado a profesores consistió en obtener datos de los contextos áulicos desde sus perspectivas, esto se logró por medio de la presentación de enunciados que expresan diferentes tipos de actividades. El profesorado contestó estos reactivos de acuerdo a una escala Likert de frecuencia de 5 puntos donde 1 es igual a nunca, 2 es igual a raramente, 3 es igual a a veces, 4 es igual a frecuentemente y 5 es igual a siempre.

Los tipos de actividades que se manejaron en esta sección fueron del tipo lingüístico (manejo del inglés), cultural (manejo de conocimiento de otros contextos) e internacional (manejo de participación en actividades colaborativas entre instituciones). Las actividades en específico y los datos de frecuencia en la aplicación de estas se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Frecuencia de aplicación de actividades de internacionalización en casa				
Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
1) Solicitar al alumnado que lea un artículo, capítulo, etc., en inglés.				
6.25 % (1)	18.75 % (3)	25 % (4)	6.25 % (1)	43.75 % (7)
2) Proyectar en clases videos en inglés.				
18.75 % (3)	6.25 % (1)	18.75 % (3)	18.75 % (3)	37.5 % (6)
3) Solicitar al alumnado visualizar un video en inglés en casa.				
6.25 % (1)	18.75 % (3)	25 % (4)	12.5 % (2)	37.5 % (6)
4) Solicitar al alumnado realizar trabajos/tareas en inglés.				
12.5 % (2)	12.5 % (2)	18.75 % (3)	6.25 % (1)	50 % (8)
5) Requerir al alumnado realizar presentaciones orales en inglés.				
12.5 % (2)	12.5 % (2)	12.5 % (2)	18.75 % (3)	73.75 % (7)
6) Comparar casos de diferentes contextos/culturas/países.				
0	25 % (4)	25 % (4)	25 % (4)	25 % (4)
7) Contextualizar el contenido de la materia en diferentes contextos culturales (v. gr., poner ejemplos de otros países/culturas).				
6.25 % (1)	6.25 % (1)	31.25 % (5)	25 % (4)	31.25 % (5)
8) Incluir actividades de discusión que requieran de estudiantes usar sus experiencias o conocimientos internacionales personales para discutir un tema, analizar un caso, presentar argumentos y/o poner ejemplos.				
6.25 % (1)	18.75 % (3)	12.5 % (2)	25 % (4)	37.5 % (6)
9) Discutir cómo los conceptos de la materia se aplican a otros países/culturas.				
6.25 % (1)	6.25 % (1)	18.75 % (3)	37.5 % (6)	31.25 % (5)
10) Invitar al alumnado que ha realizado parte de sus estudios en el extranjero a hablar sobre sus experiencias.				
12.5 % (2)	6.25 % (1)	31.25 % (5)	25 % (4)	25 % (4)
11) Incluir explicaciones del mercado de trabajo internacional.				
6.25 % (1)	6.25 % (1)	43.75 % (7)	0	43.75 % (7)
12) Solicitar al alumnado extranjero que exponga las diferencias/semejanzas con su país de origen sobre algún contenido de la materia, concepto, etc.				
50 % (8)	12.5 % (2)	25 % (4)	6.25 % (1)	6.25 % (1)
13) Indicar al alumnado que investigue otros países/culturas en relación con un contenido de la materia.				
6.25 % (1)	12.5 % (2)	31.25 % (5)	12.5 % (2)	37.5 % (6)
14) Dar a conocer al alumnado extranjero.				
37.5 % (6)	25 % (4)	18.75 % (3)	0	18.75 % (3)
15) Formar grupos de trabajo mixtos (que incluyan estudiantes nacionales e internacionales).				
37.5 % (6)	12.5 % (2)	25 % (4)	6.25 % (1)	18.75 % (3)
16) Solicitar al alumnado que asista a seminarios o charlas internacionales.				
18.75 % (3)	6.25 % (1)	37.5 % (6)	18.75 % (3)	18.75 % (3)
17) Invitar a profesores de universidades de otros países a que participen ocasionalmente en la clase.				
43.75 % (7)	31.25 % (5)	25 % (4)	0	0

18) Interactuar con clases en el extranjero a través de la tecnología.				
43.75 % (7)	18.75 % (3)	25 % (4)	0	12.5 % (2)
19) Empezar proyectos conjuntos con universidades extranjeras.				
43.75 % (7)	18.75 % (3)	18.75 % (3)	6.25 % (1)	12.5 % (2)

Adicionalmente, se dejó un espacio para que las y los participantes pudieran expresar cualquiera otra actividad o acción que realizaran para coadyuvar al proceso de internacionalización. 20) Si realiza alguna actividad que considere se relaciona con la internacionalización de su asignatura y que no aparece en la lista, indíquela. Solo 25 % (4) del profesorado la contestó y sus respuestas fueron: [sic] celebración de festividades extranjeras, codificación de clasificación arancelaria de otros países, estoy actualmente cursando un diplomado en el Álamo en la Universidad de Texas y, por último, trabajo de campo y visitas guiadas.

CONCLUSIONES

Las actividades implementadas por profesores para la leC deben estar orientadas al cumplimiento de los ejes del modelo institucional y, a su vez, este debe cumplir con la incorporación de las competencias intercultural e internacional, concernientes a la internacionalización. Del mismo modo, se debe considerar la competencia lingüística (Corbella y Marcos, 2020), pues está intrínsecamente relacionada con la internacionalización de la educación superior y se habilita de manera transversal a las competencias interculturales e internacionales.

La articulación de las tres competencias predominantes, desprendidas de la internacionalización de las instituciones (competencia: lingüística, intercultural e internacional), beneficia a la comunidad estudiantil al dotarla de prácticas significativas con enfoque global. Para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, el profesorado debe ser capaz de alcanzar esta articulación de contenidos. En el caso de las y los profesores participantes de este estudio, y como ya se discutió anteriormente, manejan en buenos términos las acciones en el área lingüística y en el área intercultural, pero aún hace falta reforzar al área internacional, lo cual resulta en la necesidad de implementar un programa de formación docente que otorgue herramientas para la habilitación de esta área.

Figura 1

Articulación de los tipos de actividades para la leC



La experiencia educativa del profesorado es de igual importancia, pues es quien diseña y aplica las actividades en sus respectivas asignaturas para lograr el objetivo del currículo. Como se indicó durante la discusión de los resultados, el hecho de que el profesorado haya participado en alguna ocasión de movilidad académica, le proporcionó herramientas internacionales e interculturales para aplicar en su práctica profesional. El hecho de que el profesorado tenga un trasfondo educativo tan diverso y nutrido, otorga a la institución, al programa educativo y a la asignatura, a un profesional educativo preparado para superar los retos de la internacionalización en la educación a través de la articulación de actividades para la leC, no obstante, la capacitación formal docente respecto al tema aún debe considerarse.

Se concluye que las experiencias y preparación del profesorado ayudan a la correcta aplicabilidad del currículo internacionalizado en los contextos áulicos inmediatos en los cuales participan. Sin embargo, como mencionan Beelen y Jones (2015), el hecho de que el profesorado haya estudiado o enseñado en el extranjero, o sea extranjero, no significa que esté capacitado, por ende, debe buscarse la formalización del conocimiento de las áreas de la leC.

Las experiencias y preparación abonan al diseño de actividades con enfoques que benefician la leC desde una perspectiva amplia, que además permita el desarrollo de estudiantes con visión global, con intención de mejorar al mismo tiempo la empleabilidad y las salidas laborales, pues “permite concretar la formación de profesionales capaces de adaptarse y actuar con eficiencia en la cambiante realidad global” (Vázquez, 2006, p. 88). Aunque aún falta optimizarse en el aspecto internacional, se va

por buen camino en los términos aplicados hasta el momento. Todavía existe un campo de mejora por abordar en cuanto a capacitación se refiere y con el paso del tiempo y estudios referentes a esta área en específico, se puede lograr la mejora integral.

Finalmente, una cuestión importante que queda por investigar es la capacitación para la internacionalización del aula. Si bien existe información de las prácticas que el profesorado implementa, existe poca o nula información sobre cómo es capacitado para trabajar actividades internacionales. Esto último está en concordancia con el resultado de este estudio: la poca habilitación de actividades internacionales –participación en o con otras IES– para la adquisición y el aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos. Explorar este aspecto queda como una necesidad para internacionalizar integralmente la educación superior, misma que se logrará con la colaboración y cooperación entre instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beelen, J., & Jones, E. (2018). Internationalization at Home. En Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_245-1
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies, 59-72. Springer Open.
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 422-44. doi: 10.54674/ess.v34i1.526
- Corbella, V., & Marcos, A. (2020). El aspecto lingüístico de la internacionalización de la educación en el nivel superior. La importancia del inglés como lengua extranjera. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 13(39), 39-52. <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/revistagpt/article/view/4707>
- Cortina-Pérez, B., & Medina, A. (2019). La competencia de internacionalización del profesorado universitario. Un reto para la educación superior. *Publicaciones*, 49(5), 209-224. doi: 10.30827/publicaciones.v49i5.11228
- De Wit, H. (2019). Internationalization in Higher Education, a Critical Review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9-17. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
- Knight, J. (2003). Updated Internationalization Definition. International Higher Education. doi: 33. 10.6017/ihe.2003.33.7391.

- Knight, J. (2012). Movilidad estudiantil e internacionalización: tendencias y tribulaciones. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- López, R. (2018). Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias. *Alteridad Revista de Educación*, 13(2), 239-250. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.07>
- Pérez, A., & Curós, P. (2005). La internacionalización del aula, un reto para los docentes. CORE. oai:dugi-doc:10256/2822
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. GRAO.
- Rey-Paba, L., & Corrales, K. (2022). La internacionalización en el aula: prácticas de los docentes. En L. Rey-Paba, K. Corrales, & J. Lombana-Coy (Eds.), *Internacionalización de la Educación Superior. De la Institución al aula*, 79-98. Uninorte.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48, 5-26. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>
- Universidad de Valencia. (s.f). Cuestionario sobre el nivel de internacionalización en casa de la Facultad de Psicología. <https://encuestas.uv.es/index.php/14192?lang=es>
- Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. (2024). Programas educativos. <https://www.utslrc.edu.mx/programas>
- Vázquez Covarrubias, M. E. (2006). Internacionalización de la educación superior. *Revista Vasconcelos de Educación*, 2(2), 88-93. http://eprints.uanl.mx/8335/1/v2_2.pdf

Cartografías del aprendizaje: una metodología didáctica compartida entre la universidad y la educación primaria

Learning Cartographies: a Shared Teaching Methodology Between the University and Primary Education

Alejandro López-Quiroga¹

Maestro de la Consejería de Educación del Principado de Asturias (España)

Gonzalo Llamedo-Pandiella²

Profesor Investigador de la Universidad de Oviedo (España)

Resumen

El alumnado post-Bolonia y postpandemia presenta limitaciones en la autonomía y la autorregulación de su aprendizaje, como se ha manifestado en la realidad de las aulas en los diferentes niveles educativos. Desde la red de innovación docente Comunidad Canguro de la Universidad de Oviedo, España, se ha querido prestar atención a esta problemática mediante el refuerzo de las alianzas entre las distintas etapas educativas para tratar de atajar dichas dificultades desde una edad temprana. El presente trabajo surge en este contexto y describe los resultados obtenidos a partir de una intervención piloto que fue desarrollada con un grupo de estudiantes de educación primaria en un colegio público del Principado de Asturias. En concreto, se implementó el uso de cartografías del aprendizaje: una metodología consistente en la representación visual de diversos contenidos y procesos de aprendizaje, para fomentar la reflexión del alumnado y proponer su posterior evaluación colectiva en el aula. Como consecuencia de esta experiencia se logró reforzar la motivación y mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado, lo cual confirma la pertinencia de crear colaboraciones docentes de carácter multinivel que favorezcan la transición entre las distintas etapas educativas.

¹ alejandrolq@educastur.org | <https://orcid.org/0009-0000-4941-056X>

² llamedogonzalo@uniovi.es | Autor para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0001-9990-4349>

Palabras clave

Innovación didáctica, educación superior, educación primaria, colaboración docente, cartografías del aprendizaje.

Abstract

Post-Bologna and post-pandemic students present limitations in the autonomy and self-regulation of their learning, as manifested in the reality of classrooms at different educational levels. The Comunidad Canguro teaching innovation network of the University of Oviedo, Spain, has paid attention to this common problem, reinforcing alliances between the different educational stages to try to tackle these difficulties from an early age. To this end, this paper describes the results obtained from a pilot intervention that was developed with a group of primary school students in a public school in the Principality of Asturias. Specifically, the use of learning cartographies was implemented in this context: a methodology consisting of the visual representation of different learning contents and processes, to stimulate the students' reflection and to propose their subsequent collective evaluation in the classroom. As a result of this experience, motivation was strengthened and student learning outcomes improved, which confirms the relevance of creating multi-level teaching collaborations that improve the transition between the different educational stages.

Keywords

Didactic innovation, primary education, higher education, teaching collaboration, learning mappings.

INTRODUCCIÓN

La adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha desencadenado una serie de cambios importantes en su configuración interna y en la planificación de los estudios, lo cual, a su vez, ha afectado a los demás niveles educativos, desde los que se trata de preparar al alumnado para que logre acceder a los estudios universitarios de la mejor manera posible (Colomo y Esteban, 2020; Michavila et al., 2011). Esta reacción en cadena ha obligado a los agentes implicados a repensar los escenarios académicos y a estrechar las relaciones entre las distintas etapas educativas, para tratar de prevenir, desde edades tempranas, aquellas problemáticas que se observan hoy en la universidad (Álvarez-Arregui, 2018; Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019).

En relación con estos nuevos retos, la red de innovación docente Comunidad Canguro de la Universidad de Oviedo, España, ha querido contribuir a crear una cultura profesional del diálogo que facilite el refuerzo de los lazos con los demás niveles educativos, para lo cual ha incorporado, en sus dos últimos proyectos, estrategias de intervención educativa de carácter multinivel —en las que participan también actores de la educación primaria y secundaria—, dirigidas a la implementación de

epistemologías alternativas y metodologías activas que promuevan el trabajo colaborativo y la reflexividad.

En esta línea, el presente artículo tiene por objeto atender a la nueva sinergia establecida entre la universidad y la escuela. A tal efecto, se recogen los aportes de la educación primaria a la Comunidad Canguro, analizando el modo en que se han implementado estrategias didácticas para facilitar la resolución temprana de algunas de las dificultades de aprendizaje que manifiesta el alumnado universitario de hoy por no haber tenido este tipo de oportunidades con anterioridad. En concreto, las acciones que se describen fueron realizadas con un grupo de estudiantes de un colegio público del Principado de Asturias, en el marco del cuarto proyecto de innovación docente de la citada red, Comunidad Canguro: paisajes académicos y representaciones del aprendizaje (ref. 160872), cuya concreción se llevó a cabo durante el curso académico 2022-2023, con un total de 880 estudiantes de diversos niveles educativos y numerosas áreas de conocimiento.

Las acciones del citado proyecto se dirigieron a la incorporación de cartografías del aprendizaje: distintas estrategias didácticas de representación visual para ayudar al alumnado a comprender mejor los procesos y saberes que caracterizan las diversas situaciones de aprendizaje. En el caso de la educación primaria, esta estrategia representacional se incorporó mediante el empleo combinado de esquemas visuales, lapbooks, pósteres y líneas del tiempo, para ayudar al alumnado a adquirir y desarrollar de manera progresiva las ocho competencias clave que marca el currículo educativo. De igual modo, con dicha práctica se trató de contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y de los Retos que se plantean para el siglo XXI, fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

La información del artículo se estructura en siete apartados. En primer lugar, se presenta el marco teórico-conceptual, con el fin de proporcionar datos de referencia esenciales para la comprensión de la experiencia innovadora. Seguidamente, se enuncian los objetivos. En tercer lugar, se describe la metodología empleada, tanto en el proyecto en general como en el caso particular de la primaria, explicando su diseño y el proceso de intervención. A continuación, se muestran los principales resultados de las acciones educativas realizadas en la clase de primaria. En el quinto apartado, se discuten los resultados para una mejor comprensión de su impacto en el contexto del proyecto. Por último, se sintetizan las principales conclusiones y se relacionan en el apartado final las referencias bibliográficas.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Transformaciones educativas comunitarias

Las comunidades de aprendizaje han sido definidas como un modelo de intervención que da centralidad a la interacción y a la participación en comunidad a fin de lograr una transformación social y educativa sobre la base de la inclusión, la equidad y el diálogo (Flecha, 2018). Desde este posicionamiento, los agentes involucrados adoptan una cultura del intercambio y la responsabilidad compartida para diseñar prácticas estrategias colaborativas, centradas en actuar de manera coordinada y con vistas a conseguir determinados avances en el seno de la comunidad (Socorro, 2018).

Este modelo de carácter transformador ha sido difundido a nivel internacional y aplicado en contextos educativos de muy diverso tipo, favoreciendo la emergencia de comunidades docentes de aprendizaje. Se trata de equipos de trabajo ínter y transdisciplinarios, que se construyen en torno a la idea de que el profesorado se encuentra en una posición privilegiada para poder actuar como verdadero agente de cambio, pues, además de contar con una formación pedagógica específica y experiencia docente, conoce el sistema educativo en el que trabaja y tiene el hábito de mediar entre las metas curriculares que demandan la legislación y las instituciones y las necesidades reales de su alumnado.

La creación de comunidades docentes de aprendizaje no se detiene en los niveles educativos de la primaria y la secundaria, sino que también se ha probado con éxito en el ámbito de la educación superior, donde destaca por ofrecer una estrategia que contrasta de manera significativa con los modelos tradicionales. En particular, crear una comunidad de este tipo en las universidades supone creer en una praxis académica orientada al acompañamiento, la ayuda entre iguales, la colaboración docente transdisciplinaria, la investigación-acción y la integración de enfoques didácticos críticos y reflexivos (Merçon, 2021; Sumba Arévalo y Mejía Vera, 2021; Vega González, 2020).

La Comunidad Canguro de la Universidad de Oviedo, España, es un ejemplo reciente de comunidad docente de aprendizaje en el ámbito de la educación superior. Esta red de trabajo fue creada en el año 2019 con el propósito de desarrollar proyectos de innovación docente de carácter anual, orientados a transformar la realidad académica local en dos planos, institucional y didáctico. Por un lado, a nivel institucional, la red ha venido fomentando una cultura profesional de diálogo transdisciplinario y multinivel, animando a los participantes a convertirse en agentes de cambio y a apoyarse para visibilizar y analizar las problemáticas de su (eco)sistema académico, con vistas a mejorar el bienestar académico y garantizar el bien común (Llamedo-Pandiella, 2022; Llamedo-Pandiella et al., 2021). Por otro lado, en el plano didáctico, Comunidad Canguro se ha interesado por integrar en su contexto, marcos episte-

mológicos alternativos y estrategias metodológicas activas para tratar de mejorar la calidad de los aprendizajes, promover la reflexión sobre su significado y ayudar, en definitiva, a resolver la desconexión entre el currículo académico y la realidad más próxima. Así las cosas, esta red se ha configurado como un espacio de encuentro, interacción, ayuda mutua y reflexividad, desde el que se ha intentado trasladar al aula innovaciones para lograr un crecimiento personal y profesional de los participantes, con el convencimiento de que dicha contribución coordinada puede ejercer un impacto significativo en el bienestar académico y en la calidad de los aprendizajes al fortalecer, a su vez, el desarrollo de la creatividad y de un espíritu crítico.

Desde el inicio de su andadura, Comunidad Canguro ha crecido de manera progresiva, comenzando por la universidad hasta llegar a extenderse a otros niveles educativos, como la educación primaria y la secundaria. Para lograrlo, ha establecido un programa basado en concatenar proyectos de innovación docente de carácter anual, cuyo desarrollo gradual permite alcanzar poco a poco pequeños hitos. De esta manera, los cuatro proyectos finalizados hasta la fecha han involucrado a un total de 32 docentes y 2660 estudiantes, articulándose en dos fases complementarias: la primera de ellas, destinada a la detección preliminar de necesidades (años 2019 a 2022) y, la segunda, dirigida a la incorporación progresiva de metodologías activas con el fin de tratar de satisfacerlas (2022-2023). Además, el inicio de la segunda fase coincidió con la apertura de Comunidad Canguro a los niveles educativos de la educación primaria y secundaria, con el propósito de adelantar las intervenciones para que las dificultades y retos observados en el ámbito universitario comenzasen a ser abordados desde etapas más tempranas.

Representaciones visuales de los aprendizajes

El análisis de necesidades llevado a cabo durante los dos primeros proyectos de Comunidad Canguro reveló, entre otras carencias, dificultades en la autorregulación del alumnado universitario y una necesidad generalizada de estimular el apoyo entre iguales, coincidiendo con algunas observaciones recientes de la literatura del ámbito educativo.

En relación con el primer aspecto, diversas personas investigadoras han advertido que las inercias metodológicas heredadas de los modelos tradicionales se alejan de las necesidades e intereses educativos actuales por su carácter memorístico y estático, especialmente en las universidades. Por ello, se ha venido recomendando el empleo de metodologías activas y transformadoras, que fomenten la comprensión y contextualización de los aprendizajes, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico y la progresión de las habilidades metacognitivas (Jiménez Vaquerizo, 2019; Swartz et al., 2013).

En segundo lugar, por lo que respecta a la ayuda entre iguales, numerosos estudios han resaltado la importancia de que las instituciones educativas y, dentro de estas,

el profesorado, tomen conciencia sobre la importancia de mejorar las relaciones del estudiantado en las aulas para favorecer que se forjen amistades sólidas conforme se vayan cumpliendo etapas, pues se ha demostrado que estos acompañamientos entre iguales constituyen un valor que influye positivamente en el grado de satisfacción, permanencia y logro del estudiantado (Figuera Gazo y Romero-Rodríguez, 2019; Maunder et al., 2013). En este sentido, los especialistas solicitan al profesorado que trate de dar ejemplo, mostrándose colaborativo con sus iguales, mediante la articulación de puentes dialógicos de carácter transdisciplinario y multinivel, para conseguir fijar retos comunes, cuya consecución facilite los cambios de etapa.

Partiendo de estos estímulos de la literatura, que se reflejaban en su realidad académica, Comunidad Canguro inició una segunda fase de intervención en las aulas, destinada a dar respuesta a las necesidades mediante la integración transversal y multinivel de metodologías activas cuyo fin es la colaboración y la reflexión sobre los aprendizajes. Así, tras haber implementado con éxito en su tercer proyecto bancos de tiempo educativos (Llamedo-Pandiella, 2023), la red se interesó por los beneficios de incorporar estrategias didácticas dedicadas a la representación visual de los aprendizajes. En concreto, se interesó en tres modelos para configurar una metodología adaptada a su contexto:

1. Cartografías docentes: se trata de una estrategia metodológica de carácter discursivo, basada en la representación visual de las trayectorias profesionales del profesorado para proceder a su posterior explicación entre iguales (Gutiérrez-Cabello Barragán y Aberasturi-Apreiz, 2019; Hernández et al., 2020). Estos procesos representacionales son realizados, por lo común, empleando material fungible para favorecer la exploración artística de cada participante y la reflexión colectiva en el momento de la exposición.
2. Entornos personales de aprendizaje (o PLE, del inglés: Personal Learning Environment): son ilustraciones que recogen el conjunto de fuentes de información, recursos, conexiones y actividades que cada persona emplea con asiduidad para tratar de sumar nuevos aprendizajes (Castañeda et al., 2022; Castañeda et al., 2023; Fuentes, 2023). Los PLE constituyen un recurso metacognitivo, cuya finalidad es activar la autoevaluación del alumnado y lograr que reflexionen sobre la manera en que afrontan los procesos de aprendizaje, para que, en un futuro, consigan aplicar con éxito los aprendizajes en situaciones reales.
3. Constelaciones literarias: son modelos representacionales en formato digital que han sido empleados en el ámbito de la educación literaria para conectar, mediante puntos o estrellas, las relaciones existentes entre distintos estímulos literarios que giran en torno a un elemento temático común (Rovira Collado, 2019; Rovira Collado et al., 2022). Esta práctica reflexiva y creativa permite

organizar datos curiosos e inaugurar nuevos itinerarios de lectura de carácter multimodal.

Los tres modelos descritos coinciden en su orientación representacional y presentan algunos objetivos afines, pues todos ellos conceden relevancia a la creatividad, a la autorregulación en los procesos de aprendizaje, a la reflexividad sobre las propias trayectorias y a la socialización de las experiencias de aprendizaje. Su finalidad es eminentemente reflexiva y se revelan como estrategias útiles para favorecer la adquisición y el desarrollo de las ocho competencias clave que persigue la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencias matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales (LOMLOE, 2020). Dichas destrezas han sido definidas como los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado progrese con garantías de éxito en su itinerario formativo y se prepare para afrontar en su vida, de manera satisfactoria, los principales Retos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030, así como para contribuir a la consecución de los ODS de la Agenda 2030, definidos por la Organización de las Naciones Unidas (Alfaro Amieiro et al., 2019).

Cartografiar los aprendizajes desde la educación primaria

La incorporación de la educación primaria en los proyectos de Comunidad Canguro ha supuesto una oportunidad para reforzar el carácter multinivel de la red y simplificar las transiciones del estudiantado entre las distintas etapas educativas, atajando posibles problemáticas desde edades tempranas. A su vez, los fines y la temática de este proyecto están acordes con las metas curriculares de la primaria, dado que en esta etapa es habitual acudir a diferentes lenguajes artísticos como recurso para facilitar el crecimiento personal del alumnado y sus habilidades para la comunicación, lo cual justifica la pertinencia de esta sinergia de carácter multinivel (Barbero Franco y Caeiro Rodríguez, 2018).

En concreto, la literatura señala que el uso de estrategias representacionales como el resumen, el esquema y los mapas conceptuales son empleadas con asiduidad en educación primaria para la síntesis de la información y la consiguiente mejora de la comprensión, dado que estas ayudan a poner en relación los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante el aprendizaje con su manifestación discursiva. No en vano, las imágenes han sido definidas como universos de significaciones que, por su carácter simbólico, tienen un papel en nuestro conocimiento “mucho mayor del que pensamos” y ayudan a comunicar aquellas informaciones más complejas o asociadas a una realidad abstracta (Tordesillas y Suárez, 2014, p. 57). Por ello, María Aca-so (2009) insiste en la conveniencia de integrar en las aulas estrategias didácticas

orientadas a que el alumnado aprenda a utilizar recursos comunicativos visuales tan importantes como la imagen.

Por lo que respecta al uso concreto de representaciones cartográficas en la etapa de la educación primaria, el presente enfoque constituye una práctica novedosa, dado que las experiencias previas suelen restringirse, por lo común, a los ámbitos de la geografía y las artes visuales para el manejo de mapas y la familiarización con el concepto de espacio, aunque precisamos existen algunos estudios recientes de carácter socioeducativo que exploran la representación de los saberes escolares como herramienta de aprendizaje y sensibilización (Macía Arce et al., 2016; Silva-Gago et al., 2022). En todo caso, los términos en los que se articulan dichas experiencias son distintos y no se centran en la transición entre etapas ni en el aprendizaje transdisciplinario y multinivel como se plantea en el presente artículo.

Objetivos

El proyecto de innovación docente sobre el que se sustenta esta iniciativa se orienta a la consecución de las siguientes metas generales de manera compartida por todos los agentes implicados:

1. Facilitar la transición académica entre las distintas etapas educativas mediante colaboraciones docentes de carácter multinivel.
2. Favorecer la reflexión del estudiantado sobre el sentido de los aprendizajes.
3. Estimular la socialización de las experiencias de aprendizaje y su evaluación colaborativa.

Estos objetivos se concretan en este ámbito de la educación primaria del siguiente modo:

1. Ofrecer desde la educación primaria una atención temprana a las dificultades en el aprendizaje.
2. Implementar en un aula de primaria la metodología de cartografías del aprendizaje.
3. Implicar a las familias en el proceso de aprendizaje del estudiantado de primaria.

METODOLOGÍA

Descripción metodológica del proyecto

El cuarto proyecto de la red Comunidad Canguro, denominado Comunidad Canguro: paisajes académicos y representaciones del aprendizaje, fue llevado a cabo de manera coordinada por 17 docentes de los siguientes contextos educativos: por un lado, doce profesores vinculados a doce áreas de conocimiento de la Universidad de Oviedo (Anatomía y Embriología Humana; Derecho Civil; Didáctica de la Lengua y la Literatura; Didáctica y Organización Escolar; Economía Financiera y Contabilidad; Filología Griega; Filología Inglesa; Filología Románica; Organización de Empresas; Sociología; Teoría e Historia de la Educación; y Trabajo Social) y una profesora el área de Psicología de la Universidad de Valladolid; y, por otro lado, tres docentes de los ámbitos de la educación secundaria y primaria, que participaron desde tres centros públicos de la Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Para tratar de dar respuesta a los objetivos señalados en las 17 asignaturas vinculadas a este proyecto, el mencionado equipo docente configuró un modelo metodológico, que denominó cartografías del aprendizaje, orientado a potenciar la representación visual de los saberes y procesos que se trabajan en las distintas situaciones de aprendizaje. Para diseñar esta metodología, se tomaron como base los tres referentes descritos en nuestro marco teórico. En concreto, de la metodología de las cartografías docentes, se tomó la apertura al desarrollo creativo y la socialización de los resultados entre iguales, al ser esta una de las claves para garantizar un espíritu de trabajo colaborativo. En segundo lugar, de los entornos personales de aprendizaje, se rescató el componente reflexivo de la práctica, así como el valor que se le concede a la heterogeneidad, lo cual, en nuestro caso quedó plasmado en la diversidad de las actividades que se realizaron con el alumnado de primaria. Y, por último, de las constelaciones literarias, se tomó su componente lúdico, con el fin de proponer tareas en las que se incluyeran diseños desenfadados para agilizar la comprensión de los procesos y saberes específicos de cada materia.

Teniendo en cuenta los referentes señalados, así como otros trabajos de investigación-acción realizados en el ámbito de la cartografía social-pedagógica (Barragán Giraldo y Amador Báquiro, 2014; Flores Hinojos y Herrera González, 2023; Rojas Gómez, 2017), se decidió implementar esta metodología desde un enfoque de aprendizaje dialógico, para insistir en la pertinencia de “dialogar para construir” y dar un mayor protagonismo a la escucha activa, la tolerancia mutua y la socialización de los procesos evaluativos (Paavola y Hakkarainen, 2005; Valverde et al., 2017).

Para favorecer el correcto desarrollo del proyecto, el profesorado implicado estableció una estrategia organizativa en dos niveles. En primer lugar, se establecieron procesos comunicativos en gran-grupo, mediante la celebración de asambleas por videoconferencia en modalidad síncrona y el uso de una plataforma Moodle, com-

partida para la gestión y el intercambio de los recursos materiales. En segundo lugar, se reforzó la cohesión interna y la consecución progresiva de los objetivos mediante la creación de equipos de trabajo, conforme a tres aspectos: el nivel educativo, distinguiendo entre la educación superior y los niveles de educación primaria y secundaria; el calendario de las asignaturas contempladas en el proyecto, diferenciando anuales de semestrales; y la antigüedad del profesorado en la red, combinando a los nuevos integrantes con las personas con mayor experiencia en esta comunidad docente de aprendizaje. La misión de estos equipos fue garantizar el acompañamiento entre docentes y propiciar el intercambio de ayuda durante las fases de diseño de las actividades, desarrollo y evaluación de los resultados. Además, en las asambleas de los distintos equipos participaron dos personas moderadoras de manera coordinada, con el fin de registrar las dificultades y de transferir las buenas prácticas.

Implementación en el aula de primaria

En el caso de la primaria, se diseñaron situaciones de aprendizaje que integraron la realización de cartografías, en las cuales se reconocen las características señaladas. En concreto, esta actividad se llevó a cabo en el Colegio Público Maximiliano Arboleya de Los Barreros (Llaviana), situado en la zona central del Principado de Asturias, cuyas particularidades nos han permitido probar la experiencia piloto con un grupo reducido de 10 estudiantes de 4º curso de educación primaria: 4 niñas y 6 niños, con edades comprendidas entre los 9 y 10 años. En este contexto, se habían detectado, al inicio del curso 2022-2023, las siguientes dificultades de aprendizaje: una asimilación insuficiente de los conceptos clave, la necesidad de poner en relación los diversos contenidos, el limitado desarrollo de las habilidades comunicativas, carencias en la aplicación del pensamiento abstracto, un escaso entrenamiento de la creatividad y la necesidad de impulsar la ayuda entre iguales para mejorar el clima del aula.

Para contribuir a subsanar las carencias advertidas, se seleccionaron como principales contextos de intervención las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, por tratarse de aquellas en las cuales el rendimiento del grupo estaba siendo más bajo y, además, en las que resultaba más apropiado asociar esta metodología al trabajo con los diferentes contenidos de su programación didáctica. En concreto, esta intervención se desarrolló entre los meses de septiembre de 2022 y junio de 2023 y su implementación se realizó de una manera gradual para ayudar al alumnado a familiarizarse con la dinámica de trabajo. Así, en el primer trimestre del calendario académico, se integró la innovación en el área de Ciencias Naturales con las primeras actividades, con la intención de ampliar su alcance al área de Ciencias Sociales en el segundo semestre.

En cuanto a la tipología de las cartografías solicitadas, estas consistieron en modelos de representaciones visuales que cumplen el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): un modelo educativo donde se reconoce que todo el alumnado aprende

de diversas maneras y se beneficia de técnicas de aprendizaje diferentes en el aula. Sus principios fundamentales son: la representación alude al hecho de que cada estudiante percibe y comprende la información de distinta forma; la acción y la expresión refieren que cada persona tiene diversas habilidades estratégicas y organizativas para expresar sus conocimientos; y la motivación reconoce que todo el alumnado puede sentirse comprometido y motivado por el proceso de aprendizaje (Alba Pastor, 2018). Por ello, se solicitaron cuatro tipos de cartografías con fines complementarios: en primer lugar, esquemas visuales para fijar el aprendizaje, como primera toma de contacto; en segundo lugar, lapbooks, para poner en práctica la creatividad a la hora de ilustrar una temática de manera original; en tercer lugar, pósteres orientados a aprender a sintetizar informaciones clave sobre una temática de interés; y, por último, líneas del tiempo, para aprender a organizar la información cronológicamente.

Por otro lado, durante el desarrollo de las actividades del proyecto, el docente responsable de su ejecución estuvo en contacto con el resto del profesorado de la red Comunidad Canguro, mediante sus referidos canales de comunicación interna, para desarrollar una planificación conjunta de la actividad. Además, participó en el equipo de trabajo correspondiente a los niveles de la educación primaria y secundaria, para mejorar la definición de sus actividades y evaluar colectivamente los resultados. Teniendo en cuenta el contexto y la edad del alumnado participante, en este equipo se acordó solicitar al alumnado de primaria la realización manual de todas las actividades de representación visual planteadas, con el propósito de agilizar la introducción de esta metodología y ayudarlo a trabajar la expresión plástica mediante el uso de diversos materiales fungibles.

RESULTADOS

Seguidamente, se proporcionaron los resultados de las experiencias cartográficas realizadas en el contexto señalado de la educación primaria, mostrando ejemplos de los productos mediante ilustraciones elaboradas por el propio docente en el marco del proyecto.

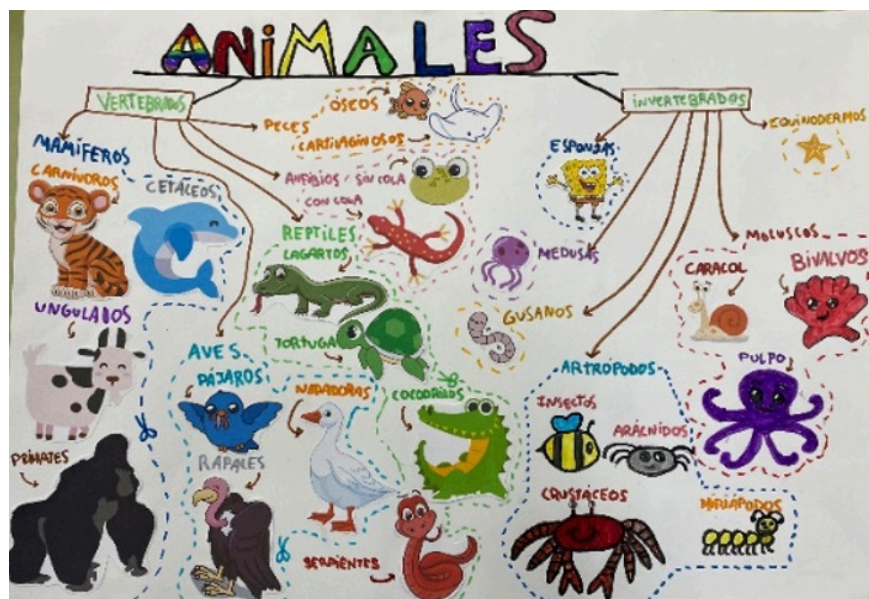
Esquemas visuales para fijar el aprendizaje

El primer contacto del alumnado de primaria con el proyecto referido consistió en una tarea de representación visual pensada para clasificar los grupos de animales que se habían abordado en la Unidad 1 de la asignatura de Ciencias Naturales. Se propuso un trabajo en dos fases, para alentar la colaboración con los iguales y con la familia: el diseño de un primer boceto en el aula y su posterior desarrollo en los hogares. Para comenzar, el docente explicó al alumnado el proyecto y las instrucciones de la tarea, estableciendo a continuación parejas de trabajo, con el fin de que estas reflexionasen en conjunto sobre el contenido y el aspecto que tomaría su cartografía.

Seguidamente, el maestro compartió también todas las indicaciones en el canal digital de la clase, alojado en Microsoft Teams, con objeto de favorecer la colaboración de las familias en los hogares y su involucración en los procesos de revisión y estudio del alumnado. En concreto, para la elaboración de esta cartografía, se solicitó el uso de recursos manipulativos variados, como cartulinas de colores, recortes de revistas, colores y rotuladores, entre otros.

Figura 1

Ejemplo de esquema visual de aprendizaje de animales



Lapbooks para el descubrimiento

Una vez que el alumnado se había familiarizado con la metodología, la siguiente actividad se desarrolló íntegramente en el aula, sin vinculación de las familias y de una manera más autónoma. Para facilitar su concreción, se solicitó de nuevo al alumnado trabajar de manera colaborativa con sus iguales, realizando por parejas un lapbook para representar, de una manera original, los contenidos de la Unidad 2 de Ciencias Naturales: “Las plantas”. En particular, este recurso consistió en la creación de un cuaderno desplegable e interactivo, ideado a fin de concentrar, de una manera visual y atractiva, un resumen personal de los itinerarios de aprendizaje que se han realizado en el aula.

Figura 2

Ejemplos de lapbooks elaborados por el alumnado



Pósteres de sensibilización ciudadana

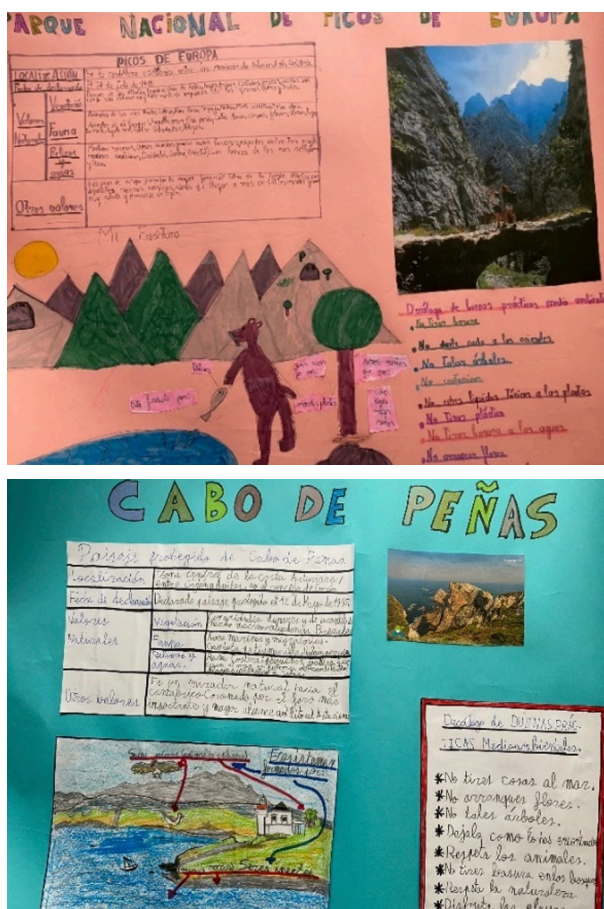
Otra de las actividades de representación visual que se realizaron en este contexto fue el diseño de pósteres para ilustrar un pequeño proyecto de investigación que compartía contenidos de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En concreto, se seleccionó como temática el tratamiento de los espacios protegidos del Principado de Asturias con el fin de comprender la interacción aula-escuela-territorio. Para favorecer la heterogeneidad de los resultados y enriquecer su posterior repaso y análisis, cada pareja de estudiantes trabajó con un espacio de la región distinto.

Como pasos previos a la realización del póster, se consideraron tres fases preparatorias. En primer lugar, el alumnado se familiarizó con la temática al buscar la información esencial del espacio protegido y sintetizándola en una ficha. Seguidamente, cada pareja dibujó y describió uno de los ecosistemas pertenecientes al espacio protegido analizado; y, por último, se solicitó a las parejas la elaboración

de un decálogo que recogiera, de manera resumida, las medidas medioambientales que se recomiendan para visitar cada espacio protegido de una manera segura y sostenible. Una vez concluidas las tres fases preparatorias de familiarización con la temática, se confeccionaron los pósteres, empleando recursos variados e incluyendo en ellos la información resultante de cada una de las tareas, como se muestra en la figura 3.

Figura 3

Pósteres sobre espacios protegidos de Asturias



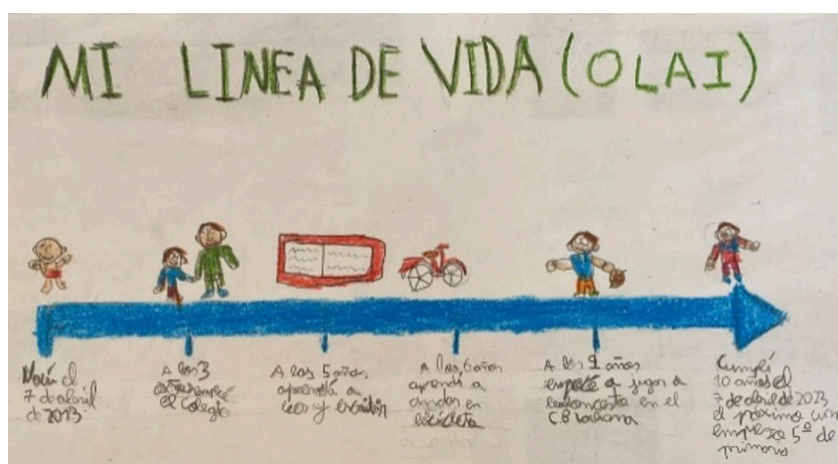
Tras haber concluido el diseño de los pósteres, cada pareja preparó una exposición oral para presentárselo al resto de la clase. De esta manera, todas las personas pudieron valorar los resultados y compartir sus reflexiones sobre lo aprendido, resaltando la importancia de preservar el medio ambiente en el contexto real y más cercano del alumnado.

Líneas del tiempo

En la clase de Ciencias Sociales, se solicitó también al alumnado la realización de una línea del tiempo en la que reflejase los aspectos más característicos de la historia de su vida, para introducir la percepción subjetiva de la temporalidad. En esta ocasión, al advertir que el grupo había adquirido más soltura, se les animó a asumir este reto de manera individual, considerando también el carácter personal de la tarea. No obstante, se siguió reforzando la reflexividad colectiva en el aula mediante la socialización de los resultados, dado que cada participante presentó al resto su ilustración.

Figura 4

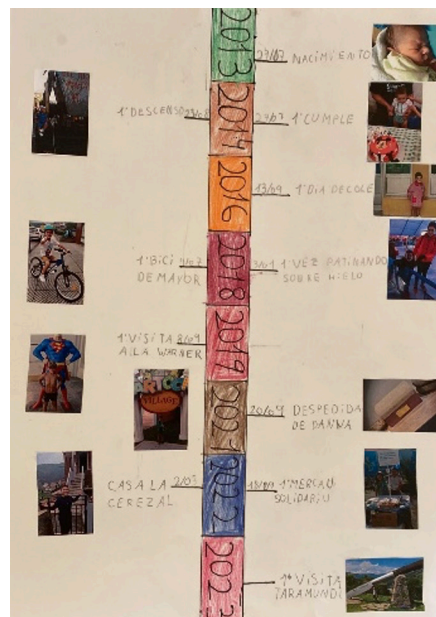
Ejemplo de línea del tiempo dibujada



En esta ocasión, además de utilizar material fungible de oficina, se incorporaron en algunos casos imágenes personales, gracias a la colaboración de las familias. Estas dinámicas facilitaron la continuidad del trabajo del alumnado en los hogares y, a su vez, sirvieron de ayuda para tratar de reforzar el vínculo de las familias con el centro, al sumar nuevas ocasiones de participación.

Figura 5

Ejemplo de línea del tiempo con fotografías reales



Además de compartir los resultados, cada estudiante también realizó un ejercicio de autoevaluación basado en la verificación de los aprendizajes logrados con la actividad. Para ello, se emplearon tiques de salida, desde los cuales se formularon tres preguntas que permitieron a cada estudiante destacar algunos aspectos, reconocer sus aportes y plantear pequeños retos para mejorar en las tareas sucesivas.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En lo relativo a la primera tarea sobre esquemas visuales, para comprender sus beneficios didácticos es importante tener en cuenta que los contenidos que se abordan en las unidades de este curso académico presentan un grado de abstracción mayor que el observado en cursos anteriores. Además, es la primera vez que se incluyen, de manera simultánea, contenidos que hasta el momento habían sido trabajados de un modo más progresivo e independiente. Por ello, las cartografías del aprendizaje facilitaron la labor de concreción y articulación de los contenidos. De manera paralela, mediante esta tarea se contribuyó a la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender, ya que implica reflexionar y gestionar el aprendizaje y los procesos metacognitivos, reconociendo el valor del esfuerzo y la dedicación personal. El uso de esquemas visuales también ayudó a utilizar estrategias de aprendizaje autorregulado y a participar en los procesos de autoevaluación, reconociendo las propias limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del co-

nocimiento. Más aún, se contribuyó al desarrollo de la competencia emprendedora mediante la participación en actividades comunitarias que promueven la resolución de conflictos de forma dialogada y respetuosa. Del mismo modo, este tipo de cartografía del aprendizaje ayudó a abordar los Retos del siglo XXI sobre Medio ambiente, Aprendizaje a lo largo de la vida y Cooperar y convivir. En cuanto a los ODS, esta tarea se vinculó a la consecución de los objetivos 13 (Acción por el clima) y 15 (Vida de ecosistemas terrestres).

En segundo lugar, el proceso de elaboración de los lapbooks para el descubrimiento permitió al estudiantado entrenar y mejorar las siguientes destrezas: la capacidad de planificar su actividad, la habilidad para sintetizar los contenidos estudiados, el desarrollo de la creatividad y, de manera especial, la toma de decisiones, al evaluar los propios resultados y los de sus iguales. Este proceso de diseño, elaboración y análisis colaborativo de los resultados motivó la participación del alumnado, al favorecer la comprensión del sentido de la temática trabajada, así como la estructuración de las ideas principales y su preparación para el estudio. Además, en relación con la legislación educativa, mediante el uso de lapbooks se trabajó la competencia en conciencia y expresión culturales, lo cual implica un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma (Decreto 57/2022). Igualmente, se siguió potenciando la consecución de los Retos del siglo XXI y ODS ya mencionados a propósito de los esquemas visuales.

En tercer lugar, el trabajo con los pósteres resultó una estrategia eficaz para mejorar la comprensión, la retención y el compromiso del alumnado con el material de aprendizaje. En concreto, estos estimularon su atención, ayudándoles a procesar la información de un tema concreto de manera lúdica y creativa: en este caso, el cuidado de los espacios protegidos de Asturias, cuyo contenido se aborda en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. De manera especial, esta tarea contribuyó a la adquisición de la competencia ciudadana, al hacer al alumnado partícipe y responsable de su entorno más próximo, invitándolo a reflexionar sobre algunos de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo, así como a desarrollar un estilo de vida sostenible acorde con los ODS planteados en la Agenda 2030. No obstante, se trabajó también la competencia digital, realizando búsquedas sencillas de información en Internet para favorecer la alfabetización en información y el tratamiento digital de los datos con una actitud crítica. Además, fue importante la contribución al desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y plurilingüe, mediante la adopción de una actitud de respeto a la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, manifiesta en una redacción cuidada y coherente con los valores señalados.

Por último, la inclusión de las líneas del tiempo desde las Ciencias Sociales ha resultado beneficiosa para profundizar en la tarea de representación y, a su vez, introducir

el trabajo con la percepción subjetiva de la temporalidad mediante la secuenciación de su propia trayectoria vital. Esta tarea les ayudó a situar los eventos más significativos de su experiencia en contexto y a comprender cómo y por qué ocurrieron en el orden correspondiente. Igualmente, permitió reforzar sus habilidades organizativas, como ya se venía trabajando en las tareas anteriores. Además, el trabajo a partir de la experiencia facilita la comprensión de conceptos abstractos, proporcionándoles una estructura visual de los hechos representados y poniéndolos en relación. Asimismo, esta práctica permitió al docente poner en valor el trabajo en el aula con la competencia STEM, haciendo uso del pensamiento científico para ayudar al alumnado a entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor y confiando en el autoconocimiento como motor de desarrollo.

CONCLUSIONES

En este trabajo se han presentado los resultados de la incorporación de la educación primaria en el proyecto de innovación docente Comunidad Canguro: paisajes académicos y representaciones del aprendizaje, a partir del análisis descriptivo de diversas tareas de representación visual complementarias que fueron realizadas en este contexto desde las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Mediante dicho itinerario, se ha puesto de manifiesto cómo el modelo metodológico de las cartografías del aprendizaje resulta una estrategia didáctica versátil y efectiva para comenzar a abordar las necesidades y retos académicos del alumnado desde edades tempranas, facilitando con ello su transición hacia los niveles educativos superiores.

En concreto, el empleo de esquemas visuales para fijar el aprendizaje, lapbooks para el descubrimiento, pósteres de sensibilización ciudadana y líneas del tiempo han ayudado al alumnado participante a alcanzar los saberes de las áreas mencionadas y a adquirir las competencias clave que prescribe la ley educativa española, contribuyendo a su vez al cumplimiento de los ODS y de los Retos del siglo XXI. Además, el alumnado superó las dos asignaturas, elevando, de media, en un punto los resultados de cada materia con respecto a las calificaciones del curso anterior.

En suma, el marco transversal y multinivel del proyecto contribuyó a un buen desarrollo de esta iniciativa y, del mismo modo, la inclusión de la educación primaria confirmó la existencia de una serie de retos y problemáticas actuales que son comunes en muchos contextos y para las cuales se precisa el desarrollo de medidas de intervención compartidas entre los varios niveles educativos implicados. Cabe reconocer, no obstante, la detección de algunas limitaciones importantes en la implementación de la metodología, las cuales están relacionadas con las reticencias iniciales del alumnado para trabajar con sus iguales y la baja participación de algunas familias. Por ello, entre las mejoras previstas para el próximo proyecto, se ha pla-

nificado incluir actividades previas de sensibilización, encaminadas a fomentar una cultura de la colaboración en las aulas y en los hogares.

En todo caso, con esta contribución se espera poder estimular al profesorado para que se involucre en el desarrollo de nuevas comunidades docentes de aprendizaje, así como en la incorporación de metodologías activas que faciliten la preparación del alumnado de hoy en materia de trabajo colaborativo, estrategias de autorregulación en el aprendizaje y desarrollo de la autonomía, con el objetivo de que su transición a las etapas educativas superiores les resulte menos compleja y, en definitiva, más cercana y atractiva. A este respecto, además de haber proporcionado ejemplos útiles que pueden ser transferidos a distintos entornos educativos, se recomienda comenzar por una evaluación de necesidades y una exploración del estado de la cuestión que favorezca el establecimiento de un plan de trabajo sólido, tal y como se ha tratado de hacer en este caso a propósito de las representaciones visuales del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2009). El lenguaje visual. Paidós.

Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje, un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>

Alfaro Amieiro, M., Arias Careaga, S., & Gamba Romero, A. (Eds.). (2019). *Agenda 2030: claves para la transformación sostenible*. Catarata.

Álvarez-Arregui, E. (Coord.). (2018). *Universidad, Investigación y Conocimiento: comprensión e intervención en una sociedad compleja*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Álvarez-Arregui, E., & Arreguit, X. (2019). El futuro de la Universidad y la Universidad del Futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019>

Barbero Franco, A. M., & Caeiro Rodríguez, M. (2018). *Aprender, crear, enseñar. Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación primaria*. UNIR.

Barragán Giraldo, D., & Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.

- Castañeda, L., Attwell, G., & Dabbagh, N. (2022). Entornos personales de aprendizaje como marco de la educación flexible: explorando consensos, enunciando preguntas y marcando desafíos. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (79), 80-94.
- Castañeda, L., Marín, V. I., Scherer, P. B., Camacho, A., Forero, X., & Pérez, L. (2023). Academic tasks for fostering the PLE in Higher Education: international insights on learning design and agency. *RED: revista de educación a distancia*, 23(71), 1-29. <http://dx.doi.org/10.6018/red.526541>
- Colomo Magaña, E., & Esteban Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista española de educación comparada*, 36, 54-73.
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, (12/08/2022).
- Figuera Gazo, P., & Romero-Rodríguez, S. (2019). La experiencia de transitar la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la Universidad* (pp. 153-186). Laertes.
- Flecha, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 265, 44-54.
- Flores Hinojos, I. A., & Herrera González, J. D. (2023). Pedagogía y territorio. El uso de la cartografía social en educación. *Universidad de los Andes*.
- Fuentes, C. E. (2023). Reconfiguración de Entornos Personales de Aprendizaje en Educación Superior. *RED: revista de educación a distancia*, 23(71), 1-16.
- Gutiérrez-Cabello Barragán, A., & Aberasturi-Apreiz, E. (2019). Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 93-114. <http://doi.org/10.6018/educatio.387031>
- Hernández, F., Jiménez, E., Sancho, J. M.^a, & Correa, J. M. (Coords.). (2020). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Octaedro.
- Jiménez Vaquerizo, E. (2019). Metodologías activas de aprendizaje en el aula: Apuesta por un cambio de paradigma educativo. *Aula Magna*.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, (30/12/2020).
- Llamedo-Pandiella, G. (2022). Aprendiendo a gestionar una red de innovación docente universitaria. En J. M. Esteve Faubel, A. Fernández Sogorb, R. Martínez Roig, & J. F. Álvarez Herrero (Coords.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 653-665). Octaedro.
- Llamedo-Pandiella, G. (2023). Construyendo Bancos de Tiempo con fines educativos desde la Universidad de Oviedo. En K. Gajardo, & J. Cáceres-Iglesias (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 146-159). Octaedro.
- Llamedo-Pandiella, G., González, R., Calvo, S., & Pérez, R. (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido. En O. Buzón, & C. Romero (Coords.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 1914-1931). Dykinson.
- Maunder, R. E., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., & Rogers, J. (2013). Listening to student voices: student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*, 66(2), 139-152.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F., & Armas Quintá, F. X. (2016). La cartografía temática como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para educación primaria. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 428-438.
- Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común. *Didac*, (78), 72-79. https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.75
- Michavila Pitarch, F., Ripollés, M., Esteve Ramírez, F., Uceda, J., & Gutiérrez, F. (2011). *El día después de Bolonia*. Editorial Tecnos.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Rojas Gómez, V. (2017). Estrategias de enseñanza de la cartografía en los estudiantes de segundo año de secundaria de la institución educativa Independencia Americana. [Proyecto de investigación-accesión pedagógica. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://es.slideshare.net/raul974579105/estrategias-de-enseanza-de-la-cartografa-en-los-estudian->

tes-de-segundo-ao-de-secundaria-de-la-institucin-educativa-independencia-americana-2017.

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

Rovira-Collado, J., Ruiz, M., & Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>

Silva-Gago, J., Raposo, D., Díaz-Gómez, M., & Berbel-Gómez, N. (2022). Cartografía visual: creación de narrativas visuales colaborativas a partir de conexiones acerca del barrio Nou Llevant-Soledat Sud de Palma. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 275-293. <https://doi.org/10.5209/aris.73851>

Socorro, M. A. (2018). Transdisciplinariedad: Una Mirada desde la Educación Universitaria. *Revista Científica*, 3(10), 278-289. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.15.278-289>

Sumba Arévalo, V. M., & Mejía Vera, J. G. (2021). Comunidades de aprendizaje: una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.673>

Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Ediciones SM.

Tordesillas, M., & Suárez, P. (Eds.). (2014). Miradas científicas en torno... al lenguaje. *Lenguaje, Lengua y Discurso, diálogos internacionales e interdisciplinarios*. Pórtico.

Valverde, J., Fernández, M. R., Sosa, M. J., Garrido, M. C., Revuelta, F. I., & Guerra, J. (2017). Nuevas ecologías del aprendizaje: análisis de proyectos de aprendizaje dialógico y educación expandida. En A. P. Costa, M. C. Sánchez, & M. V. Martín (Coords.), *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 86-115). Ludomedia.

Vega González, M. (2020). Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Una propuesta de formación experiencial. Morata.

.

Enfoques de enseñanza asumidos por personas formadoras de formadoras chilenas en el contexto de programas de desarrollo profesional

Teaching Approaches Adopted by Chilean Trainers of Trainers in the Context of Professional Development Programs

Pablo J. Rivera R. ¹

Universidad de San Sebastián

Carmen Espinoza ²

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

El propósito del presente trabajo es develar los enfoques de enseñanza, asumidos por personas formadoras de formadoras en el contexto de un programa de desarrollo profesional para docentes de educación primaria. En tiempos recientes, la discusión de la formación continua se ha focalizado en la persona de la persona formadora de formadoras. Por ello, la investigación actual promueve desarrollar conocimiento acerca de las características, roles, experticias y enfoques de enseñanza, asumidos por las personas formadoras de formadoras en el contexto de los distintos programas de formación. La orientación teórica de esta propuesta se enmarca en la línea de desarrollo profesional docente, ciñéndose a los supuestos teóricos de los enfoques de enseñanza y su relación con el aprendizaje a lo largo de la vida. Se trata de un estudio cuantitativo, con una muestra de n=117 personas formadoras de formadoras. Finalmente, la investigación permite identificar el predominio de un enfoque de enseñanza centrado en el profesorado y la transmisión de información, como resultado de una percepción de un contexto de enseñanza no favorable para los procesos de desarrollo profesional en variables como tamaño del grupo, tipo de estudiantes y control de la enseñanza.

¹ priverar@docente.uss.cl | Autor para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0002-9859-7524>

² cespinozame@ucsc.cl | <https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

Palabras clave

Personas formadoras de docentes, desarrollo profesional docente, enfoque de enseñanza.

Abstract

The purpose of this paper is to unveil the teaching approaches adopted by trainers of trainers in the context of a professional development program for primary school teachers. In recent times, the discussion of continuing education has been focused on the person of the trainer of trainers. As a complement, the current research promotes the development of knowledge about the characteristics, roles, expertise and teaching approaches assumed by the trainers of trainers in the context of different training-programs. The theoretical orientation of the proposal is framed in the line of teacher professional development, ascribing to the theoretical assumptions of teaching approaches and their relationship with lifelong learning. Methodologically, the study is quantitative, with a sample of $n=117$ trainers of trainers. Finally, the research allows identifying the predominance of a teaching approach focused on the teacher and the transmission of information, as a result of a perception of a teaching context that is not favorable for professional development processes in variables such as group size, type of students and teaching control.

Keywords

Teacher trainer, teacher professional development, teaching approach.

INTRODUCCIÓN

Las personas Formadoras de Formadoras (FF) desempeñan un papel fundamental en la etapa inicial de la carrera docente, pero en la educación continua su rol a menudo carece de suficiente información sobre sus características, con tendencia a considerar válidos los requisitos del nivel de formación inicial. Las FF están presentes como guías expertas durante todo el ciclo de vida de docentes, desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional continuo (Murray, 2016). Sin embargo, en el ámbito de la formación continua la atención hacia las FF suele ser limitada, lo que impide un análisis profundo de sus características y necesidades específicas.

En el contexto de los programas de desarrollo profesional continuo, las FF desempeñan múltiples roles, que van desde el diseño, implementación y evaluación de programas de formación docente, hasta su participación en gestión, investigaciones y en actividades de vinculación con el medio. Sin embargo, la investigación tiende a concentrarse principalmente en los programas de desarrollo profesional continuo o en los resultados de docentes que participan en ellos, dejando en segundo plano o incluso olvidando la figura de las FF (Imbernón, 2020; Czerniawski et al., 2016; Montenegro, 2015; Cornejo, 2007).

Este problema se agrava cuando la investigación se centra en aspectos académicos por sobre los personales u organizacionales, como lo señala Imbernón (2020). Esta tendencia se refleja en la orientación de los programas de desarrollo profesionales y las políticas de formación docente en Chile, que se basan en aquellos elementos enfatizados en informes de resultados educativos (OCDE, 2021, 2010, 2005), lo que ha llevado a dirigir los esfuerzos hacia el dominio disciplinar académico de las FF.

Las investigaciones internacionales, como el estudio realizado por van der Klink et al. (2017), han resaltado la importancia de abordar la formación de las propias FF en el ámbito académico. Entre sus hallazgos, se destaca la escasez de tiempo y recursos disponibles para que las FF puedan continuar desarrollando sus habilidades. En un entorno en el que las expectativas hacia las personas formadoras de docentes están en constante evolución, es fundamental que estos profesionales adquieran y desarrollen los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para enfrentar estas demandas (Ferrando, 2003; Razeto-Barry et al., 2017). Además, estudios como los de Kelchtermans et al. (2017), así como Meeus et al. (2018), enfatizan la importancia de ajustar las necesidades de las FF según la etapa en la que se encuentren —inducción, principiante, profesional y experta—. Este cuerpo de evidencia, aunado a la importancia de hacer patente la necesidad de mayor y mejor información sobre las FF, subraya la urgencia de ofrecer apoyo continuo y personalizado a las FF.

En Chile, la necesidad de investigar las características de las personas formadoras de docentes ha generado una serie de estudios centrados en su perfil, roles, competencias y características (Cornejo, 2007; Castro-Durán et al., 2022; Gajardo-Asbún et al., 2021; Quintero et al., 2018; Montenegro, 2015; Rivera et al., 2009; Rivera & Miranda, 2009). En suma, Hirmas y Fuentealba (2020) lideraron un trabajo de distintas publicaciones relacionadas con la persona formadora de docentes y el self-study, destacando la importancia de conocer y analizar a la persona formadora de docentes desde su experiencia y propia práctica.

Existe un cuerpo de evidencia que aborda el rol de la FF como docente y/o académica-universitaria, donde las investigaciones se centran en dos áreas clave: los conocimientos y los enfoques de enseñanza. En primer lugar, diversos estudios realizados (Calduch et al., 2022; Jarauta et al., 2021; Imbernón, 2020; Martínez et al., 2019; Bozu y Arànega, 2018; Pinnegar y Quiles-Fernández, 2018; Bozu e Imbernón, 2016; Jarauta et al., 2014; Medina y Jarauta, 2011; Bozu, 2010), han identificado la necesidad de mayor información sobre el rol de las FF y la necesidad de formación continua para el mismo grupo de FF. Estos estudios revelan que FF, en su etapa principiante, se enfrentan constantemente a desafíos y controversias derivados de los sistemas de acreditación y regulaciones laborales (Bozu, 2010), así como a una continua inquietud por transformar la formación del profesorado y atender sus propias necesidades formativas (Bozu y Arànega, 2018; Bozu e Imbernón, 2016), al actualizar conocimientos y habilidades pedagógicas (Jarauta et al., 2021, 2014; Medina y Jarauta, 2011).

En segundo lugar, los enfoques de enseñanza han emergido como un área de investigación relevante en el contexto de la FF. Según Soler-Contreras et al. (2017), la investigación ha evolucionado desde centrarse en el enfoque asumido por los estudiantes hasta el enfoque asumido por docentes. Siguiendo los estudios de Trigwell (2011), así como los de Trigwell y Prosser (2004), se hace evidente la necesidad de investigar los tipos y enfoques adoptados por las FF.

En este contexto, surge la pregunta que operacionaliza nuestra problemática: ¿qué enfoque de enseñanza asume la persona formadora de docentes en el contexto de los programas de educación continua? Esta interrogante destaca la importancia de investigar cómo las FF abordan la enseñanza en un contexto de formación continua, proporcionando así información que contribuya a mejorar la efectividad de dichos programas.

2. Objetivo

Develar los enfoques de enseñanza asumidos por FF en el contexto de programas de desarrollo profesional.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En nuestro estudio, definimos conceptualmente que la persona formadora de formadoras son profesionales que preparan y apoyan el aprendizaje de docentes actuales (educación continua) y futuros (formación inicial), que realizan las actividades de enseñanza, investigación y otras actividades propias de la profesión, gestión y vinculación con el medio, en una variedad de contextos educativos (Cochran-Smith et al., 2019; Van der Klink et al., 2017; Izadinia, 2014).

Siguiendo a Biggs (2006), podemos observar tres tipos de FF, agrupadas en tres niveles, según su enfoque de enseñanza: centrándose en lo que el o la estudiante es (nivel 1), en lo que el o la docente es (nivel 2), o en el hacer del estudiantado (nivel 3).

Nivel 1: en este nivel, se ocupa específicamente de lo que los y las estudiantes son y utiliza el examen como medio para separar a estudiantes buenos de malos.

Nivel 2: en este nivel, el foco está en docentes y se preocupa de lo que éstos hacen, y el resultado es tener estudiantes pasivos. En este sentido, se entiende que hay profesorado bueno y malo; esto último es conocido como la perspectiva de “culpa del maestro”. En armonía con aquello, entonces un profesorado nivel 2 sería aquel que utiliza una variedad de técnicas de enseñanza, asistencia, entre otras. En este nivel aún falta comprender y generar la activación en estudiantes.

Nivel 3: el profesorado en este nivel se preocupa particularmente de lo que el y la estudiante hace antes, durante y después de enseñar. Su foco está en el aprendizaje del estudiantado. El conocimiento es el resultado de la actividad del o la aprendiz.

Cabe señalar que el enfoque de enseñanza se refiere a la forma en que el profesorado presenta la información y guía el aprendizaje de estudiantes. Es la perspectiva general que el profesorado adopta en su enseñanza y puede influir en la elección de los métodos de enseñanza, en el enfoque pedagógico que asume, la estructura de la clase y la forma en que desarrolla la evaluación (Soler-Contreras et al., 2017; Trigwell y Prosser, 2004).

Según autores citados, los enfoques de enseñanza pueden ser asumidos según la interpretación de distintas variables mediadoras: tipo de estudiante, liderazgo directivo, trabajo colaborativo, nivel educativo, materia que se enseña, necesidades y características del estudiantado, entre otras. En el presente estudio se asume el siguiente modelo conceptual:

Figura 1

Modelo propuesto con base en la bibliografía

Antecedentes	Variables mediadoras	Variable de resultado
Género	Liderazgo académico	Enfoque de enseñanza asumido
Edad	Gestión participativa	
Título	Percepción del compromiso con el aprendizaje del estudiantado	
Grado académico	Contexto inmediato	
Programa	(Tamaño del grupo – Característica del estudiantado– Control de la enseñanza)	
Años de experiencia		
Categoría académica		
Dedicación horaria		
Nº de publicaciones		

Nota. El presente modelo es una adaptación de estudios anteriores desde Ramsden et al. (2007), y la experiencia de estudios anteriores (Quintero et al., 2018; Rivera y Miranda, 2009; Rivera et al., 2009).

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe dentro del paradigma cuantitativo, el tipo de estudio es de alcance descriptivo. Con relación a la muestra, corresponde a un muestreo probabilístico extraído desde una población de 140 académicos y académicas que participaron en el desarrollo de un programa de educación continua en 17 universidades chilenas (privadas-públicas). La distribución geográfica de los sujetos de estudio es de carácter nacional (norte a sur), esto implica que las FF responden a diversidad geográfica, cultural, social y étnica. Se integraron FF de 37 programas, divididas en 4 grupos, según área curricular: matemática, ciencias, ciencias sociales y lenguaje. La muestra fue calculada a 95 % de confianza con un intervalo de 4 puntos, $n=117 \pm 4$ (Sampieri, 2018; McMillan y Shumacher, 2005).

El instrumento se adaptó del Perception of the Teaching Environment Inventory (PTE), desarrollado por Trigwell y Prosser (2004). Se optó por esta adaptación debido a su fortaleza de elaboración metodológica, su pertinencia al contexto y la manera en que aborda los diferentes aspectos de la docencia de académicos y académicas, según sus perspectivas y experiencias. Los factores considerados son cinco: control sobre la docencia, tamaño apropiado de la clase, características de los estudiantes, apoyo de la unidad académica y carga de trabajo apropiada.

En cuanto al análisis de datos, se realizaron análisis descriptivos y no paramétricos, utilizando el software SPSS versión 28. Se utilizó el análisis de clúster como una técnica que agrupa observaciones similares en conjuntos distintos, revelando patrones y similitudes dentro de un conjunto de datos y el análisis Kruskal-Wallis como prueba no paramétrica que detecta diferencias significativas entre la distribución de los datos.

Con relación a los criterios éticos, se informó a los y las participantes que no existe compensación económica alguna por su participación y, en la primera parte del formulario aplicado, se solicitó su consentimiento para la participación y uso de los datos, los cuales quedarán depositados en un servidor institucional, con los nombres encriptados, con el fin de resguardar la identidad de cada participante.

RESULTADOS

Con la intención de poder describir mejor el grupo de FF, realizamos un análisis de clúster. El análisis de clúster es una técnica que permite agrupar y segmentar grandes grupos, en conjuntos pequeños, permitiéndonos identificar patrones y similitudes ocultas dentro de conjuntos de datos complejos.

Tabla 1

Variables efectivas para la formación de clúster

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Edad*	3048,343	2	30,074	68	101,361	,000
Título*	1,201	2	,293	68	4,103	,021
Grado	,657	2	,436	68	1,507	,229
Experiencia de aula	,027	2	,155	68	,175	,840
Años de experiencia*	4735,916	2	18,776	68	252,229	,000
Categoría académica	1,212	2	2,376	68	,510	,603
Dedicación horaria	,230	2	,784	68	,293	,747
Cargo en el postítulo	,437	2	,249	68	1,753	,181
N° de publicaciones*	149,180	2	30,683	68	4,862	,011

Nota. Al observar el valor F, mientras más lejano a 1, la variable es realmente efectiva en la identificación de los clúster. Lo cual es confirmado por el p-valor menor de 0.05.

Como se observa en la tabla 1, las variables que presentan un efecto significativo en la formación de clúster, corresponden a: edad, título, años de experiencia y N° de publicaciones, todas con un p-valor menor a 0.05. Lo anterior indica que las variables explicitadas tienen una influencia en redistribuir el grupo en subgrupos. Luego de los análisis, podemos observar que el grupo se puede subdividir en 3 clústeres.

El clúster 1 estaría conformado por un perfil tipo con edad promedio de 40 años, título de profesor o profesora de secundaria, grado académico de magister, experiencia de aula centrada en educación superior, 7 años de experiencia en promedio, categoría académica no especificada, 2 horas semanales de dedicación horaria a programas de educación continua, cargo en el programa de docente encargado de un curso y un promedio de 4 publicaciones en los últimos 8 años.

El clúster 2 presenta las siguientes características: edad promedio de 53 años, título de profesor o profesora con especialidad en secundaria, grado académico de doctorado, experiencia de aula centrada en educación superior, 17 años de experiencia en promedio, categoría académica no especificada, 2 horas semanales en promedio de dedicación a educación continua, rol de docente encargado de un curso y 4 publicaciones en promedio durante los últimos 5 años.

El clúster 3 se compone de FF con las siguientes características: edad promedio de 62 años, título de profesor o profesora especialista en secundaria, grado académico de doctorado, experiencia de aula centrada en educación superior, 36 años promedio de experiencia, categoría académica asociado, 2 horas semanales en promedio

de dedicación a educación continua, rol de encargado de un curso y 9 publicaciones en promedio durante los últimos 5 años en su área de especialidad.

En complemento a lo desarrollado anteriormente, presentamos grupos de docentes que emergen del análisis multivariado y sus enfoques.

Tabla 2

Estilo de docencia predominante			
Clúster	Estilo de docencia predominante	Recuento	%
1	Docencia centrada en transmisión de información y profesorado	17	50.0
	Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante	17	50.0
	Total Clúster 1	34	
2	Docencia centrada en transmisión de información y profesorado	48	77.4
	Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante	14	22.6
	Total Clúster 2	62	
3	Docencia centrada en transmisión de información y profesorado	10	47.6
	Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante	11	52.4
	Total Clúster 3	21	
Total	Docencia centrada en transmisión de información y profesorado	75	64.1
	Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante	42	35.9
	Total General	117	100

Nota. Frecuencia y porcentajes de los estilos de docencia por clúster y total general.

Como observamos en la tabla 2, la suma de los casos en los tres clústeres indica que en el conjunto total predomina la docencia centrada en la transmisión de la información y profesorado, 64.1 % adopta el estilo de Docencia centrada en transmisión de información y profesorado y 35.9 % prefiere el estilo de Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante. Sin embargo, al interior de cada clúster se observan distintas distribuciones.

En el Clúster 1 se encuentran 34 casos en total. La distribución es equitativa, 50 % presenta la condición de Docencia centrada en transmisión de información y profesorado, mientras que el otro 50 % tiene el estilo de Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante.

En el Clúster 2 se han identificado 62 casos. De ellos, 77.4 % adopta la acción de Docencia centrada en transmisión de información y profesorado, y 22.6 % opta por el estilo de Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante.

En el Clúster 3 se han agrupado 21 casos. Aquí, 47.6 % se inclina hacia el estilo de Docencia centrada en transmisión de información y profesorado, mientras que 52.4 % elige el modo de Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante, pre-

sentando una leve inclinación en la distribución a favor de la Docencia centrada en el cambio conceptual y estudiante.

Con la intención de profundizar en la descripción, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, aplicada al análisis de los estilos de docencia predominantes en los diferentes clústeres. Tal prueba es no paramétrica, utilizada para comparar las distribuciones de varias muestras independientes, es decir, los clúster descritos anteriormente y determinar si hay diferencias significativas entre ellas.

Tabla 3

Diferencia entre grupos – Estadístico de prueba	
	Estilo de docencia predominante
H de Kruskal-Wallis	10,109
gl	2
Sig. asin.	0,006

Nota. a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: Clúster al que pertenece.

El valor calculado para el estadístico de Kruskal-Wallis es 10.109. Este valor es una medida de la suma de los rangos ponderados al cuadrado de las muestras dentro de cada grupo. Un valor mayor indica una mayor discrepancia entre las distribuciones de las muestras, lo que sugiere que puede haber diferencias significativas entre los grupos. Además, el valor p asintótico (p-valor) asociado al estadístico de Kruskal-Wallis es 0.006.

En síntesis, los resultados indican que hay diferencia significativa entre las distribuciones de estilos de enseñanza predominantes en los distintos clústeres descritos, ya que presenta un valor p menor que el nivel de significancia.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las FF son un grupo que desempeña un rol crucial para el desarrollo de programas de educación continua; son las responsables de guiar y apoyar a educadores y educadoras en su desarrollo profesional. Sin embargo, en el contexto de educación continua, la atención a las FF a menudo ha sido postergada o se consideran las mismas características de la formación inicial, dejando de lado la importancia y singularidad de esta etapa (Murray, 2016).

Este estudio se centró en develar el enfoque de enseñanza asumido por las FF en el contexto de programas de educación continua, se identificó un patrón marcado

hacia asumir una Docencia centrada en la transmisión de información y profesorado, por sobre una docencia centrada en el cambio conceptual de sus estudiantes.

Los resultados mostraron que las variables de antecedentes como edad, título, años de experiencia y número de publicaciones influyeron significativamente en la formación de clúster y se generaron tres grupos distintivos. Según lo anterior, se evidencia la necesidad de abordar a las FF según las etapas de desarrollo (Meeus et al., 2018; Kelchtermans et al., 2017; Van der Klink et al., 2017).

En concordancia con los estudios presentados por Calduch et al. (2022), Medina y Jarauta (2011), Bozu (2010) y Biggs (2006), se determina que las FF también pueden requerir cursos o programas de formación continua para direccionar su enfoque de enseñanza a través de una orientación que favorezca el aprendizaje de estudiantes como resultado de las actividades de la o el propio aprendiz.

Finalmente, los resultados de este estudio contribuyen al entendimiento de las FF y sus enfoques de enseñanza en el contexto de programas de educación continua. Los hallazgos pueden aportar significativamente en la comprensión de FF como persona, pero también deja abierta una cantidad de interrogantes que motivan a continuar el estudio de FF.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje Universitario (2.da ed.). Narcea. <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59378>
- Bozu, Z., & Arànega, S. (2018). ¿Hacia dónde va la formación inicial de los maestros y maestras? Propuestas de mejora desde la perspectiva de los formadores de formadores. Educación 2018-2020, 2018, ISBN 978-84-09-02933-4, págs. 19-26, 19-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529971>
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. Educación y ciencia, 5(45), 94-105.
- Calduch Pérez, I., Cruz Hernández, A., & Jarauta Borrascas, B. (2022). La formación permanente del/la formador/a del profesorado: ¿qué necesitan y cómo quieren formarse? Libro de Actas del 2.o Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes, 2022, ISBN

978-9945-9313-9-6, págs. 27-32, 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498337>

Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: Una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>

Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., & Smith, K. (2019). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*. <https://www.tandfonline.com/bdigualluss.remotexs.co/doi/abs/10.1080/1547688X.2019.1670309>

Cornejo, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 37-55 Article 1. <https://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/25673>

Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2016). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*. <https://www.tandfonline.com/bdigualluss.remotexs.co/doi/abs/10.1080/02619768.2016.1246528>

Ferrando, G. (2003). Evaluación de la calidad de la educación continua. *Posgrados y postítulos. Calidad en la educación*, 18, 1.

Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E., & Salas, G. (2021). Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19. Un estudio comparativo en tres regiones de Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 69-89. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28867>

Hirmas, C., & Fuentealba, R. (2020). El self study como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. *Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación—REDFFORMA*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), Article 1. <https://doi.org/10.35362/rie8213999>

Imbernón-Muñoz, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 49-67.

Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>

- Jarauta, B., Hervás, G., Calduch, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: Un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero & P. Carnicero (Coods.), ¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países (pp.27-37). Octaedro
- Jarauta, B., Riau, M. T. C., Gutiérrez, B. B., & Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña: Análisis de los referentes legales. Bordón: Revista de pedagogía, 66(4), 87-101.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2017). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action*. European Journal of Teacher Education. <https://www.tandfonline.com/bdigi-taluss.remotexs.co/doi/abs/10.1080/02619768.2017.1372743>
- Martínez, S. O., Fajardo, R. H., & Quiles-Fernández, E. (2019). EL USO DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, (21), 164-185. <https://doi.org/10.25074/07195532.21.1183>
- McMillan, J. H., & Shumacher, S. (2005). Investigación Educativa (5.ta Ed.). PEARSON EDUCACIÓN, S. A. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Medina Moya, J. L., & Jarauta Borrásca, B. (2011). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. Revista de Educación, 360. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-131>
- Meeus, W., Cools, W., & Placklé, I. (2018). Teacher educators developing professional roles: Frictions between current and optimal practices. European Journal of Teacher Education, 41(1), 15-31. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393515>
- Montenegro, H. (2015). The professional path to become a teacher educator: The experience of Chilean teacher educators. Professional Development in Education. <https://www.tandfonline.com/bdigi-taluss.remotexs.co/doi/abs/10.1080/19415257.2015.1051664>
- Murray, J. (2016). Beginning Teacher Educators: Working in Higher Education and Schools. En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), International Handbook of Teacher Education: Volume 2 (pp. 35-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_2
- OCDE. (2005). Panorama de la educación 2005: Indicadores de la OCDE, OECD. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9788429405835-es>

- OCDE. (2010). Tertiary education in Chile. Organisation for Economic Co-operation and Development : World Bank.
- OCDE. (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators | READ online. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en
- Pinnegar, E., & Quiles-Fernández, E. (2018). A Self-Study of Researcher Relationships with Research Participants. *Studying Teacher Education*, 14(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541287>
- Quintero Tapia, J. J., Miranda Jaña, C. E., & Rivera Rivera, P. J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: Estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 353-382. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.004>
- Razeto Barry, P., Veloz González, T., & Blanco, C. (2017). Acreditación en Red: Un sistema de acreditación distribuida para la educación continua. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 3(2), 146-158.
- Rivera, P., & Miranda, C. (2009). FORMACION PERMANENTE DE PROFESORES: ¿QUIEN ES EL FORMADOR DE FORMADORES? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XXXV(1), 155-169.
- Rivera, P. R., Jaña, C. M., & Prada, L. E. A. (2009). Discurso del Formador de Formadores: Representación de la Experiencia de Formación Permanente. *Investigaciones en Educación*, 9(2), 73-89 Article 2.
- Sampieri, R. H. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA*. McGraw Hill México.
- Soler-Contreras, M. G., Cárdenas Salgado, F. A., Hernández-Pina, F., & Monroy Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: Origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 63-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.4>
- Trigwell, K. (2011). Scholarship of Teaching and Teachers' Understanding of Subject Matter. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1). <https://doi.org/10.20429/ijstol.2011.050101>

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>

van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506>

Salud psicológica y bienestar del profesorado y personal de educación especial en Sonora

Psychological Health and well-being of Special Education Teachers and Staff in Sonora

Xóchitl Gámez García ¹

Centro de Atención Múltiple Estatal No. 13

Ángel de Jesús Angulo Moreno ²

Universidad Estatal de Sonora (UES)

Lucía Margarita González Barrón ³

Universidad Estatal de Sonora

Resumen

La presente investigación implicó a una muestra de 300 personas trabajadoras de Centros de Atención Múltiple Estatal y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular del Estado de Sonora, quienes respondieron de manera voluntaria el cuestionario SF-36 v.2. El instrumento incluyó categorías de corte personal, laboral y profesional, con el objetivo de conocer el estado de salud de las personas y profundizar en los factores que regulan la valoración de su salud física y psicológica. Los resultados mostraron que las categorías de función y rol físicos son los apartados con mejores valoraciones. De manera general, las personas participantes se perciben con poca salud, apenas por encima de valores aprobatorios y muy por debajo de los parámetros del instrumento. En función del sexo, las mujeres docentes valoran con menores puntajes su salud con respecto a los varones. En conclusión, no se encontraron datos para establecer que las condiciones profesionales, laborales y personales inciden positivamente en la valoración del estado de salud física y psicológica. Además, se confirma que hay correlación entre la valoración de la salud psicológica y la salud física del personal de educación especial en el estado.

¹ noakys@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0000-3249-7769>

² angel.angulo@ues.mx | Autor para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0003-0667-3479>

³ lucia.gonzalez@ues.mx | <https://orcid.org/0000-0002-8327-4087>

Palabras clave

Educación básica, educación especial, docencia, salud, salud mental.

Abstract

An investigation was developed with a sample of 300 workers from State Multiple Care Centers and Regular Education Support Services Units of the State of Sonora, who voluntarily responded to the SF-36 v.2 questionnaire. The instrument included categories of personal, work and professional, with the aim of knowing the multidimensional profile of the state of health and delving into the factors that regulate the self-perception of their physical and psychological health. The results showed that the categories of physical function and role are the sections with the best ratings. In general, the participants are assessed as having poor health, barely above passing values and well below the instrument parameters. With respect to sex, women teachers, compared to men, have rated their health with lower scores. In conclusion, no data were found to establish that professional, work and personal conditions had a positive impact on the self-perception of the state of physical and psychological health. Besides, it is confirmed that there is a correlation between the self-perception of psychological health and physical health of special education personnel in the State.

Keywords

Basic education, Health, Mental health, Special education, Teaching.

INTRODUCCIÓN

En el estado de Sonora, la educación especial se ha encargado de promover atención académica en el nivel básico de educación (inicial, preescolar, primaria y secundaria), así como formar para la vida y el trabajo a las niñas, niños, adolescentes y personas adultas que enfrentan barreras en el aprendizaje y la participación, debido a que presentan alguna condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes, o bien, dificultades en el proceso de desarrollo de competencias en los campos formativos del currículo (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, 2022).

Las y los docentes de educación especial son profesionales dedicados que ofrecen apoyo personalizado a estudiantes con discapacidades y desafíos de aprendizaje. A pesar de su compromiso y dedicación, su labor a menudo se pasa por alto en medio de debates más amplios sobre el sistema educativo. La comprensión sobre cómo tales educadores perciben su propio estado de salud se revela como un imperativo social en lugar de una mera búsqueda académica. Este enfoque trasciende lo individual para abarcar el bienestar colectivo de la comunidad, respaldado por la modificación del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexi-

canos, que incluye un apartado para la revalorización y dignificación del personal docente (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2019).

Sonora, un estado con un rico patrimonio cultural, ha visto avances significativos en su infraestructura educativa a lo largo de los años. Con numerosas escuelas dedicadas a la educación especial, el estado está avanzando hacia la inclusión y la igualdad sustantiva de oportunidades en el contexto educativo. Estos avances, sin embargo, vienen con su propio conjunto de desafíos, uno de los cuales es el bienestar de profesionales al frente de estas iniciativas. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), indicó que la educación es clave para alejar a la sociedad de la pobreza, así como reducir las desigualdades y contribuir al desarrollo de una sociedad más incluyente.

La salud del personal de educación especial es una cuestión compleja, determinada o regulada por múltiples factores que van desde las exigencias del trabajo hasta las experiencias personales, dinámicas institucionales y las presiones externas. Este artículo busca arrojar luz sobre la compleja interacción de estas variables y se centra en un aspecto crucial: la autopercepción. Nuestro objetivo es explorar cómo el personal de educación especial en Sonora percibe su propio estado de salud, examinando los factores que influyen en sus percepciones y las posibles implicaciones para su bienestar general y la calidad de la educación y servicios que brindan. Orrego (2022) indicó que las y los profesionales educativos están en una posición vulnerable para enfrentarse a problemas de salud psicológica o salud mental.

Morales y Gómez (2023) encontraron en una investigación en Ciudad de México, que el estrés, de origen psicológico, social y conductual, afecta negativamente el desempeño docente de niveles iniciales. Asimismo, señalaron la existencia de factores externos que inciden en la práctica educativa, al evidenciar una presencia prolongada de estrés con efectos sobre la productividad y la salud integral.

En términos de género, Vera, Cayetano, Rivera y Ortega (2022) encontró que éste es determinante cuando de docentes en el norte de México se trata, además, evidenció que las mujeres experimentan mayor ansiedad con repercusiones tanto en su tolerancia a la frustración como en su estado de ánimo, a nivel personal como laboral. Cortés (2021) menciona que la planta docente también se vio afectada en términos de ansiedad y estrés por la pandemia. Indicó que el estrés, agravado por este fenómeno global, afectó significativamente a las y los docentes, por ende, propone el reconocimiento de sus síntomas para aplicar medidas preventivas que salvaguarden la salud. Considera que aunque el estrés es parte natural de la vida, su exceso puede generar enfermedades, de ahí la importancia de gestionarlo para preservar el bienestar. Sarabia, Álvarez, Álvarez, González y Sandoval (2023) encontraron que en el contexto del bienestar y la satisfacción laboral, las y los docentes no se sienten reconocidos, y experimentan un sentimiento de aislamiento y soledad en su labor.

Bustos, Fernández y Astudillo (2017) identificaron tres formas de medir el estado de salud individual: la “probada” a través de pruebas de laboratorio y diagnósticos funcionales; la “observada”, mediante un examen clínico realizado por profesionales de la salud; y la “autopercepción”, indicada por las propias personas. En este escrito, se adopta la autopercepción para establecer y analizar el perfil multidimensional del personal de educación especial en el estado de Sonora. Los objetivos del estudio incluyen: a) identificar la incidencia de indicadores que influyen en la valoración de la salud física y mental del personal de educación especial en Sonora, b) evaluar cuál indicador, ya sea de carácter profesional, personal o general, tiene mayor incidencia en la valoración propia del estado de salud, y c) correlacionar la incidencia de factores valorados con mayor frecuencia por el personal de educación especial en su estado de salud física y mental.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Uno de los eventos relacionados con la salud física y mental (psicológica) de las y los docentes es el burnout. Según Quaas, Born, Davis y Young (2002), el burnout resulta de un prolongado estrés laboral; incluye agotamiento emocional, despersonalización y reducido logro personal. Este síndrome se asocia con trastornos físicos, conductuales y problemas en interacciones sociales, además, es agravado por tensiones laborales, sobrecarga de trabajo e insatisfacción. Las categorías de síntomas abarcan aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y físicos, siendo profesionales como personal sanitario, maestras/os, psicólogas/os y asistentes sociales quienes presentan mayor propensión al desgaste profesional.

Araújo, da Costa, Braz, Mendes y Borba (2016) explicaron que las/os profesionales de enseñanza desempeñan un papel crucial en la sociedad, con diversas responsabilidades pedagógicas y administrativas, por lo que el aumento de la carga laboral se asocia con problemas de salud física y mental. En educación básica, se tiene el tiempo de enseñanza más alto de todos los niveles y la antigüedad en la enseñanza se vincula con la insatisfacción laboral, de modo que ambos afectan la percepción de la salud y aumentan el riesgo de trastornos mentales en maestras/os. Además, la prolongada exposición a tareas físicas de baja intensidad contribuye a problemas de salud como el sobrepeso y la obesidad.

En este sentido, resulta de suma importancia el instrumento elaborado por Olivares (2006), quien validó en su investigación un instrumento para abordar variables psicológicas y de salud física. El cuestionario SF-36 incluyó preguntas para evaluar el estado de salud en un parámetro que va de los menos sanos a los más sanos, a partir de la valoración de sus participantes. Cuando de investigaciones en el contexto de la salud se trata, el cuestionario SF-36 es altamente utilizado gracias a sus bondades en términos de aplicación y respuesta.

El instrumento integró 36 preguntas que miden la salud en ocho escalas. Dichas escalas son diversificadas en dos dimensiones: la Salud Física (CSF) y Salud Mental (CSM). Con respecto al modelo de medición del instrumento SF-36 v.2, el orden incluyó tres niveles, es decir, 35 preguntas, ocho escalas y dos medidas de resumen en la totalidad de la escala, cada pregunta del cuestionario fue usada para tabular una escala. Las ocho escalas se categorizaron en dos medidas: en salud física y salud mental.

En la tabla 1, se puede observar la clasificación de las preguntas y conceptos que están detrás en la construcción de las escalas y medidas de resumen del cuestionario SF-36 v.2 de acuerdo a Olivares (2006). El instrumento incluyó dos medidas de resumen, es decir, un componente de salud física, compuesto por cuatro escalas: la función física, el rol físico, el dolor corporal y la salud general, mientras que el componente de salud mental integra cuatro escalas: la vitalidad, la función social, el rol emocional y la salud mental.

Tabla 1

Modelo de Medición del SF-36 v.2

MR	Escalas	Preguntas
Componente de Salud Física (CSF)	Función Física (FF): limitaciones para realizar todo tipo de actividad física, tales como bañarse, vestirse, caminar, agacharse, subir escaleras, levantar pesos y los esfuerzos moderados e intensos (10 preguntas).	Actividades vigorosas, Actividades moderadas, Levantar bolsas compras, Subir varios pisos, Subir un piso, Agacharse, arrodillarse, Caminar 1 km, Caminar algunas cuerdas, Caminar una cuerda, Bañarse, vestirse.
	Rol Físico (RF): problemas en el trabajo y otras actividades diarias como resultado de la salud física (4 preguntas).	Disminuyó el tiempo, Menos cumplimiento, Algo limitado, Tuvo dificultad.
	Dolor Corporal (DC): intensidad del dolor y su efecto en el trabajo habitual, tanto en el hogar como fuera de casa (2 preguntas).	Magnitud del dolor, Interferencia del dolor.
	Salud General (SG): valoración personal de la salud que incluye la salud actual, las perspectivas de salud en el futuro y la resistencia a enfermarse (5 preguntas).	Resultado EVPGF*, Se enferma fácil, Tan saludable como otras personas, Salud va a empeorar, Salud excelente.
Componente de Salud Mental CSM)	Vitalidad (VT): sensación de energía y vitalidad, en contraposición a la sensación de cansancio y agotamiento (4 preguntas).	Animada/o, Con energía, Agotada/o, Cansada/o.
	Función Social (FS): interferencia con la vida social habitual debido a problemas físicos o emocionales (2 preguntas).	Alcance social, Magnitud (tiempo) social.
	Rol Emocional (RE): problemas con el trabajo u otras actividades diarias como consecuencia de problemas emocionales (3 preguntas).	Disminuyó el tiempo, Menos cumplimiento, No cuidadoso/a.
	Salud Mental (SM): salud mental general, incluyendo depresión, ansiedad, control de la conducta o bienestar general (5 preguntas).	Nerviosa/o, Desanimada/o, Tranquila/o, Triste, Feliz.

Nota. MR: Medidas de resumen.

Fuente: Elaboración propia con base en Olivares (2006).

METODOLOGÍA

El estudio se basó en la metodología cuantitativa, de corte transversal, con alcances descriptivos. Para la selección de la muestra se consideró que la población en Sonora consta de un total de 1 086 personas trabajadoras de educación especial en todo el estado, incluyendo a las y los docentes de educación física, por lo que la muestra lograda fue por conglomerados de forma incidental, no probabilística.

Para la recopilación de datos se digitalizó el instrumento en formulario de Google para contar con una mayor cobertura y fácil acceso, debido a las distancias entre las ubicaciones geográficas de las instituciones. Como menciona Abundis (2016), las encuestas electrónicas son fáciles de difundir y contestar, asimismo, destacamos que específicamente los formularios de Google son gratuitos y sin limitaciones. Una vez socializado el instrumento a través de correos electrónicos y mensajería por medio de redes sociales, las y los participantes pudieron responder de manera voluntaria el cuestionario, mismo que fue vaciado en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS versión 24, donde se analizó la consistencia interna de las escalas a través del Alfa de Cronbach. Todos los análisis fueron efectuados con el programa SPSS.

Participantes

La población para esta investigación está compuesta por el personal de educación especial adscrito a la Dirección de Educación Especial y Preescolar Estatal, con contrato por base o interino, este personal labora en alguna de las 11 zonas distribuidas por todo el estado de Sonora. La muestra constó de 300 personas trabajadoras de educación especial. En total, la muestra constó de 256 mujeres, que representan 85.33 %, y 44 hombres, que representan 14.67 %; con edad promedio de 39.2 (DE=8.3) y con un mínimo de 23 años y un máximo de 64 años.

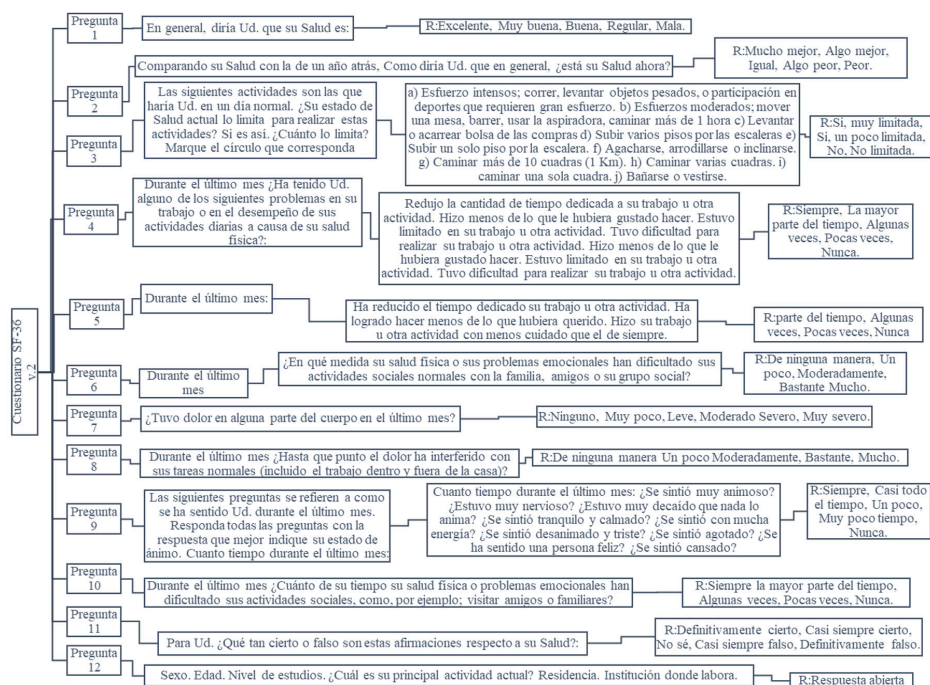
El nivel educativo en el que laboran los participantes de la muestra varía, desde inicial a secundaria; la mayoría corresponde al personal que labora solo en 1 nivel, sin embargo, también hay personal que labora en dos niveles y hasta tres niveles. Se pudo observar que 63 % labora en primaria, 13.7 % en preescolar, 7.3 % en secundaria, 5.3 % en preescolar, primaria, secundaria, seguido de 4 % que labora en educación especial, 2.67 % en educación inicial, 2.33 % para preescolar y primaria, así como primaria y secundaria con 1.33 %, y el valor más bajo fue para preescolar y secundaria con 0.33 %.

Instrumento

Para esta investigación se utilizó el mismo cuestionario SF-36 v.2 adaptado por Olivares (2006) (figura 1).

Figura 1

Preguntas y opciones de respuesta del instrumento SF-36 v.2



Fuente: Elaboración propia con base en Olivares (2006).

Al aplicarse, este instrumento proporciona un perfil detallado del estado de salud individual o de un grupo poblacional. La escala consta de 35 preguntas, distribuidas en un componente de salud física, que incluye cuatro escalas (función física, rol físico, dolor corporal y salud general), y un componente de salud mental, compuesto también por cuatro escalas (vitalidad, función social, rol emocional y salud mental). Todas las preguntas utilizan una escala tipo Likert para la modalidad de respuesta. Además, se incluye una categoría de datos generales con respuestas abiertas, subdividida en tres subcategorías: situación personal, situación profesional y situación laboral.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La tabla 2 contiene el Alfa de Cronbach y medias normalizadas por escala, donde el valor más bajo fue de .601 para la salud general, mientras que el alfa más alto fue para el rol emocional con .929. El alfa de la escala completa fue .954.

Tabla 2

Alfa de Cronbach y medias normalizadas por escala

Escala	FF	RF	DC	SG	V	FS	RE	SM	ES
Alfa	.898	.769	.889	.601	.689	.789	.929	.812	.910

Nota. FF: Función física, RF: Rol Físico, DC: Dolor Corporal, SG: Salud General, V: Vitalidad, FS: Función Social, RE: Rol Emocional, SM: Salud Mental y ES: Estado de Salud.

La tabla 3 muestra la correlación entre escalas, se observa que función social, rol emocional, salud mental, y salud general tienen coeficiente de correlación alto, arriba de .7, lo que quiere decir que entre más alto reportan las/los participantes, se sienten bien en esas variables y mejor reportan su estado de salud en general.

Tabla 3

Matriz de correlaciones por escala y estado de salud

Escala	FF	RF	DC	SG	V	FS	RE	SM
Rol Físico	.385**							
Dolor Corporal	.383**	.352**						
Salud General	.277**	.247**	.470**					
Vitalidad	.156**	.309**	.441**	.427**				
Función Social	.209**	.413**	.508**	.447**	.613**			
Rol Emocional	.146*	.681**	.341**	.267**	.462**	.597**		
Salud Mental	0.082	.390**	.437**	.447**	.700**	.684**	.588**	
Estado de Salud	.475**	.694**	.704**	.609**	.727**	.814**	.755**	.774**

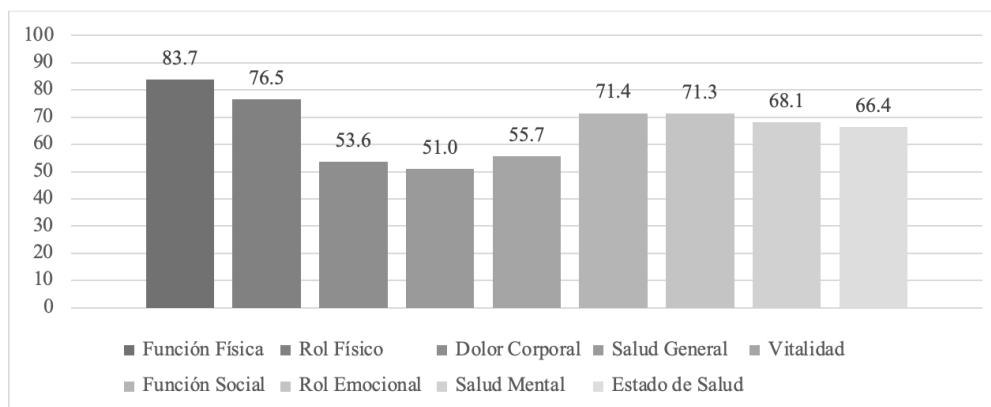
*Significativo $p < .05$.

**Significativo $p < .01$.

Las/los participantes valoran su salud general, dolor físico y vitalidad con menor funcionamiento, esto quiere decir que mayormente consideran que su salud va a empeorar, sienten que el dolor los limita y se sienten cansadas/os y agotadas/os gran parte del tiempo; mientras que en función y rol físicos se sienten mejor, esto indica que pueden realizar actividades físicas y estas no interfieren con sus actividades (figura 2).

Figura 2

Promedio por escalas y estado de salud



En la tabla 4 puede observarse un comparativo con el estándar delimitado por la misma escala (Olivares, 2006); el promedio de salud de las y los participantes se encuentra por debajo del estándar en todas las escalas y función física es la que se encuentra más cercana al valor esperado.

Tabla 4

Comparativo de salud del personal de educación especial de Sonora con el estándar de USA

Escala	Estándar	Promedio por escalas
Función Física	84.15	83.7
Rol Físico	80.96	76.5
Dolor Corporal	75.15	53.6
Salud General	71.95	51
Vitalidad	60.89	55.7
Función Social	83.28	71.4
Rol Emocional	81.26	71.3
Salud Mental	74.74	66.4

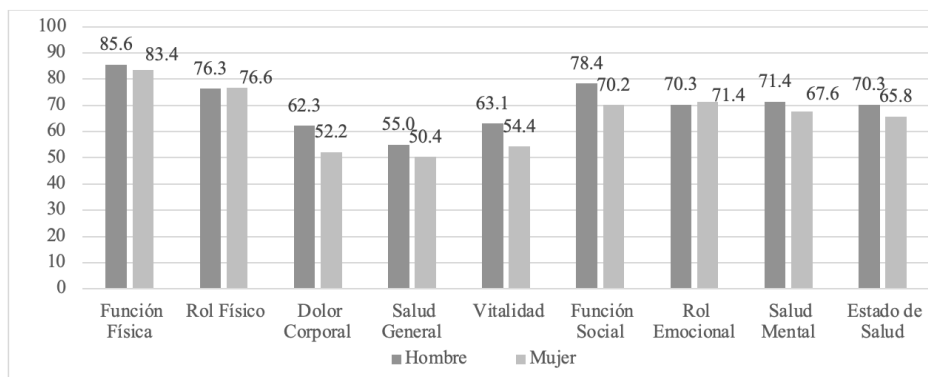
Fuente: Elaboración propia con base en Olivares (2006).

Olivares (2006) indicó en su estudio que no hubo significancia estadística en las diferencias entre las medias de mujeres y hombres en el CSF; no son estadísticamente significativas en ninguno de los grupos. En cuanto al CSM, presentó diferencias significativas estadísticamente entre las medias de mujeres y hombres en todos los grupos. Para el presente estudio, la figura 3 muestra el promedio por escalas y estado de salud en correlación con el sexo de las/los participantes. Se observa que en

general las mujeres tienen medias más bajas sobre su salud en comparación con los hombres, con gran diferencia en dolor corporal, vitalidad y función social.

Figura 3

Promedio por escalas y estado de salud por sexo



La media obtenida por los hombres en cuanto a su estado de salud es de 70.3, mientras que las mujeres tienen una media de 65.8 (tabla 5).

Tabla 5

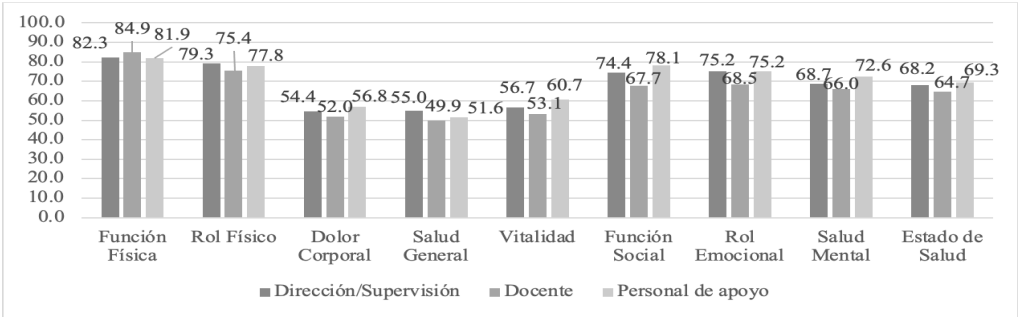
Estado de salud por sexo

Sexo	Media	DE
Hombre	70.3	11.4
Mujer	65.8	14.1
Total	66.4	13.8

En la figura 4 se puede identificar que hay una valoración más baja de la salud por parte de las y los docentes, seguido de personas en cargos de dirección/supervisión y, por último, el personal de apoyo, sin embargo, los niveles son muy similares en el componente de salud física y con algunas variaciones en el componente de salud mental. En esta tendencia, Olivares (2006) encontró que no hay diferencias significativas entre las medias de mujeres y hombres en el CSF cuando de su función o actividad laboral se trata; sobre el CSM, presenta diferencias, ya que reporta diferencias significativas.

Figura 4

Promedio por escalas y estado de salud por función.



La media del estado de salud por función denota que el personal de apoyo tiene una mejor valoración de su salud, muy similar a la que tiene el personal con funciones directivas y de supervisión, mientras que las y los docentes valoran su salud más deteriorada (tabla 6).

Tabla 6

Estado de salud por función		
Función	Media	DE
Dirección/Supervisión	68.2	13.8
Docente	64.7	13.4
Personal de apoyo	69.3	14.3
Total	66.4	13.8

En la tabla 7 se observa que la valoración del estado de salud no tiene variaciones significativas por la cantidad de estudiantes que tiene el personal bajo su responsabilidad. Esta misma tendencia se encontró entre la valoración del estado de salud del personal con incentivos, en comparación con el personal que no ostenta incentivos, es decir, no hubo diferencias significativas en ninguna de las escalas.

Tabla 7

Estado de salud por número de estudiantes		
Estudiantes	Media	DE
0	66.6	16.5
>200	68.6	12.6
1 a 100	66.2	13.4

100 a 200	69.0	15.6
Total	66.4	13.8

Finalmente, la decodificación de la última pregunta del cuestionario para la categoría de datos generales indicó que el mayor número de respuestas fue para ninguna observación con 120 participantes, seguido con 31 participantes que expresaron sentir carga excesiva de trabajo, 22 participantes con problemas emocionales, 20 con enfermedades preexistentes, 18 participantes que se sienten saludables, 18 que solicitan mejorar el servicio de salud, 16 que dieron recomendaciones para tener mejor salud mental y/o física, 12 relacionados con embarazo, infertilidad, extirpación de matriz, entre otros.

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación mostraron de manera general que el personal de educación especial se valora con poca salud, al considerar los valores delimitados por el estándar de las escalas. En comparación, los resultados expuestos por Olivares (2006) indicaron que en promedio y de manera general, la estimación que la muestra hizo sobre su estado de salud fue regular.

En la categoría de datos generales, se observó que la mayoría de las/los participantes es personal de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en contraste, las participaciones de Centros de Atención Múltiple Estatal fueron menores, esto puede estar relacionado con las competencias que demandan los puestos, ya que se encuentran directamente en atención con las y los estudiantes.

En cuanto a los resultados obtenidos por la escala SF-36 v.2, se puede concluir que para el personal de Educación Especial en Sonora, entre la función social y estado de salud, existe mayor correlación; esto quiere decir que cuando su vida social no se ve interferida por problemas físicos y emocionales, valoran mejor su estado de salud; mientras que no existe correlación entre la función física y la salud mental, es decir, para el personal de educación especial en Sonora las limitaciones que pudieran presentar para realizar todo tipo de actividad física (no necesariamente deportiva, sino cotidiana), no se relaciona con su salud mental, que pudiera incluir depresión y ansiedad.

Los promedios obtenidos en las escalas del cuestionario se observan por debajo de los valores estándares; esto pudiera asociarse con diversos factores, como la calidad de vida, pues se comparó a la población de 11 regiones del estado de Sonora en función a los estándares delimitados en la prueba, los cuales fueron establecidos en un país considerado de primer mundo; otros factores que pudieron asociarse son el tipo de muestra, ya que solo participó personal de educación especial, además, la mayoría de las personas que participaron fueron mujeres, pero cuando se analizó el

puntaje obtenido por los hombres, sus valoraciones estuvieron más cercanas a las delimitadas en el estándar.

Lo anterior concuerda con los datos reportados por Vera, Cayetano, Rivera y Ortega (2022) en función al estrés y ansiedad que enfrentan las mujeres, así como su afectación en su estado de ánimo y productividad en comparación con los hombres. Se observó una tendencia de correlación negativa entre la valoración individual de la salud y el grupo participante de mujeres, de este modo, se propone realizar líneas de investigación que den cuenta de la salud de las y los participantes desde la perspectiva de género, así como de sus derechos. Se considera la existencia de desigualdades de género en el contexto institucional, además de las relaciones que estas desigualdades podrían establecer, se toman en cuenta relaciones que condicionan la calidad de su desempeño frente a las y los estudiantes.

La valoración de la salud y la función que desempeña el personal de educación especial está correlacionada, el personal docente es quien tiene las valoraciones negativas sobre su salud con mayores puntajes. Esto pudiera asociarse a que su perfil de puesto implica responsabilidades inmediatas con estudiantes y, por lo tanto, mayor carga de trabajo. Seguido del personal docente, las personas en cargos directivos o de supervisión valoran su salud con puntajes mayores. Por último, el personal de apoyo ha valorado con los mejores puntajes la salud en general, lo cual puede asociarse con el perfil de puesto, ya que no cuentan con carga académica o directiva que genere sobrecarga de trabajo, mismos datos que concuerdan con lo encontrado por Quaas, Born, Davis y Young (2002) en función al burnout, esto incluye agotamiento emocional y su asociación con trastornos físicos, conductuales y problemas en interacciones sociales, agravado por tensiones laborales, sobrecarga de trabajo e insatisfacción.

En función al número de estudiantes atendido por personal docente y la valoración sobre su salud, se propone seguir investigando sobre el tema, debido que para este estudio resultó ser un dato ambiguo en relación con el resto de datos recabados por el instrumento, ya que no se encontraron correlaciones. En este aspecto, se sugiere analizar la pregunta y hacer un replanteamiento, ya que la función que se establece entre los distintos contratos puede originar distintas valoraciones.

Al finalizar el cuestionario, las/los participantes tuvieron la oportunidad de compartir algún mensaje en función al cuestionario, así como de su contenido. Las referencias encontradas se relacionan con otros indicadores que no se contemplaron dentro de la encuesta, pero que podrían integrarse y hacer así una adaptación de la escala, por ejemplo, 10.33 % del personal manifestó sentir carga excesiva de trabajo, sobre todo en el apartado de la documentación. El 7.3 % manifestó tener problemas emocionales, mientras que 6.6 % manifestó tener enfermedades preexistentes que limitan su bienestar y sus actividades físicas, entre las que destacaron cáncer, lupus, hipotiroidismo, escoliosis, esclerosis múltiple e hipertensión.

De la muestra total, 12 mujeres encuestadas manifestaron enfermedades y condiciones relacionadas con embarazo, infertilidad y extirpación de matriz. Bajo esta lógica, las categorías de síntomas abarcan aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y físicos, mismos que se explican bajo la teoría del burnout, de acuerdo a Quaaas, Born, Davis y Young (2002).

Se considera que en la actualidad es imprescindible el reconocimiento de la salud y el bienestar del personal docente, debido a que la salud puede impactar en la productividad, en la capacidad para brindar paciencia, atención, educación pertinente y efectiva a sus estudiantes. En este sentido, el personal docente de educación especial enfrenta retos y obstáculos que integran el control de conductas disruptivas, desafiantes, de ajuste a los diferentes materiales educativos y de adecuación de actividades a los requerimientos de cada estudiante, lo cual puede asociarse con altos niveles de estrés y agotamiento, de acuerdo a Araújo, da Costa, Braz, Mendes y Borba (2016), por ende, el aumento de la carga laboral puede asociarse con problemas de salud física y mental. Reconocer el estado de salud del personal puede conducir a una intervención temprana y apoyo.

El papel de las y los docentes en las instituciones educativas, además de promover el desarrollo de competencias académicas, tiene un papel formativo; en ambos casos, el modelado de conductas es una estrategia que en el contexto académico puede ser programada, y en el contexto social, los modos en los que enfrentan las situaciones las/los docentes pueden servir como ejemplo y, posteriormente, ser imitados por estudiantes.

Por último, promover en las escuelas una cultura basada en el autocuidado es esencial. Que las/los estudiantes observen al personal docente priorizar su propia salud, las buenas prácticas y explicitar la importancia del autocuidado y la vida saludable, puede fungir como modelado de conductas que, potencialmente puede regular sus comportamientos y valoraciones hacia la salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abundis, V. M. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. Tlatemoni. Revista académica de investigación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7286080>
- Araújo, E., Da Costa, Q., Braz, E., Mendes, E., & Borba, C. (2016). Variables de la salud y calidad de vida de los maestros en una ciudad del Norte–Brasil. Revista Ciencias de la Actividad Física UCM. <https://www.redalyc.org/journal/5256/525664802001/html/>
- Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (2022). Educación especial. https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

- Bustos, E., Fernández, J., & Astudillo, C. (2017). Autopercepción de la salud, presencia de comorbilidades y depresión en adultos mayores mexicanos: propuesta y validación de un marco conceptual simple. *Biomédica*. <https://revistabiomedica.org/index.php/biomedica/article/view/3070/3458>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2019). Ley general de educación. Gobierno de México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000300006
- Morales, J., & Gómez, I. (2023). El Estrés Factor Socioemocional Influyente en el Desempeño Laboral Docente del Nivel Inicial y Preescolar en la Ciudad de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8499-8515. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8424
- Olivares, P. (2006). Estado de Salud de Beneficiarios del Sistema de Salud de Chile: 2004-2005. Gobierno de Chile: Superintendencia de Isapres, Departamento de Estudios y Desarrollo. https://www.supersalud.gob.cl/documentacion/666/articles-1062_recurso_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022, 10 de septiembre). Docentes. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Orrego, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000100012&script=sci_arttext
- Quaas, C., Born, M., Davis, C., & Young, F. (2002). Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de burnout. *Psicoperspectivas*. <https://www.proquest.com/openview/0ce2961de900d-2d15232ab10208975d4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=105527>
- Sarabia, M., Álvarez, J., Álvarez, T., González, A., & Sandoval, R. J. (2023). Satisfacción laboral en los maestros con algún grado de discapacidad en el sector educativo especial en México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1610>
- Vera, J., Cayetano, S., Rivera, B., & Ortega, P. (2022). Respuestas emocionales negativas y perturbadoras en docentes mexicanos de Educación Básica en un

contexto pandémico. RECIE Revista Caribeña de Investigación Educativa. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/389>

Apoyo social, autoeficacia, mindfulness y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Social support, self-efficacy, mindfulness and academic performance in undergraduate students

Diana Isabel Cabrera Aguilar¹

Instituto Tecnológico de Sonora

Laura Fernanda Barrera Hernández²

Universidad de Sonora

Mirsha Alicia Sotelo Castillo³

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar la relación entre apoyo social, autoeficacia, mindfulness y rendimiento académico en estudiantes universitarios, así como comparar los resultados en función de datos sociodemográficos. Participaron 150 estudiantes universitarios, 57.3 % mujeres y 42 % hombres, de entre 18 y 42 años ($M=21.46$). Para la recolección de datos se utilizaron tres escalas: Mindfulness Attention Awareness Scale, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Apoyo Social Percibido, además, se solicitó a las y los estudiantes el autorreporte del promedio general de calificaciones acumulado. En los resultados se encontraron relaciones positivas y significativas de mindfulness y apoyo social con el rendimiento académico de los universitarios. Respecto a las comparaciones, se observaron diferencias significativas en el rendimiento académico de las y los estudiantes en función del sexo, así como en función de cursar los primeros o últimos semestres, donde las estudiantes mujeres y los estudiantes de los primeros semestres obtuvieron un mayor rendimiento académico. Además, se identificaron diferencias significativas en mindfulness y apoyo social, en función del nivel de rendimiento académico, donde estudiantes de alto rendimiento obtuvieron puntajes mayores que estudiantes de rendimiento académico medio y bajo.

¹ diana.cabrera209780@potros.itson.edu.mx | <http://orcid.org/0000-0002-4235-9666>

² laura.barrera@unison.mx | Autora de correspondencia | <http://orcid.org/0000-0002-1646-2037>

³ mirsha.sotelo@itson.edu.mx | <http://orcid.org/0000-0001-9838-189X>

Palabras clave

Apoyo social, autoeficacia, mindfulness, rendimiento académico, estudiantes universitarios.

Abstract

The aim of the present study was to identify the relationship between social support, self-efficacy, mindfulness, and academic performance in university students, as well as to compare the results based on socio demographic data. One hundred and fifty university students participated, 57.3 % women and 42 % men, between 18 and 42 years of age ($M=21.46$). For data collection, three Mindfulness Attention Awareness Scale scales were used, the General Self-efficacy Scale and the Perceived Social Support Scale, and students were asked to self-report their cumulative grade point average. In the results, positive and significant relationships of mindfulness and social support with the academic performance of university students were found. Regarding the comparisons, significant differences were observed in the academic performance of university students based on gender, as well as depending on whether they studied the first or last semesters, where female students and students in the first semesters obtained a higher academic performance. In addition, significant differences were identified in mindfulness and social support, depending on the level of academic performance, where high-performing students obtained higher scores than students with medium and low academic performance.

Keywords

Social support, self-efficacy, mindfulness, academic performance, university students.

INTRODUCCIÓN

En el rendimiento académico del estudiantado se ven implicadas características psicológicas o recursos internos referentes a los procesos metacognitivos que aportan función o se relacionan con los elementos personales de cada individuo, como la motivación, la autoeficacia, la autodeterminación, el autoconcepto y la autoestima, de los cuales se derivan los procesos cognitivos estimulados en la enseñanza (Ariza, 2017). El Statista Research Department (2022) registró que en México existe una tasa de deserción escolar universitaria de 8.2 %, lo que se atribuye a carencias en habilidades de aprendizaje del alumnado, sus niveles de estrés, miedo al fracaso y ansiedad, así como a la falta de apoyo o asesoría a la hora de seleccionar decisiones académicas. Todo ello con repercusiones para aprobar asignaturas. A continuación, se exponen las principales investigaciones nacionales e internacionales referentes a fundamentar el objetivo del presente estudio, a saber, identificar la relación entre apoyo social, autoeficacia, mindfulness y rendimiento académico en estudiantes uni-

versitarios para pautar un referente en el área de psicología educativa en materia de evidencia empírica para futuras indagaciones relacionadas con el tema.

En primer lugar, el apoyo social se define como las relaciones de confianza que se tienen con otras personas, las cuales producen fortaleza en las acciones de un individuo (Guzmán, 2002). Respecto a investigaciones acerca del apoyo social, en una muestra de estudiantes universitarios de Estados Unidos, se encontró que 60.1 % de universitarios mencionó que es complicado obtener apoyo (Martínez y Nguyen, 2020). Es importante prestar atención al apoyo social que las y los estudiantes reciben, ya que en ocasiones suelen verse afectadas/os por la falta de confianza hacia sus pares o mayores, problemas en la dinámica de la relación de amistades o progenitores, así como el nivel de comprensión que docentes demuestran en la operación de sus clases (Rosas, 2018). A su vez, Vega et al. (2017) encontraron un promedio moderado de apoyo social percibido y recibido en estudiantes con rezago escolar o alumnado al corriente en su plan de estudios. González y Guadalupe (2017), en Toluca, registraron que 95 % de las y los estudiantes se considera apoyado por sus familiares durante el periodo escolar, lo que se refleja en la mejora de su rendimiento académico; de igual manera, 61 % afirmó que sus relaciones familiares eran buenas, 10 % indicó que regulares y 1 % las consideró malas.

En cuanto a la relación entre apoyo social y rendimiento académico, se encontraron varios estudios que informan de la existencia de asociaciones positivas y significativas entre el apoyo social familiar y del profesorado con el rendimiento académico (Fernández-Lasarte et al., 2019; Tinajero et al., 2020). Asimismo, existen investigaciones como la de Saefudin et al. (2021) y Warshawski (2022), donde se reportan relaciones estadísticamente significativas entre apoyo social y autoeficacia académica. También, González-Cantero et al. (2020) identificaron relaciones estadísticamente significativas entre autoeficacia académica, apoyo social académico y rendimiento académico, por ende, concluyeron que era menos probable lograr un rendimiento académico satisfactorio cuando se tiene una autoeficacia académica baja y media.

Respecto a la autoeficacia, que es la creencia en capacidades propias para lograr un objetivo (Bandura, 1995), Piergiovanni y Depaula (2018) reportaron una media alta de autoeficacia en las y los estudiantes que participaron en su estudio, encontrando en los hombres, una mayor creencia positiva acerca de sus propias capacidades que en las mujeres. Respecto a las relaciones entre autoeficacia y rendimiento académico, estudios previos han demostrado la existencia de relaciones positivas entre ambas variables (Alegre, 2014; Rossi y Rossi, 2022; Stajkovic et al., 2018), incluso han evidenciado a la autoeficacia como variable predictora del rendimiento académico de estudiantes (Hernández, 2018), y como una variable que tiene efectos indirectos en el desempeño académico moderado por la procrastinación (Zumárraga-Espinosa y Cervillos-Pozo, 2022).

En cuando al mindfulness, se define como la conciencia de prestar atención a las experiencias de forma premeditada con el fin de estar disfrutando las vivencias sin presiones de evaluación o reacción (Baer, 2003), por lo tanto, dentro de los estudios que abordan el mindfulness, Cruzado (2017) encontró en los resultados una puntuación media-alta en conciencia plena, asimismo, se registró que los estudiantes con elevados niveles de mindfulness presentaron bajas puntuaciones en las escalas de estrés, depresión y ansiedad, en cambio, mayores niveles de resiliencia y satisfacción con la vida. En conclusión, se agregó la importancia de promover estrategias de mindfulness debido a la evidencia que se obtiene sobre los beneficios que aporta a la población universitaria. En Estados Unidos, con la obtención de niveles bajos o medios en mindfulness, las conclusiones se centran en ejercitar la atención en los momentos presentes para completar un perfil estudiantil con capacidades para enfrentar las situaciones complicadas, anteponerse a los retos académicos y culminar con éxito sus estudios profesionales (Palomero y Valero, 2016). A la vez, estudios como los de Alfaro (2016), Macizo (2020), Vorontsova-Wenger et al. (2021) indican la existencia de relaciones positivas entre mindfulness y rendimiento académico.

Aunque en los últimos diez años han surgido investigaciones sobre la inclusión de estrategias de mindfulness en el ambiente universitario (Viciano et al., 2018), así como reportes sobre la mejora que obtiene la o el estudiante de licenciatura en su rendimiento académico al fortalecer sus habilidades de estudio mediante la autoeficacia (Paoloni y Bonetto, 2013) y sondeos sobre el apoyo de amistades, familiares o docentes que recibe el alumnado para reducir o aumentar el estrés académico (Gagna, 2015), en México no se encuentra evidencia que clarifique la relación directa entre el apoyo social, autoeficacia y mindfulness con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. De ahí que cada una de estas variables sean factores psicológicos del estudiante capaces de describir su dinámica intrapersonal e interpersonal en el transcurso de su carrera universitaria, además, en estudios previos se han encontrado asociadas de manera independiente, al rendimiento académico de universitarios.

MÉTODO

La investigación cuenta con un diseño no experimental de corte transversal, debido a que no hubo manipulación deliberada de las variables; el fenómeno fue observado en su ambiente natural y se recolectaron los datos en un solo momento (Hernández et al., 2014). Asimismo, es de alcance comparativo y correlacional porque describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado (Huaire, 2019).

Para la selección de las y los participantes se optó por un muestreo no probabilístico, e intencionado, ya que, según los objetivos del estudio, se decidieron los elementos que se debían integrar en consideración de aquellas unidades típicas de la población

que se deseaban conocer (López, 2004). Participaron 150 estudiantes universitarios, 57.3 % mujeres y 42 % hombres con edades entre 18 y 42 años ($M=21.46$, $DE= 2.71$), las y los universitarios pertenecían a una universidad pública estatal al noroeste de México. Respecto al estado civil, 81.3 % era soltero y 12 % casado. El 51.3 % de las y los universitarios informó no laborar, mientras que 46.7 % indicó que sí trabajaba. Respecto a los datos académicos, específicamente la carrera que cursan estudiantes en universidades públicas, 16 % está matriculado en licenciatura en Psicología; 16 %, en licenciatura en Administración; 12 %, en Ingeniería Industrial; 6.7 %, en licenciatura en Contaduría Pública; y 6 %, en ingeniería en Biosistemas. En el semestre de curso del alumnado, 36 % dividido en partes iguales (12 %) se encuentra en segundo, tercero y cuarto semestre; 20 %, en octavo semestre; 14.7 %, en séptimo semestre; 14 %, en sexto semestre; y 6 %, en quinto semestre.

Para medir mindfulness se utilizó el instrumento unifactorial de Mindfulness Attention Awareness Scale (Soler et al., 2012), el cual evalúa la capacidad de estar atento y consciente de la experiencia del momento presente en la vida cotidiana. La escala está compuesta por un total de 15 reactivos con 6 opciones de respuesta que van de casi nunca (6) hasta casi siempre (1). La puntuación se obtiene a partir de la media aritmética del total de ítems y puntuaciones elevadas indican mayor estado mindfulness. Se obtuvo en este estudio una confiabilidad de 0.831 de Alfa de Cronbach.

Para la evaluación de la autoeficacia se empleó la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), adaptada por Sanjuán et al. (2000), que evalúa de forma unidimensional las creencias acerca de la capacidad propia para manejar adecuadamente diversas situaciones. El instrumento cuenta con 10 reactivos de cuatro opciones de respuesta: incorrecto (1), apenas cierto (2), más bien cierto (3) y cierto (4). Mediante el análisis de consistencia interna se reportó un Alfa de Cronbach de 0.893.

Finalmente, se utilizó la Escala de Apoyo Social Percibido de Zimet et al. (1988), para medir el apoyo social en tres dimensiones (amistades, familia y otra/o significativo), la cual consta de 12 ítems en escala Likert con 7 opciones de respuesta (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). El instrumento registró una consistencia interna de Alfa de Cronbach de .925.

Como medida de rendimiento académico, se solicitó al estudiantado que autoinformaran su promedio acumulado de calificaciones al momento de la recolección de datos. La recolección de datos se realizó en un solo momento y se llevó a cabo dentro de los salones de clases, previa autorización de la jefatura de departamento y coordinación de carrera. A las y los participantes se les explicó el objetivo general de la investigación, las variables a analizar y su relevancia en el área de la psicología. Además, se abordaron los aspectos éticos del estudio, por lo que se solicitó a cada individuo que firmara un consentimiento informado de forma voluntaria, en el cual se incluía información sobre la protección y el uso de datos de manera confidencial para

finde de la investigación. El tiempo de respuesta del instrumento fue de aproximadamente 20 minutos. Al finalizar la recolección de datos, se agradeció la disposición de los estudiantes para participar en el estudio.

Los datos fueron procesados y analizados por medio del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23. Los análisis incluyeron estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación estándar). Y en el análisis para la comprobación de hipótesis de comparación y correlación, se utilizaron pruebas paramétricas. La comparación de medias entre variables, se llevó a cabo a través de la prueba t de student para muestras independientes y la prueba ANOVA de un factor para obtener comparaciones con más de dos grupos. Finalmente, se utilizó la r de Pearson para conocer la relación entre las variables.

RESULTADOS

De manera general, se encontró que en mindfulness los estudiantes obtuvieron un puntaje de $M=4.27$ (en una escala del 1 al 6), por consiguiente, se puede considerar que la mayoría de los estudiantes mantiene atención plena durante sus actividades diarias. En apoyo social, presentaron un puntaje de $M=5.64$ (en una escala del 1 al 7), lo cual indica que las y los universitarios perciben poseer un amplio sostén de relaciones interpersonales. En autoeficacia alcanzaron un puntaje de $M=3.36$ (en escala del 1 al 4), lo que podría indicar la existencia de un alto nivel de creencias de ser eficaz para la resolución de problemas y alcanzar metas. En cuanto al rendimiento académico reflejado en calificaciones, se registró un promedio medio ($M=8.81$), ya que la calificación mínima fue de 6.3 y la máxima de 10 (ver tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de variables

	Mín.	Máx.	M	DE
Mindfulness	2	5.73	4.27	0.653
1. Podría sentir una emoción y no ser consciente de ella hasta más tarde.	1	6	4.29	1.26
2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención, o por estar pensando en otra cosa.	1	6	4.42	1.08
3. Encuentro difícil estar centrada/o en lo que está pasando en el presente.	1	6	4.34	1.1
4. Tiendo a caminar rápido para llegar a donde voy, sin prestar atención a lo que experimento durante el camino.	1	6	3.91	1.23
5. Tiendo a no darme cuenta de sensaciones de tensión física o incomodidad, hasta que realmente captan mi atención.	1	6	4.23	1.21
6. Me olvidé del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez.	1	6	3.98	1.22
7. Parece como si "funcionara en automático" sin demasiada conciencia de lo que estoy haciendo.	1	6	4.37	1.04

8. Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atenta/o a ellas.	1	6	4.33	1.04
9. Me concentro tanto en la meta que deseo alcanzar, que pierdo contacto con lo que estoy haciendo ahora para alcanzarla.	1	6	4.23	1.26
10. Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.	1	6	4.46	1.12
11. Me encuentro a mí misma/o escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo.	1	6	3.91	1.28
12. Conduzco "en piloto automático" y luego me pregunto por qué fui allí.	1	6	4.58	1.35
13. Me encuentro preocupada/o/pensando demasiado acerca del futuro o el pasado.	1	6	3.67	1.45
14. Me descubro haciendo cosas sin prestar atención.	1	6	4.4	1.17
15. Como sin ser consciente de que estoy comiendo.	1	6	5.03	1.03
Apoyo social	2.25	7	5.64	1.01
Otra persona significativa	1	7	5.68	1.16
1. Hay una persona especial que está cerca cuando lo necesito.	1	7	5.52	1.36
2. Hay una persona especial con la que puedo compartir mis alegrías y tristezas.	1	7	5.74	1.24
3. Tengo una persona especial que es una verdadera fuente de consuelo para mí.	1	7	5.68	1.38
4. Hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos.	1	7	5.79	1.32
Familia	1	7	5.58	1.28
5. Mi familia realmente trata de ayudarme.	1	7	5.85	1.2
6. Puedo hablar sobre mis problemas con mi familia.	1	7	5.25	1.66
7. Mi familia está dispuesta a ayudarme a tomar decisiones.	1	7	5.71	1.47
8. Recibo la ayuda emocional y el apoyo que necesito de mi familia.	1	7	5.55	1.48
Amigos	1.75	7	5.65	1.17
9. Mis amistades realmente tratan de ayudarme.	1	7	5.55	1.27
10. Puedo contar con mis amistades cuando las cosas van mal.	1	7	5.57	1.36
11. Tengo amistades con quienes puedo compartir mis alegrías y tristezas.	1	7	5.73	1.32
12. Puedo hablar sobre mis problemas con mis amistades.	1	7	5.76	1.36
Autoeficacia	2	4	3.36	0.528
1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	1	4	3.17	0.87
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	4	3.55	0.63
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	4	3.31	0.785
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	2	4	3.41	0.687
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	4	3.41	0.686
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	4	3.32	0.745
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	4	3.33	0.746
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	4	3.47	0.702
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	4	3.27	0.802
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	4	3.37	0.719
Rendimiento académico	6.30	10	8.81	.657

Adicionalmente, se compararon los puntajes de mindfulness, autoeficacia, apoyo social y rendimiento académico en función del sexo de las y los participantes, donde se observó diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento académico ($t = -2.77$, $p = .006$), donde las mujeres obtuvieron un nivel de rendimiento académico más alto que los hombres (ver tabla 2).

Tabla 2

Diferencias entre hombres y mujeres por variables									
Variables	Hombres			Mujeres			gl	t	p
	N	M	DE	N	M	DE			
Mindfulness	63	4.26	0.662	86	4.29	0.654	147	-.269	.789
Autoeficacia	63	3.40	0.529	86	3.33	0.523	147	.842	.401
Apoyo social	63	5.54	1.082	86	5.72	0.966	147	-1.05	.295
Rendimiento académico	61	8.64	0.673	83	8.94	0.621	142	2.77	.006

Respecto a la comparación en función de estudiar licenciaturas o ingenierías, no se encontraron diferencias significativas (ver tabla 3).

Tabla 3

Diferencias entre áreas de carreras por variables									
Variables	Licenciaturas			Ingenierías			gl	t	p
	N	M	DE	N	M	DE			
Mindfulness	85	4.39	0.627	42	4.24	0.514	125	1.328	.187
Autoeficacia	85	3.34	0.540	42	3.42	0.502	125	-.782	.436
Apoyo social	85	5.67	1.053	42	5.49	0.924	125	.955	.342
Rendimiento académico	85	8.84	0.645	42	8.61	0.633	125	1.867	.064

En cuanto a la comparación en función de estudiar licenciatura en psicología o licenciatura en administración, no se encontraron diferencias significativas (ver tabla 4).

Tabla 4

Diferencias entre licenciaturas por variables									
Variables	Licenciatura en Psicología			Licenciatura en Administración			gl	t	p
	N	M	DE	N	M	DE			
Mindfulness	24	4.54	0.642	24	4.55	0.615	46	-.061	.951
Autoeficacia	24	3.24	0.599	24	3.52	0.496	46	-1.72	.090
Apoyo social	24	5.44	1.185	24	5.98	0.879	46	-1.81	.077
Rendimiento académico	23	2.45	0.470	24	2.45	0.508	45	1.658	.104

Se compararon los puntajes de las variables en función de encontrarse en los primeros o últimos semestres, particularmente se observó diferencia significativa en el rendimiento académico ($t = .484$, $p = .004$), en el cual las y los estudiantes de los primeros semestres (de primero a quinto) registraron un promedio más alto que el alumnado de últimos semestres (de sexto a décimo) de carrera, esto podría ser explicado debido a que la complejidad del contenido aumenta de acuerdo al avance de las y los estudiantes en el plan de estudios. Generalmente, al inicio existe una menor complejidad y exigencia, por consiguiente, el estudiantado de primeros semestres podría estar presentando mayor rendimiento académico que el de últimos semestres (ver tabla 5).

Tabla 5

Diferencias entre semestres por variables

Variables	1° a 5° semestre			6° a 10° semestre			gl	t	p
	N	M	DE	N	M	DE			
Mindfulness	68	4.21	0.775	79	4.33	0.540	145	-1.10	.270
Autoeficacia	68	3.33	0.503	79	3.39	0.552	145	-.586	.559
Apoyo social	68	5.68	1.017	79	5.60	1.040	145	.955	.629
Rendimiento académico	64	9.00	0.633	78	8.68	0.643	140	.484	.004

Finalmente, se realizaron comparaciones en mindfulness, autoeficacia y apoyo social, en función del nivel de rendimiento académico del estudiantado, a partir de ello, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la variable mindfulness ($f = 6.86$, $p = .001$), y el apoyo social ($f = 5.46$, $p = .005$), donde alumnado de alto rendimiento obtuvo puntajes mayores de mindfulness y apoyo social, que estudiantes de rendimiento académico medio y bajo (ver tabla 6).

Tabla 6

Diferencias entre niveles de rendimiento académico por variables

Variables	Bajo RA			6° a 10° semestre						gl	f	p
	N	M	DE	N	M	DE	N	M	DE			
Mindfulness	10	3.65	.356	68	4.27	.632	67	4.41	.625	2	6.86	.001
Autoeficacia	10	3.54	.374	68	3.32	.508	67	3.36	.577	2	.738	.480
Apoyo social	10	4.70	.823	68	5.70	.913	67	5.77	1.01	2	5.46	.005

Nota. RA= Rendimiento Académico.

En cuanto a la relación entre variables, se encontraron relaciones significativas entre el mindfulness y rendimiento académico ($r = .211$, $p < .001$) con intensidad baja, por ende, se sustenta la posibilidad de que a mayor práctica de atención plena durante la

estancia académica se obtenga un provechoso rendimiento académico. Otras de las variables que resultaron con relación significativa son el apoyo social y rendimiento académico en un nivel bajo ($r=.167$, $p<.005$); en interpretación se resalta viable que el sostén de apoyo social (amistades, familia u otra/os) repercute en el desempeño escolar de las y los universitarios. Asimismo, se considera que al recibir apoyo de personas significativas durante la trayectoria académica se puede configurar la práctica de atención plena, ya que la variable mindfulness y apoyo social registraron una relación significativa en baja intensidad ($r=.186$, $p<.005$). Por último, se destaca que la variable de autoeficacia no manifestó ninguna relación significativa con las demás variables en el análisis de datos (ver tabla 7).

Tabla 7

Matriz de correlaciones entre variables

	Mindfulness	Autoeficacia	Apoyo social	RA
Mindfulness	1			
Autoeficacia	.026	1		
Apoyo social	.186*	-.002	1	
Rendimiento Rendimiento académico	.211**	.023	.167*	1

Nota. RA= Rendimiento académico.

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (unilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (unilateral).

DISCUSIÓN

El objetivo general del proyecto se cumplió efectivamente al identificar relaciones significativas entre las variables de estudio, principalmente destacando la posible influencia de factores psicológicos (mindfulness y apoyo social) en relación con el rendimiento académico. Adicionalmente, cabe mencionar lo señalado por Cruz (2016), quien indicó que también factores socio-culturales (lugar de residencia), demográficos (nivel socioeconómico), pedagógicos (proceso de aprendizaje), cognoscitivos (inteligencia) y sociológicos (relaciones personales) afectan el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes niveles educativos.

Entre los hallazgos del estudio se encontró un nivel medio alto de mindfulness en estudiantes universitarios, indicando que la mayoría mantiene atención plena durante sus actividades diarias, lo cual coincide con lo indicado previamente en el estudio de Cruzado (2017). En apoyo social, las y los estudiantes informaron un puntaje medio alto, mostrando la percepción de poseer un amplio sostén de relaciones interpersonales. Este resultado es similar a lo encontrado en estudios previos (González y Guadalupe, 2017; Vega et al., 2017). Por otra parte, en autoeficacia, las y los universitarios alcanzaron un puntaje que indicó la existencia de un alto nivel de creencias de ser eficaz para la resolución de problemas y alcanzar metas, coincidiendo con

lo señalado en por Piergiovanni y Depaula (2018) en su estudio con universitarios. En cuanto al rendimiento académico reflejado en calificaciones acumuladas, el estudiantado reportó un promedio de calificaciones, medio alto.

En los resultados del análisis correlacional, se encontraron relaciones positivas y significativas entre el rendimiento académico con mindfulness; este hallazgo es coincidente con lo informado previamente (Alfaro, 2016; Macizo, 2020; Vorontsova-Wenger et al., 2021) y entre el rendimiento académico y el apoyo social, lo que también va de acuerdo con lo indicado en estudios previos (Fernández-Lazarte et al., 2019; Tinajero et al., 2020). No obstante, la ausencia de relación entre autoeficacia y el rendimiento académico difiere de lo informado en investigaciones anteriores (Alegre, 2014; Rossi y Rossi, 2022; Stajkovic et al., 2018).

Respecto a las comparaciones, se observaron diferencias significativas en el rendimiento académico de universitarios en función del sexo, así como en función de estudiar los primeros o últimos semestres, donde las estudiantes mujeres y los estudiantes de los primeros semestres obtuvieron un mayor rendimiento académico. Además, se identificaron diferencias significativas en mindfulness y apoyo social, en función del nivel de rendimiento académico, donde las y los estudiantes de alto rendimiento obtuvieron puntajes mayores que las y los estudiantes de rendimiento académico medio y bajo.

En la antesala de la investigación, según Cervantes et al. (2020), conocer el perfil de aprendizaje estudiantil puede ayudar a docentes a adaptar estrategias en el estilo de enseñanza para enriquecer el proceso educativo y potencializar la formación integral del alumnado. Por ello, visualizar las particularidades o factores influyentes en el desempeño escolar permite encontrar alternativas para la mejora continua en la estructura constante de la educación, una formación que permanecerá en el paso de la historia de las personas. La base de su estudio se desempeña al utilizar características deductivas para la actualización de herramientas que fortalezcan el rendimiento académico en la población de interés, como las y los estudiantes universitarios.

Asimismo, es necesario realizar una actualización sobre cómo se encuentran las variables psicológicas que repercuten en el rendimiento académico del alumnado, debido a que, a la par que avanza la tecnología, la globalización y la cultura, se modifican los enfoques de la educación. Por lo tanto, conocer resultados de diversas poblaciones aporta a la búsqueda para encontrar oportunidades de investigación o intervención y darle continuidad a la evolución del sistema educativo, el cual busca el desarrollo integral de sus personas beneficiarias, es decir, de docentes, alumnado y personal administrativo (Dáher et al., 2019). De igual manera, la utilidad de estudiar factores asociados que impacten en la dinámica del rendimiento académico radica en identificar aquellas variables que pueden ser modificadas, intervenidas o agregadas a instituciones escolares y mapas curriculares con el objetivo de proporcionar

insumos materiales para la mejora del aprendizaje significativo en el alumnado, y así poder evitar la deserción escolar (Arora y Singh, 2017).

Para finalizar, referente al aspecto general de limitantes, los hallazgos de la presente investigación deben ser tomados con discreción debido a que fueron extraídos a partir de una muestra intencional, no representativa de la población, y con comparaciones entre grupos de diferente tamaño. Adicionalmente, el hecho de utilizar el autorreporte del promedio de calificaciones de estudiantes pudiera considerarse una limitante versus contar con el promedio de calificaciones oficial informado por una instancia universitaria. No obstante estas limitaciones, los resultados del presente estudio representan una pauta para indagar sobre los múltiples caminos que pueden surgir al interesarse en la educación, por los diversos agentes, estrategias, herramientas y dimensiones que la subordinan. Definitivamente, se requiere ahondar en estas investigaciones para obtener resultados contundentes respecto a la relación entre las variables de estudio.

A pesar de las limitaciones mencionadas, se considera que los hallazgos de la presente investigación representan un aporte importante acerca del rendimiento académico de las y los universitarios, debido a que se indagó acerca de diferentes factores que pueden repercutir o apoyar considerablemente las acciones del estudiantado para encontrar una dinámica de desempeño escolar equilibrada: el apoyo recibido por parte de amistades, familiares u otras personas; la creencia positiva en las capacidades propias; y el mantener la atención en el presente con gozo, ya que al mezclarse o unirse estas variables posibilitan reflejar en la o el estudiante universitario una mejor versión de sí misma/o para la búsqueda del éxito profesional. Estos resultados sirven de fundamento para continuar desarrollando estudios sobre los factores que intervienen en el rendimiento académico del estudiantado. Estudios posteriores podrían considerar, además, otros factores externos, tales como el contexto social e institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/54>
- Alfaro, M. (2016). *Mindfulness, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura, Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Lima]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7467>
- Ariza, M. (2017). *Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación*

- superior. Educación y Educadores, 20(2), 193-210. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Arora, N., & Singh, N. (2017). Factors Affecting the Academic Performance of College Students, I-Manager's. Journal of Educational Technology, 14(1), 47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268938>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. Clinical psychology: Science and practice, 10(2), 125. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1093/clipsy.bpg015>
- Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy. En A. Bandura (Ed.), Self – efficacy in Changing Societies, EEUU: University of Cambridge (pp. 1-45). http://tecfaetu.unige.ch/etu-mal/tt/wall-e/gosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto_efficacite_bandura2.pdf#page=18m
- Cervantes, M., Llanes, A., Peña, A., & Cruz, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Venezolana de Gerencia, 25(90), 579-594. <https://redalyc.org/jats-Repo/290/29063559011/html/index.html>
- Cruz, M. (2016). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. Escenarios: empresa y territorio, 5(5), 93-118. <https://repositorio.esumer.edu.co/handle/esumer/363>
- Cruzado, J. Á. (2017). Mindfulness en estudiantes universitarios y su relación con estrés, ansiedad, depresión, resiliencia y satisfacción con la vida [Tesis de Doctorado, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/14785>
- Dáher, J. E., Panunzio, A. P., & Hernández, M. I. (2018). La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano. Edumecentro, 10(4), 166-179. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400011
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. Educación XX1, 22(2), 165-185. doi: 10.5944/educXX1.22526
- Gagna, E. (2015). Relación entre autoestima, apoyo social percibido y estrés académico en estudiantes universitarios [Tesis de Doctorado, Universidad Argentina de la Empresa]. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/2510>

- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- González, C., & Guadalupe, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108. <http://192.203.177.185/handle/ibero/4886>
- Guzmán, J. (2002). Redes de apoyo social a personas mayores: Marco conceptual. Documento presentado en la Reunión de Expertos en Redes de Apoyo Social a Personas Mayores, CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12750>
- Hernández, L. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372018000100035
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. *Metodología de la Investigación* (6ta Ed., pp. 88-101). México: McGraw-Hill. http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510_06_color.pdf
- Huaire, E. (2019). Método de investigación. Material de clase. <https://www.aacademica.org/edson.jorge.huaire.inacio/35.pdf>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1815-02762004000100012&script=sci_arttext.
- Macizo, E. (2020). Mindfulness y rendimiento académico en estudiantes de Educación de la UNSCH. Ayacucho, 2019. *Investigación*, 28(2), 17-21. <http://revistas.unsch.edu.pe/index.php/investigacion/article/view/392>
- Martínez, A., & Nguyen, S. (2020). The impact of COVID-19 on college student well-being. <http://hdl.handle.net/10919/99741>
- Palomero Fernández, P., & Valero Errazu, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado, 87(30), 17-29. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/131463>
- Paoloni, P., & Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Propuestas para favorecer aprendizaje y motivación. Grupo Psicom, Psicología Científica, 15(5), 1-20 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98923>
- Piergiovanni, L. F., & Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23(77), 413-432. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000200413&script=sci_abstract&tlng=pt
- Rosas, A. (2018). Los estudiantes universitarios: vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo. Revista Digital Universitaria, 19(1), 0-11. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n1.a6>
- Rossi, R., & Rossi, R. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada. Revista Andina de Educación, 5(2), e205. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.7>
- Saefudin, W., Sriwiyanti, S., & Yusoff, S. H. M. (2021). Role Of Social Support Toward Student Academic Self-Efficacy In Online Learning During Pandemic. Journal Tatsqif, 19(2), 133-154. <https://doi.org/10.20414/jtq.v19i2.4221>
- Sanjuán, P., Pérez, A., & Bermúdez, J. M. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. Psicothema, 12(2), 509-513. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797116.pdf>
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J. C., Cebolla, A., Soriano, J., Álvarez, E., & Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). Actas Españolas de Psiquiatría, 40(1), 19-26. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/67740/53388.pdf?sequence=1&is>
- Stajkovic, A., Bandura, A., Locke, E., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. Personality and Individual Differences, 120, 238-245. <http://kstajkovic.com/wp-content/uploads/2018/06/2018-Stajkovic-Bandura-Locke-Lee-Sergent-.pdf>

- Statista Research Department. (2022). Porcentaje de deserción escolar por nivel de estudios en México 2020–2021. <https://es.statista.com/estadisticas/1327817/porcentaje-de-desercion-escolar-por-nivel-de-estudios-en-mexico/>
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M., & Páramo, M. (2020). Perceived social support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales de Psicología*, 36(1), 134-142. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.344141>
- Vega, C. Z., Gómez-Escobar, G., Rodríguez, E. E., & Gálvez, F. (2017). Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(1). <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num1/Vol20No1Art2.pdf>
- Viciano, V., Fernández Revelles, A. B., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y el mindfulness. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 119-135. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>
- Vorontsova-Wenger, O., Ghisletta, P., Ababkov, V., & Barisnikov, K. (2021). Relationship between mindfulness, psychopathological symptoms, and academic performance in university students. *Psychological Reports*, 124(2), 459-478. <https://doi.org/10.1177/0033294119899906>
- Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110, 105267. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105267>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Revista de Educación*, 17(2), 277-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467771629008>

Alfabetización académica: estudio para reflexionar sobre la formación normalista

Academic literacy: a study to reflect on teacher education

Mirián Adriana Noriega Jacob ¹

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

Resumen

Las prácticas de lectura y escritura académica representan diversos retos para el estudiantado, sin embargo, en la formación académica suelen dejarse de lado procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. En este sentido, se asume que el alumnado únicamente debería atender cuestiones de aprendizaje propias de los campos de especialización académico-profesional y se olvida que es necesario aprender los múltiples usos de la lengua como parte de su trayectoria académica. A partir de lo anterior, el presente escrito tiene el propósito principal de estudiar las dificultades y prácticas de lectura y escritura académica en la formación normalista. Los datos que se comparten en este texto provienen de la realización de tres grupos focales, en los cuales participaron 23 estudiantes inscritos en séptimo semestre de licenciatura de tres Escuelas Normales Superiores del noroeste de México. Los resultados obtenidos muestran las tipologías textuales recurrentes en la formación del futuro profesorado, las estrategias de lectura y escritura utilizadas por las y los estudiantes, así como las dificultades que experimentan en los procesos y prácticas de lectura y escritura. A modo de cierre, se comparten reflexiones sobre la formación profesional en tanto punto de encuentro entre los saberes y habilidades lingüísticas empleados dentro de las comunidades académicas.

Palabras clave

Comprensión, escritura, alfabetización académica, estudiantes.

Abstract

Academic reading and writing practices present students with diverse challenges. Language teaching and learning processes tend to be set aside during academic education. It is assumed that the student should focus on learning content typical of

¹ m.noriega@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-2968-8422>

his or her own discipline, thus forgetting that it is necessary to learn the multiple uses of the language as part of learning. The data presented in this work come from three focus groups. The participants were 23 student teachers in their last year of an undergraduate program with English, Mathematics and Spanish specialties, from three Escuelas Normales Superiores in Northwest Mexico. The results show the recurring text types used in the student teachers' education, the reading and writing strategies used by the students, and the difficulties they face during the reading and writing processes and practices. In conclusion, reflections on the professional education as a link amongst knowledge and language skills used by the academic communities are shared.

Keywords

Comprehension, writing, literacy, students.

INTRODUCCIÓN

Las competencias lingüísticas, en cierto modo, se desarrollan al dar un sentido de uso de la lengua en espacios comunicativos sociales y particulares. A lo largo del currículo, la escuela acompaña a las y los estudiantes en procesos de reflexión sobre la lengua y sus múltiples usos, incorporándolos poco a poco a las culturas escritas a través de su alfabetización (Carlino, 2013). Las experiencias de alfabetización inicial son parte de las bases comunicativas con las que esos nuevos miembros de estas comunidades interactúan con los otros a través de las prácticas sociales del lenguaje (Cassany, 1998, 2006). No obstante, conforme el estudiantado crece y se incorpora a los siguientes niveles educativos, como media superior y superior, enfrenta distintos desafíos, de modo que con el paso del tiempo, son personas jóvenes adultas que solucionan esas dificultades de manera intuitiva, o bien, apoyándose en aquellas experiencias significativas de su alfabetización inicial. Tanto el profesorado como las y los estudiantes reconocen distintos obstáculos en las prácticas de lectura y escritura, así como su influencia en procesos de apropiación de información en las experiencias de aprendizaje promovidas en el aula (Estienne y Carlino, 2004).

En los procesos educativos existen maneras propias de comunicación, es decir, aprender a través del currículum conlleva hacerlo con y de otra persona, para ello es necesario hablar, leer, escribir y comprender desde la asignatura en cuestión. En este sentido, la práctica docente debería incluir acompañamiento no únicamente para el abordaje del contenido temático de determinada asignatura, sino también debiera enseñarse cómo hacerlo a través del lenguaje propio de la comunidad discursiva en la que se desarrolla tal práctica, puesto que el desarrollo lingüístico de las y los estudiantes está fuertemente vinculado con el rendimiento académico, las experiencias formativas y su misma actividad dentro de su comunidad de aprendizaje y su vida profesional (Areiza, 2022).

Esta investigación muestra un panorama de las dificultades y prácticas de lectura y escritura, particularmente en el contexto normalista. Los datos que se comparten en este escrito favorecen la reflexión en dos sentidos: en el uso de la lengua escrita como parte de las experiencias de aprendizaje de las y los futuros profesores; y la formación de normalistas que atenderán a distintos grupos de estudiantes como parte de su ejercicio profesional. Lo anterior permite establecer, en cierto modo, bases para lo que señala Cassany (2013) en relación con las prácticas de lectura y escritura en el aula, a saber, promover la conciencia de éstas con el desarrollo del pensamiento y saberes.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Alfabetización académica

El estudiantado transita por varios procesos formativos en el aula, desde la construcción de aprendizajes significativos hasta lograr comunicarse con las particularidades de cada asignatura que conforma el plan de estudios. Las y los alumnos van buscando atender los desafíos que enfrentan en cuestiones de lectura y escritura, aunque pareciera que estas habilidades se logran una vez concretada la alfabetización inicial, al tener conocimientos suficientes del sistema escrito con los cuales aprender a codificar y decodificar (Cassany, 2002). Sin embargo, conceptualizar de esta manera la lectura y la escritura es obsoleto, debido a que actualmente se reconoce que leer y escribir son actividades que inician con el reconocimiento del funcionamiento del sistema escrito, que tiene diversas ejecuciones, intencionalidades y situaciones particulares de uso.

A principios del siglo XXI, el estudio de la lectura y la escritura se abordó de manera distinta. Por un lado, se señala su importancia y lo que implican estas prácticas desde un enfoque procesual (Cassany, 1995) y, por otro lado, el uso de dichas prácticas para fines particulares en comunidades discursivas específicas (Carlino, 2005). De este modo, surge la conceptualización de alfabetización académica, referida al uso de las prácticas sociales del lenguaje en el contexto académico para analizar y producir textos con los que miembros de comunidades científicas y profesionales se comunican. Cuando se ingresa a un programa de educación superior, justo ahí, la o el estudiante empieza a aprender a leer y escribir de acuerdo con su comunidad discursiva. Poco a poco, el nuevo miembro de esta comunidad discursiva es consciente de la diversidad de nociones y estrategias comunicativas que son necesarias para participar en ella, así como de las características de los textos con los que aprende. De acuerdo con Carlino (2005), la alfabetización académica apunta a los distintos modos de leer y escribir en las diferentes etapas a través del currículo; resultan procesos complejos, al involucrar culturas propias de búsquedas de información, construcción de conocimiento propio y su comunicación con otros actores de estas comunidades discursivas.

La formación de profesionistas implica, además de saberes y habilidades específicas, acompañar en el proceso de alfabetización académica (Saneleuterio, 2017; Vásquez, 2015). Al colocar esto como parte de dicho proceso es necesario reconceptualizar las prácticas docentes, pues requiere que el profesorado sea sensible al tema y tenga apertura a la inmersión cultural relacionada con las prácticas de lectura y escritura del estudiantado para comunicarse dentro de la comunidad discursiva científica y profesional.

Leer y sus implicaciones en la formación académico-profesional

En el ámbito escolar es común la práctica de relecturas de textos por parte de estudiantes, lo que principalmente se presenta cuando inician la exploración de tipologías textuales nuevas para ellos, y de temas que hasta ese momento desconocían. En este ejercicio de relectura se visibilizan algunas cuestiones: por un lado, que el proceso de lectura es más que decodificar, puesto que aunque esos materiales bibliográficos suelen emplear la lengua predominante de las y los lectores, como es el español en el contexto mexicano, resulta insuficiente para comprender en una primera lectura estos textos; por otro lado, evidencia que en ocasiones aquellas estrategias de lectura que habitualmente utilizan los jóvenes lectores no necesariamente facilitan la comprensión de texto y, en consecuencia, requieren de algún tipo de apoyo adicional para leer de manera óptima, según las necesidades y propósitos de lectura de determinado momento (Cairney, 2002; Cassany et al., 2000).

De acuerdo con Cassany (2013, p. 21), leer es comprender. El proceso de comprensión involucra habilidades cognitivas propias de las y los lectores, tales como el uso de conocimiento previo, formulación de hipótesis sobre la información que se presenta en los textos, ejercicios de inferencias, vinculación del texto con otras situaciones, entre otras. Cuando se presentan las prácticas de relectura, se evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo de dichas habilidades, pues justamente con ellas las personas lectoras logran la comprensión de los textos que leen. La o el lector puede identificar, discriminar y oralizar el sistema escrito, pero leer textos implica dar sentido a las ideas que se plasman a través de la escritura, así como aprender y utilizar conocimientos socioculturales específicos en distintas prácticas sociales del lenguaje por medio del discurso (Cassany, 2013). De este modo, leer se sitúa en contextos, situaciones y tiempos particulares.

La lectura de textos académicos es una práctica con la que se construyen significados de situaciones o temas específicos. Leer en procesos formativos implica que la persona lectora sea capaz de conocer los géneros textuales, sepa interactuar con la diversidad de personas lectoras, identificar y usar las referencias bibliográficas empleadas en los textos académicos, entre otros requerimientos (Cassany, 2013). Con esto, conforme genera sus propias experiencias de lectura y amplía sus conocimientos, la o el lector construye esquemas mentales con los que se apoya para leer nuevos textos (Hernández y Hernández, 2022).

El proceso de lectura se conforma por tres etapas, y en ellas quien lee suele trabajar estratégicamente en la búsqueda de la comprensión de textos (Solé, 2004). La primera corresponde a la prelectura, en la cual el sujeto se prepara previendo y estableciendo su propio ejercicio de lectura, según sus necesidades —propósito de lectura, formulación de preguntas e hipótesis, etcétera—. La segunda es la lectura misma, donde se identifica e integra información expuesta en los textos con los conocimientos previos —en este momento la persona lectora suele hacer notas de lectura, subrayar ideas que considera importantes, enumerar información, etcétera—. La tercera es la poslectura, etapa en la que el lector recupera la información y realiza ejercicios de apropiación para generar su propio conocimiento, apoyándose en el intercambio de opinión y discusión con otras personas, así como en la elaboración de organizadores gráficos (Noriega, 2019; Peña, 2000; Ríos et al., 2019).

Escribir y sus implicaciones en la formación académico-profesional

La escuela es un espacio social que simboliza el punto de encuentro de saberes, culturas e interacciones con las otras personas. Al reconocer a la escuela como tal, es importante también hacerlo con el aprendizaje de la escritura. Aprender a escribir en la escuela es lograr desarrollar habilidades con las que el estudiantado se relaciona con otros miembros de la comunidad a través del lenguaje y con prácticas particulares empleadas para el desarrollo del conocimiento propio y colectivo. No obstante, usualmente las prácticas de enseñanza de la escritura han dejado de lado situar el aprendizaje de la escritura como medio de acción social y construcción identitaria dentro de las comunidades académicas. En este sentido, aprender a escribir en el contexto disciplinar es un ejercicio intelectual, con el que se logran conocimientos abstractos y se comunican a través de la escritura, pero éstos son individuales y propios de la comunidad disciplinar. Enseñar a escribir en el contexto académico, como en educación superior, requiere de promover en el alumnado el desarrollo lingüístico propio de su comunidad, a fin de que se apoye para permanencia de manera efectiva en ella (Hernández, 2019).

De acuerdo a Finocchio (2009), escribir promueve un cambio en la persona, consistente en la construcción de saberes; justo por medio de esa producción escrita, se comprueba ese conocimiento. Quizá de ahí viene la tradición de utilizar la escritura como herramienta de evaluación de aprendizajes dentro de las distintas asignaturas de un programa formativo. Antes de recurrir a la escritura para estos fines, es necesario lograr que la o el estudiante emplee las prácticas sociales del lenguaje de su comunidad académica. Sin embargo, escribir textos académicos y aprender a través del currículum son procesos que difícilmente se pueden separar, pues la lengua escrita permite la organización y la comunicación de conocimientos. La impartición de contenido disciplinar requiere de enseñar a participar dentro de la comunidad académica.

La escritura, así como la lectura, se caracteriza por ser procesual (Cassany, 2002). Esto significa que el estudiantado transita, o al menos debería hacerlo, por al menos tres etapas. La primera es la planificación de los escritos —en ella se busca la claridad del propósito comunicativo y la organización de ideas centrales, así como el conocimiento de las características del texto que pretende escribir—. La segunda es la escritura del texto, que en el ámbito académico suele recuperar las aportaciones de otras y otros autores/as y la comunicación del conocimiento del propio/a estudiante. Esta etapa resulta complicada para las y los autores novatos/os, pues de alguna manera hay un reconocimiento ante las personas expertas en el tema y demora en reconocerse como un agente activo en la generación de conocimiento individual y colectivo. La tercera etapa es la corrección del texto. En ella puede recurrirse a la lectura del texto por otro miembro de la comunidad discursiva que identifique posibles huecos de información y/o aspectos propios de la escritura académica; otra manera de trabajar esta etapa es mediante la autocorrección del texto, pero esto suele ser más efectivo conforme quien tiene la autoría domina las prácticas comunicativas y discursivas de la disciplina. Se advierte, pues, que el proceso de escritura es cíclico o de manera espiral, pero nunca lineal. Escribir, además de ser complejo, requiere de tiempo para organizar ideas y revisar que sean comunicadas de acuerdo con el propósito de escritura y según el tipo de texto que se elabora.

Quien lee y quien escribe con expertise en textos académicos reconoce, en algunos casos de forma intuitiva, que leer y escribir son procesos con los que utiliza distintas alternativas en la búsqueda de comprender textos y producir los propios. Según las experiencias y la frecuencia de estas prácticas, el estudiantado fortalece sus habilidades lingüísticas para comunicarse dentro de su comunidad académica.

METODOLOGÍA

La presente investigación se caracteriza por ser cualitativa. En este sentido, los datos que se muestran en este texto se obtuvieron a partir de la conformación de tres grupos focales en los que participaron un total de 23 estudiantes, inscritos en séptimo semestre de licenciatura de tres Escuelas Normales Superiores de la región noroeste de México: ocho normalistas de la Escuela 1, ocho de la Escuela 2 y siete de la Escuela 3. Aunque para esta investigación no es una variable a considerar el programa de licenciatura, es importante indicar que las y los participantes de este estudio son de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, de Inglés y Español del programa 2018. También es necesario precisar que las y los participantes forman parte de la última generación del plan de estudios 2018. En los grupos focales se exploró la tipología de textos, las estrategias que utilizan al leer y escribir, las dificultades en estos procesos y sus prácticas, así como las alternativas de posibles acompañamientos que se pudieran ofrecer para estudiantes de nuevo ingreso, esto último recuperando las experiencias durante los siete semestres de formación normalista. El tratamiento de la información emana del paradigma interpretativo, para

conocer experiencias en el proceso de alfabetización académica que viven las y los normalistas de estas tres instituciones de educación superior.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Leer en la formación normalista

Los datos de esta investigación muestran que la formación normalista actual tiene referentes bibliográficos comunes. Estos se conforman por la siguiente tipología textual: artículos de investigación, que auxilian en el análisis de distintas problemáticas y se utilizan principalmente como antecedentes en procesos de aprendizaje y diseño de proyectos de intervención; capítulos de libros disciplinares, con los que se abordan teorías y recursos que promuevan el acercamiento al ejercicio de la práctica docente y factores que pueden presentarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje; libros de texto gratuito, que se utilizan para la práctica docente en el contexto mexicano como punto de partida en el acompañamiento de experiencias de aprendizajes de las y los estudiantes de educación básica; trabajos de titulación (por ejemplo, tesis, documentos recepcionales, informe de prácticas), los cuales son referentes y modelos de escritura para la construcción del propio texto con el que se defiende el grado de licenciatura, o bien, como bibliografía en escritos solicitados por parte de docentes para atender alguna experiencia de aprendizaje particular.

Finalmente, jóvenes normalistas señalan que como parte del material de consulta y de referencias suelen leer publicaciones de distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para sustentar algún proyecto académico, por ejemplo, material estadístico del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México (INEE), decretos, leyes relacionadas con el ejercicio educativo, información de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), entre otros. El alumnado de la Escuela 3, a diferencia de las otras dos escuelas, indica que además de estos textos suele leer material escrito por profesores/as, con ello, las y los jóvenes reconocen que dentro de su comunidad tienen docentes con prácticas de escritura académica.

En la exploración de los principales problemas en el proceso de comprensión de textos académicos, el estudiantado de las tres Escuelas Normales señala cinco cuestiones principales. La primera es referente a la extensión de los textos: las y los jóvenes indican que en las distintas asignaturas leen textos con una extensión promedio de diez páginas, siendo para ellas y ellos algo complicado procesar la información de cada texto, lo que se dificulta al sumar material de texto de otras asignaturas que deben atender en un corto período de clases. La segunda dificultad es el conocimiento, uso y comprensión del lenguaje académico, ya que las y los participantes del estudio mencionan que autores/as de estos materiales bibliográficos se comunican de manera distinta de otras situaciones comunicativas que les son más familiares, es

así como reconocen vocabulario especializado y posibles construcciones sintácticas propias de su formación académica. La tercera se relaciona con la anterior, puesto que corresponde al ejercicio de lecturas críticas que les permitan identificar posturas y aportaciones. Las y los jóvenes saben que los textos tienen ideas principales y secundarias, pero para ellas y ellos es complicado leer entre líneas y hacer transferencia de información de propuesta de autoría con situaciones concretas en el ámbito educativo y social. La cuarta dificultad que enfrentan las y los futuros profesores/as es la lectura, comprensión y uso de información estadística a través de tablas y gráficos. Señalan que algunos de los textos académicos recuperan datos cuantitativos, pero para trabajar con esta información es necesario un abordaje particular. Finalmente, la quinta dificultad recurrente en el grupo de estudiantes es el manejo de formato digital, aunque son parte una generación que tiene familiaridad con las herramientas informáticas, llevar a cabo lecturas con características como las señaladas anteriormente (extensión, uso de información estadística, lenguaje académico, etcétera) es cansado visualmente para ellas y ellos.

En relación con lo anterior, particularmente las y los normalistas de la Escuela 1 indican tener una predisposición hacia aquellos textos con extensión mayor a diez páginas, y consideran que ésta dificulta su proceso de comprensión de lectura. Además, para este grupo de estudiantes, el uso del lenguaje académico también influye en sus procesos de comprensión, puesto que al tratarse de vocabulario desconocido implica invertir mayor tiempo y esfuerzo para atender la actividad. Esto muestra de alguna manera la capacidad de atención necesaria para tareas que requieren mayor tiempo y, en consecuencia, la necesidad de abordar estratégicamente y de manera paulatina los textos académicos, hasta lograr la autonomía y eliminar la predisposición hacia los textos largos por parte del o la estudiante. Por otro lado, estudiantes de la Escuela 2 experimentan el desafío específico de la saturación de lecturas extensas para atender las distintas asignaturas en un tiempo corto y de manera simultánea. Mencionan que esto repercute en el poco tiempo para poder profundizar en la reflexión y el análisis de lo que pudieran contribuir las lecturas en los procesos formativos de normalistas. Finalmente, el alumnado de la Escuela 3 indica que su principal dificultad de comprensión de textos académicos radica en los saberes que requieren para usar la información cuantitativa, conocer y dominar el lenguaje disciplinar, identificar las aportaciones de autores/as, y establecer vinculaciones de esto con situaciones dentro de su comunidad.

El proceso de lectura se conforma por tres momentos: prelectura, lectura y poslectura (Solé, 2004); el desarrollo de estos momentos permite a quien lee tener mayores experiencias sobre el texto. Al indagar sobre el proceso y las estrategias de lectura que implementan estudiantes, se identificó que se focalizan principalmente en el segundo momento de lectura, pues en este ejecutan una mayor variedad de estrategias, por ejemplo, la búsqueda de palabras desconocidas, toma de notas, subrayado de ideas según los propósitos de lectura, y el uso de distintos colores para indicar y/o clasificar la información del texto. En la poslectura, las y los jóvenes suelen emplear

dos principales estrategias, entre ellas, la discusión entre pares y la elaboración de organizadores gráficos, particularmente mapas conceptuales. Los datos muestran que ninguno de los grupos de participantes de este estudio realiza alguna estrategia en la prelectura. En este sentido, normalistas se interesan y trabajan con mayor atención el segundo y tercer momento de lectura.

Finalmente, en relación con las prácticas de lectura académica de normalistas de la Escuela 1 y 2, se indica que suelen leer en voz alta. A partir de lo expresado durante los grupos focales, ellas y ellos, en cierto modo, buscan concentrarse al escuchar su voz. El estudiantado de la Escuela 3 señala que las condiciones óptimas de espacio para lograr concentrarse durante su proceso de lectura son fundamentales, por consiguiente, suelen leer en espacios tranquilos y con poco flujo de personas. Por último, alumnado de la Escuela 2 implementa ejercicios de relectura, esto con la finalidad de lograr mayor confianza en sí mismo y asegurarse que ha comprendido el texto.

Escribir en la formación normalista

La escritura en la formación profesional es una herramienta comunicativa con la que el estudiantado interactúa con los distintos miembros de su comunidad académica. Considerando lo anterior, se exploraron las prácticas de escritura de futuros docentes, de ahí se desprende que los participantes del estudio de las tres Escuelas Normales coinciden principalmente en cuatro. La primera corresponde al ensayo, no obstante, al profundizar sobre las características de los textos que producen, indican que para la escritura de estos textos pocas veces reciben indicaciones respecto a la precisión y comprensión de la función del texto que habrán de redactar, así como la diversidad de conceptualizaciones existentes entre docentes que solicitan la escritura del ensayo. En consecuencia, a esta escasa claridad sobre la función y características de este ensayo, se promueve el ejercicio de la redacción sin sentido o sin propósito sustancial epistemológico como parte de la formación académica. De este modo, afirman que sus prácticas de escritura se focalizan en escribir en el llenado de posibles apartados, escasamente delimitados, como introducción, desarrollo y conclusión. Sin embargo, al realizar la exploración sobre la escritura del ensayo, normalistas reconocen que escriben para alguien y que esa otra persona tiene ciertas expectativas y experiencias académicas particulares que habrán de considerar para aquello que buscan comunicar a través del escrito.

La formación inicial del profesorado mexicano actual está estrechamente influenciada por el ejercicio científico, desde el uso de textos de divulgación investigativa como parte de las referencias bibliográficas hasta la aproximación de la práctica investigativa en el contexto escolar. Asimismo, los programas normalistas recientes sugieren la formación de futuras y futuros docentes con bases de metodología de la investigación enfocadas a la acción en el aula, de tal manera que se promueve la reflexión docente sistematizada y saberes para llevar a cabo intervención educativa a partir del enfoque metodológico de investigación acción/participativa con

fin de aportar soluciones a problemáticas en las comunidades escolares. Ante esto, la segunda práctica de escritura más recurrente en los tres grupos de enfoque corresponde a informes de proyectos de investigación. No obstante, al igual que en la redacción de ensayos, en la escritura de esta segunda práctica las y los participantes del estudio muestran poca precisión sobre lo que se espera en los textos, y diferencias significativas en la conceptualización de los apartados propuestos por las mismas personas formadoras de docentes. La tercera práctica de escritura es la recuperación de experiencias obtenidas en jornadas de observación y práctica docente, lo que incluye diferentes tipos de textos, aunque predominan los informes y/o reportes y los diarios de campo. Según estudiantes, fue complicado comprender qué escribir en el diario de campo, pues, aunque pareciera que es un recurso sencillo, pocos reconocen hacerlo de manera adecuada, según el sentido de aprendizaje en la formación normalista; esta actividad la señalan a partir de las experiencias de retroalimentación y/o evaluación de sus escritos. Finalmente, la cuarta práctica de escritura se relaciona con la recuperación de lecturas en las diferentes asignaturas, práctica que, a su vez, es estrategia de lectura. Aunque al conceptualizar la escritura académica suelen referirse otros tipos de textos, como la reseña, el comentario o texto de opinión, el microensayo, el ensayo, el protocolo de investigación y el artículo de investigación, las y los futuros profesores reconocen como textos académicos los organizadores gráficos, resúmenes y síntesis, pues a través de ellos cumplen una función de aprendizaje que tiene incidencia en el proceso de evaluación de las asignaturas. A partir de esto, la conceptualización de textos académicos puede ser más amplia que la considerada hasta el momento.

Respecto a los desafíos en el proceso de escritura académica, normalistas enfrentan varios, por ejemplo: 1) la organización, planteamiento, sustento y desarrollo de ideas en la construcción y unión de párrafos; 2) el uso de lenguaje académico, reconocen tener escaso vocabulario con el que pueden formular ideas propias en sus redacciones; 3) la diversidad de conceptualizaciones relacionadas con las estructuras de textos y el uso de formatos de citación como el APA por parte del profesorado, lo cual impacta en sus procesos de adaptación de escritura para atender las especificaciones de cada uno de las y los docentes sin tener claridad en la estructuras de los distintos tipos de textos académicos; 4) la escritura de textos con extensión mayor a cinco páginas, se advierte que esta extensión es percibida por las y los jóvenes como de larga extensión, puesto que deben realizar la lectura en un periodo corto de tiempo. Los grupos de estudiantes manifiestan problemáticas específicas en el proceso de escritura. Por ejemplo, participantes de la Escuela 1 indican que en la etapa de revisión de sus redacciones, observan el uso repetitivo de conectores textuales y, con ello, una afectación en la unión de ideas; normalistas de la Escuela 2 enfrentan complicaciones en la construcción de ideas propias, reconocen que ante esto recurren a prácticas de plagio para poder lograr entregar un escrito en el tiempo solicitado; alumnado de la Escuela 3, al igual que el grupo de la Escuela 2, enfrenta dificultades con la apropiación y claridad de ideas a desarrollar en sus escritos, pero en él tiene repercusiones emocionales, provocando frustración en el proceso de escritura.

El proceso de escritura se conforma por etapas que no son necesariamente lineales. En ellas, quien tiene la autoría va desde la planeación del texto hasta la reescritura del mismo, a fin de precisar las ideas que busca comunicar a sus posibles lectores. Al explorar cómo es el proceso de escritura de normalistas, se observa la ausencia de tal proceso, es decir, en los tres grupos focales se señala que escriben sus textos académicos sin una planeación del mismo ni una revisión que permita la búsqueda de claridad de información. Sin embargo, las y los estudiantes se apoyan de las estrategias de lectura empleadas por ellas y ellos mismos durante la revisión bibliográfica, ya sea para discutir las o trabajarlas en clase, o bien, como parte de la búsqueda de información para atender la consigna de la escritura de textos. Las estrategias de lectura que se emplean para la redacción son aquellas que involucran la recuperación de información, por ejemplo, organizadores gráficos y notas de lectura de las referencias bibliográficas base. Señalan que estas estrategias les permiten llevar a cabo ejercicios de apropiación de ideas para la escritura de textos. Así, las y los jóvenes leen diversos referentes, y recuperan datos de esas lecturas para después escribir y entregar ese texto sin reflexiones en la búsqueda de un escrito claro. Esto último resulta interesante, puesto que, al indagar sobre las actitudes hacia la escritura de textos académicos, las y los futuros docentes reconocen que su redacción es un ejercicio para organizar el pensamiento y formular ideas propias. No obstante, al llevar a cabo esta práctica suelen escribir textos iniciales, que son entregados como finales para su lectura-revisión-evaluación.

Por último, las actitudes de los normalistas ante las prácticas de lectura y escritura en su formación académica muestran el reconocimiento del uso de los textos como medio de aprendizaje. Al explorar sobre la percepción de las prácticas de escritura académica, indican que requieren la habilidad de organización del pensamiento propio e ideas con fines concretos de las distintas asignaturas para producir textos originales. En relación con las prácticas de lectura en el aula, mencionan que, además de ser un medio de aprendizaje directo con especialistas para conocer teorías y otras cuestiones relacionadas con su formación inicial docente, es una herramienta para incrementar su vocabulario académico. Los tres grupos de normalistas sitúan como principal motivación el logro de aprendizajes, sin embargo, las y los participantes de la Escuela 1 otorgan mayor importancia a leer y escribir cuando encuentran utilidad en ello.

Alternativas para el acompañamiento en la alfabetización académica

Las intervenciones de normalistas en los tres grupos focales muestran el trayecto que recorren para leer y escribir en los cursos, lo que permite observar un proceso complejo que requiere de apoyo para el desarrollo de la alfabetización académica. El último aspecto abordado en los grupos focales fue la exploración de alternativas que pudieran mejorar la alfabetización en el contexto normalista, ante lo que las y los jóvenes indicaron dos principales vías de acción. La primera es de índole institucional, pues sugieren el diseño e implementación de algún programa o taller para fortalecer

el desarrollo de las competencias lectoras y la escritura de textos académicos. Esto es un posible ejercicio viable en la apertura de cursos extraacadémicos que podrían ofrecer las Escuelas Normales, para ello, es ideal que en estos espacios el profesorado responsable tenga diversas experiencias de lectura y escritura académica (desde su formación y práctica académico-profesional), sensibilidad al proceso de alfabetización académica —puesto que en el transcurso también se involucran emociones de parte del estudiantado que pueden favorecer u obstaculizar—, y didáctica para generar experiencias para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiantado.

La segunda vía de acción que, según las y los participantes del estudio pudiera favorecer el desarrollo de la alfabetización académica, sitúa a la persona formadora como principal actor que guía al estudiantado. Esto mediante tres tipos de intervenciones por parte de la o el docente hacía el estudiantado. En relación con la comprensión de textos académicos, normalistas enunciaron tres alternativas: 1) la facilitación de guías de lectura para optimizar la experiencia de lectura y atender aquello que el profesorado considera relevante para la formación académica que se espera en determinado momento del curso; 2) el acompañamiento durante la lectura para atender posibles vacíos de información que pudieran ser relevantes y que aún son desconocidos por el alumnado; y 3) la apertura del diálogo grupal en el aula, donde estudiantes comparten experiencias, perspectivas y anotaciones relevantes en un ambiente de discusión académica.

Respecto a las prácticas de escritura académica, normalistas ahondaron en un mayor número de posibles alternativas de acompañamiento que pudieran mejorar las experiencias de alfabetización académica, probable indicador de su complejidad en comparación con la comprensión de textos. Para el estudiantado, es importante partir de la identificación de sus intereses para abordar las prácticas y procesos de lectura y escritura académica. Otra cuestión que es necesario atender es la recuperación de la experiencia del profesorado como miembro de una comunidad discursiva en la que interactúa con y a través del texto. De esta manera, es deseable fusionar los intereses de normalistas con la experiencia comunicativa de las personas formadoras y el contenido curricular. El modelaje que puede ofrecer la y el docente como escritor/a de textos académicos es una oportunidad para el ejercicio de acompañamiento en la alfabetización académica, pues justo con esto se comparten estrategias para el proceso de escritura, socialización de textos de la autoría del mismo profesorado y reconocerse como autores/as. Finalmente, la intervención didáctica de la persona formadora es un elemento que impacta significativamente en el proceso de la alfabetización, esto a partir del establecimiento de indicaciones precisas sobre lo que se espera de la escritura de normalistas, y con ello facilitar rúbricas que permitan a tener mayor claridad sobre qué y cómo escribir.

CONCLUSIONES

La alfabetización académica es un proceso que desafía a los nuevos miembros de las comunidades discursivas, y de no ser atendida existe la posibilidad de que se convierta en una barrera de aprendizaje en la formación profesional. Los datos de esta investigación muestran la necesidad de diseñar e implementar estrategias de acompañamiento dirigidas a los miembros de la comunidad discursiva, esto en tres momentos. El primero, en la etapa inicial de formación, en la cual se explora y comienza a interactuar con el discurso académico a través de la diversidad tipológica propia de su comunidad. La segunda, durante el proceso mismo de formación académica, que implicaría acompañamiento para leer y escribir con mayor complejidad que en la primera etapa, esto a partir del consumo y producción de textos con mayor abstracción de ideas en comparación con la primera parte del proceso de alfabetización. La tercera etapa podría ubicarse en la elaboración de trabajos de titulación, con los cuales la o el estudiante muestra aprendizajes concretados en su formación, logro de saberes de acuerdo al perfil de egreso, generación de conocimiento a partir de integración de saberes previos y experiencias obtenidas durante el ejercicio del proyecto de titulación en cuestión (tesis, informe de prácticas, portafolio). De esta manera, se reitera que la alfabetización académica es un trayecto que comprende varias fases o etapas por las que transita el estudiantado dentro de su comunidad. Puede ser claro identificar cuándo inicia, pero no cuándo culmina (si es que sucede), pues esto último depende de las necesidades comunicativas que experimenta el individuo en sus facetas de estudiante y de profesionista. Lo importante es, pues, promover múltiples experiencias con las prácticas de lectura y escritura, a fin de que paulatinamente exista mayor autonomía en su uso.

Asimismo, este estudio permite cuestionar sobre cómo las y los futuros profesores del sistema educativo mexicano son formados/as desde el uso de la lengua escrita, cómo leen y escriben en el contexto académico y cómo es, hasta cierto punto, el desarrollo lingüístico que requieren para su ejercicio académico. Aunque en primera instancia es un asunto formativo, ellas y ellos, eventualmente, emplearán su experiencia dentro de su práctica profesional, sin importar que logren ser docentes de Matemáticas, Inglés o Español, pues enseñar lengua y sus usos es una tarea de todo profesionista de la educación. En este sentido, es necesario promover experiencias de lectura y escritura de varios tipos de textos, evitando así la ritualización del uso del sistema escrito dentro de la formación académica, de modo tal que a través de estas prácticas se promueva la ejecución crítica de la lectura y el autorreconocimiento como autores/as de textos que socializan la generación de conocimiento.

El proceso de formación profesional, entendido como un espacio que converge con el proceso de alfabetización académica de manera simultánea, precisa del reconocimiento y del trabajo de manera sistemática en los distintos cursos del programa de estudios, a la par del desarrollo lingüístico de estudiantes, identificándose como miembros activos de su comunidad discursiva, con normas establecidas como parte

propia de su cultura. Para ello, es necesario, además de comprender textos académicos, usar la bibliografía de los cursos, ya que los nuevos miembros de la comunidad discursiva suelen desconocer cómo hacerlo. Finalmente, el proceso de alfabetización académica requiere ser abordado como tal, lo que implica mostrar y ejercitar cada etapa de los procesos de lectura y escritura, reconocer la diversidad de autorías y lectores/as de los textos, promover el logro paulatino y estratégico de la autonomía en estudiantes para comprender y producir textos, así como favorecer experiencias de alfabetización académica con variedad de documentos. Es decir, la atención en la formación académica debe incluir cómo nos comunicamos dentro de la comunidad discursiva, lo cual resulta un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Areiza Pérez, A. P. (2022). Esfuerzos de intervención disciplinar de los estudiantes universitarios. En A. Hernández Sandoval, y G. Hernández Soto (Coord.), *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas* (pp. 67-92). Biblioteca de Signos.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de comprensión lectora*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ediciones Morata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355- 381.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna & G. Sanz. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2002). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17.

- Hernández Ramírez, L. A. (2019). La definición en el registro académico. Pautas para su intervención en el aula. En Castro Azuara, M. C. (Coord.). Literacidad académica y disciplinar. Retos y propuestas de intervención en el nivel superior. Clave Editorial.
- Hernández Sandoval, A. M., & Hernández Soto, G. (Coord.). (2022). Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas. Biblioteca de Signos.
- Finocchio, A. M. (2009). Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Paidós.
- Noriega Jacob, M. A. (2019). Estudio comparativo sobre la comprensión de textos de futuros docentes. Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica de la lengua y la literatura. 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.78>
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. Educare, 4(11), 159-163.
- Ríos Higuera, S., Noriega Jacob, M. A., & Espinoza Cid, R. A. (2019). Evaluación de dos experiencias de enseñanza con el uso de infográficos como estrategia de aprendizaje. Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura. 4(2), 25-47. <https://doi.org/10.36799/el.v4i2.93>
- Saneleuterio Temporal, E. (2017). A citar se aprende citando: experiencia didáctica en alfabetización académica. Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica de la lengua y la literatura, 2, 143-159. <https://doi.org/10.36799/el.v2i1.44>
- Solé, I. (2004). Estrategias de lectura (15.ª Ed.). Graó.
- Vásquez García, J.A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. Revista de Investigación Educativa. 33(1), pp. 13-26. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>

