



**Estrategias educativas
en escenarios post pandémicos**



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora

Francisco Salgado Arteaga
Rector

Genoveva Malo Toral
Vicerrectora Académica

Raffaella Ansaloni
Vicerrectora de Investigaciones

Toa Tripaldi Proaño
Directora de la Casa Editora



CONTENIDO

p.2 | **COMITÉ CIENTÍFICO**

p.10 | **NOTA EDITORIAL**

01
p.12 | **LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO: LA IMPORTANCIA DE FORMAR FORMADORES**
The importance of educational research in Teacher Training Colleges of México.

Hilda Elisa Garza Amaya
Rocío Jazmín Ávila Sánchez

02
p. 24 | **RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO, SEGÚN EL MODELO DE BACHILLERATO POR ESPECIALIDADES Y EL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO DEL ECUADOR, ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE CUENCA 2012-2018**
University students' academic performance according to the baccalaureate model by specialties and the unified general baccalaureate of Ecuador, a case study at the University of Cuenca (2012-2018)

Freddy Patricio Cabrera Ortiz
María Eugenia Verdugo Guamán
Homera Patricio Cabrera Tenecela
María Lorena Escudero Durán
Mónica Rebeca Franco Pombo

03
p. 44 | **ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN SU CONFIGURACIÓN**
Teachers' attitudes towards inclusive education. Analysis of the variables that influence its shaping.

Irene Lacruz-Pérez
Ma Inmaculada Fernández-Andrés
Raúl Tárraga-Mínguez

04
p. 58

BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE LOS DOCENTES ECUATORIANOS EN TIEMPOS DE COVID-19
Socio-emotional well-being of ecuadorian teachers in times of COVID 19

Cindy Tatiana López-Orellana
Elisa Piedra-Martínez
Jorge Javier Varela Torres
Andrea Freire Pesántez
Janneth Lucía Baculima Bacuilima
Lucía Cordero Cobos

05
p. 76

PAPEL DE LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES CONFIABLES EN LA EDUCACIÓN MÉDICA BASADA EN COMPETENCIAS
Role of entrustable professional activities in competency-based medical education

Marcelo Ochoa-Parra

06
p. 92

PERFIL NEUROPSICOLÓGICO Y SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS PREESCOLARES CON RIESGO DE DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA
Neuropsychological and socio-emotional profile of preschool children at risk of literacy disabilities

Erika Patricia Pulla-Cuesta
Andrea Freire-Pesántez
Cindy Tatiana López-Orellana
Karina Huiracocha-Tutivén
Elisa Piedra-Martínez

07
p. 112

LA EDUCACIÓN MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19, DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES: APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS
Technology-mediated education during the COVID-19 pandemic, from the students' point of view: Learnings and experiences

Rocío Adela Andrade Cázares
Rosa Evelia Carpio Domínguez
Marina Sánchez Luna

08
p. 134

RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA ALTAS CAPACIDADES, SEGÚN EL MODELO DE ENRIQUECIMIENTO ESCOLAR TIPO III DE RENZULLI: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN INICIAL
Educational responses for high abilities, according to Renzulli's type III school enrichment model: Case study in initial education.

Carolina Seade-Mejía
Ma. Paz Arizaga Larrea
Paulina Placencio Ruiz
Ximena Vélez-Calvo

Universidad Verdad N° 80

Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas

ISSN digital: 2600-5786
ISSN impreso: 1390-2849

<http://universidadverdad.uazuay.edu.ec/>
DOI: 10.33324/uv.v1i1

Consejo editorial

Editora jefe:

Dra. Jackeline Verdugo Cárdenas
Universidad del Azuay

Editor académico:

Máster Priscila Verdugo Cárdenas
Universidad del Azuay

Editor de contenido:

Dra. Ximena Vélez Calvo
Universidad del Azuay

Editor de contenido y estilo:

Dr. Oswaldo Encalada Vásquez
Academia Ecuatoriana de la Lengua

Comité Científico Académico

- Dr. Álvaro Jiménez Sánchez. Universidad Técnica de Ambato (Ecuador)
- Dr. Jaime Alberto Orozco. Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)
- Máster Rosario Johanna Puertas Hidalgo. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Dra. Isabel Rodríguez de Dios. Universitat Pompeu Fabra (España)
- Máster Natalia Rincón del Valle. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dr. Marcelo Santos. Universidad Finis Terrae (Chile)
- Máster Cesibel Valdiviezo Abad. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Máster Elizabeth Vargas Rosero. Universidad Nacional de Colombia (Colombia)
- Dra. Ana Verdú Delgado. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Dra. Jenny Yaguache Quichimbo. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Máster Lizette Ivonne Lazo. Universidad Técnica de Machala (Ecuador)
- Dr. Willington Siabato. Universidad Nacional de Colombia (Colombia)
- Dr. Julio César Mateus Borea. Universidad de Lima (Perú)
- Dra. María Olga Borja Arboleda. Fundación Ecociencia (Ecuador)
- Máster Priscila Álvarez Cueva. Universitat Pompeu Fabra (España)
- Dr. Pablo Andrada Sola. Universidad Central de Chile (Chile)
- Máster Ana María Durán. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dr. Jorge García-Carabajo Petry. Dirección General de Escuelas (Argentina)
- Máster Mayra Ximena Guerrero. Universidad del Azuay (Ecuador)

- Dr. Miroslav Horák. Universidad Mendel de Bruno (República Checa)
- Dra. Karen Barahona Posada. Baldwin Wallace University (Estados Unidos)
- Dra. Carla Hermida Palacios. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dr. Misael Moya Méndez. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Doctor Diego Apolo Buenaño. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Magíster María Fernanda Acosta Altamirano. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Máster Liana Sánchez Cruz. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Doctora Liliana Molerio Rosa. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Doctora Lourdes Huiracocha Tutivén. Universidad de Cuenca (Ecuador)

Comité Académico Evaluador (CAE)

- Máster Pamela Medina Márquez. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Doctora Gina Catalina Bojorque Ñegues. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Máster Yasel Manuel Santiesteban Díaz. Instituto Nacional de Investigación en Salud Pública-INSPI (Ecuador)
- Magíster María Eugenia Barros Pontón. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
- Máster María José Peñaherrera Vélez. Universidad de Londres (Londres)
- Máster Johana Pozo Neira. Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)
- Máster Giovanna Rosalía Rosado Holguín. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Magíster María Teresa Arteaga Auquilla. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Doctora Gisela Consolación Quintero de Chacón. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Magíster Marcos Alejandro Yáñez Rodríguez. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Médico Sara Bravo Salinas. Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)
- Doctor Jorge Arízaga Andrade. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Máster Mónica Aguilar Sizer. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Doctora Ormary Eglee Barberi Ruiz. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)

Equipo Técnico

Soporte técnico:

Departamento Universidad Abierta, Universidad del Azuay.

Traducción:

Dra. Magaly Arteaga Sarmiento, Universidad del Azuay.

Diagramación y diseño:

Mg. Santiago Neira Ruiz.

Departamento de Comunicación y Publicaciones, Universidad del Azuay.

Impresión:

Imprenta digital de la Universidad del Azuay (Cuenca-Ecuador)

Universidad-Verdad se edita semestralmente los meses de junio y diciembre. La responsabilidad por las ideas expuestas en esta revista corresponde exclusivamente a sus autores. Se autoriza la reproducción del material de esta revista para uso didáctico siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

Dirección: Av. 24 de Mayo 7-77 y Hernán Malo
www.uazuay.edu.ec
Apartado postal 01.01.981
Teléfono: 4091000
Cuenca - Ecuador

Directrices para autores**Naturaleza:**

Universidad-Verdad, revista de ciencias sociales y humanas es una publicación científica de periodicidad semestral en formato digital (ISSN: 2600-5786) y formato impreso (ISSN: 1390-2849) creada por la Universidad del Azuay (Cuenca-Ecuador) en el año 1986. La revista evalúa contenidos originales en es-pañol e inglés.

- **Universidad-Verdad** es una publicación que tiene una vasta tradición de trabajo en la investigación, la difusión y discusión de ideas dentro de la universidad ecuatoriana. Se han publicado 79 números, en un inicio con una rigurosa periodicidad cuatrimestral. Bajo el nuevo formato se pretende mantener una periodicidad semestral, debido al proceso de revisión rigurosa de pares internacionales. **Universidad-Verdad** privilegia las investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, con especial énfasis en aquellas áreas que pueden contribuir al conocimiento y al desarrollo de los pueblos y de sus sociedades. Asimismo, se da preferencia a las investigaciones

multi y transdisciplinarias, puesto que son las que permiten un enfoque y conocimiento de la realidad más pertinentes en las áreas históricas, sociales y políticas. La revista va dirigida al público en general, académicos, científicos e investigadores de las áreas de las ciencias sociales y humanas que miren en la revista, un medio de consulta.

- La revista va dirigida al público en general, académicos, científicos e investigadores de las áreas de las ciencias sociales y humanas que miren en la revista, un medio de consulta.
- La revista **Universidad-Verdad** no aplica costos de publicación o sometimiento a autores; su política es de acceso abierto.
- La revista **Universidad-Verdad** cuenta con DOI desde diciembre de 2019.

Temática y aportaciones:

Universidad-Verdad acepta para su revisión **artículos de investigación**. Prioritariamente trabajos en áreas de las ciencias sociales y humanas, tales como comunicación, educación, psicología, derecho, economía, ciencias empresariales, literatura, lingüística, antropología, entre otras. Se espera que los trabajos de investigación describan datos empíricos, que utilicen metodologías de análisis (cuantitativa, cualitativa o mixta), discutan resultados, y propongan investigaciones futuras o implicaciones en política pública o, en su defecto, en alguna de las áreas que abarcan las ciencias sociales y humanas.

Se aceptan también manuscritos de **revisión bibliográfica** (*state of the art*) en las áreas que aborda la revista, que aporten ideas innovadoras y avances originales. La revisión bibliográfica debe ser exhaustiva sobre el estado de la cuestión de un tema de investigación reciente y actual.

- Los trabajos deben ser originales, no pueden haber sido publicados en otro medio ni estar en proceso de publicación.

¿Quiénes pueden publicar?

Investigadores que pertenezcan a instituciones privadas o públicas, centros de investigación, centros académicos, investigadores independientes. Los estudiantes (becarios, practicantes y/o asistentes de investigación) pueden ser coautores de los artículos.

Es importante que los autores no hayan publicado en la revista **Universidad-Verdad** en los últimos dos números.

De los artículos

Las aportaciones deben limitarse a lo siguiente:

- Artículos de investigación (con un límite de 8000 palabras incluidas referencias).
- Revisiones bibliográficas (con un límite de 6000 palabras incluidas referencias).
- Los artículos deben mantener los lineamientos de la escritura académica.
- Los textos deben estar escritos en letra Arial 11, interlineado simple y justificado. Todos los márgenes de las páginas deben ser de dos cm.
- Los artículos deben presentarse, de acuerdo con la norma de citación APA 7ma. edición, tanto para las citas en el texto, como en los paratextos (epígrafes), las referencias, las tablas y figuras (así como fotografías e imágenes).
- Los trabajos se presentan en Word para PC no en PDF. Es muy importante para la revisión que el archivo esté anonimizado, así no aparece ninguna información de la identidad de los autores.
- En el caso de los documentos de Microsoft Office, se deberá quitar la identificación del autor/a de las propiedades del archivo (ver en la opción Archivo en Word), haciendo clic en las opciones que se indican a continuación. Empezar con **Archivo** en el menú principal de la aplicación de Microsoft.

Estructura de los artículos

En cuanto a las secciones del artículo, se sugiere que cumplan con el modelo IMRyD (Introducción > Métodos > Resultados y Discusión - conclusiones). Además, debe constar: título, resumen, palabras claves, referencias; y anexos, financiamiento y agradecimientos si fuese necesario.

Indicaciones de envío

Es importante que se registre en nuestro sitio web y en el sistema (OJS). Debe subir dos documentos. Recuerde que nuestra revista utiliza el *software libre Open Journal Systems (OJS)*, el que nos ayuda a administrar la revista correctamente. Por este sistema, cuando usted esté registrado y luego de subir los documentos, deberá escribir en metadatos toda la información sobre los autores. Los documentos que se deben registrar son:

DOCUMENTO 1:

Debe contener: nombres y apellidos de los autores; afiliación institucional: centro de investigación o académico al que pertenece; o, investigador independiente, correo electrónico de cada autor y el número ORCID; la URL completa de este, no recortado, si no lo tiene puede obtenerlo en [<http://orcid.org>]. También se debe indicar el grado académico, por ejemplo el de doctor (incluir Dr./Dra. delante del nombre). Se recomienda a cada autor que utilice el nombre académico que suele utilizar siempre en las publicaciones, con el fin de que la citación de los autores y sus obras sea similar. Por último, **se debe indicar al final de este documento 1 que el trabajo es una aportación original y que no ha sido enviada a otros medios o está en proceso de publicación. No se olvide de que todos los autores deben firmar el documento.** La firma puede ser digital. Este documento no necesita título ni encabezado.

DOCUMENTO 2:

Debe contener: el manuscrito sin ningún dato que permita identificar a los autores, contendrá las siguientes secciones o epígrafes:

· **Título del artículo** -en español y en inglés- (breve y coherente con el sentido del trabajo)

· **Resumen/Abstract** (español e inglés) (hasta 200 palabras)

· **5 o 6 Palabras clave/Keywords** (español e inglés) (Se recomienda utilizar el Thesaurus en español e inglés de la UNESCO) [<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus>]

· **Introducción y estado de la cuestión:** aquí se describe el propósito del estudio y se presenta una revisión de la literatura sobre el tema a nivel internacional y nacional.

· **Métodos:** se describe el tipo de investigación, el diseño, informantes, instrumentos de medida, el tipo de análisis estadístico realizado (si es el caso). Este apartado debe ajustarse de acuerdo con el tipo de método empleado, puede variar si se ha utilizado metodología con enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto.

· **Resultados:** se dan a conocer los hallazgos más relevantes de la investigación. Los resultados de los análisis se mostrarán en tablas y/o figuras de acuerdo con las normas APA 7. Estos deben ir dentro del documento en su respectivo orden de presentación. También, si es necesario, se deben subir una a una junto al documento cada figura para preservar su calidad. Las figuras comprenden: imágenes, fotografías, planos y gráficos, que deben enviarse en formato JPG o TIFF, con un tamaño mínimo de 20cmx30cm y una resolución de 300 dpi. Los planos deberán entregarse adicionalmente en formato EPS o AI. Las tablas deben enviarse en formato AI o Excel, aparte, si es necesario.

· **Discusión y conclusiones:** en este apartado es importante que se discutan los resultados con estudios similares, con el fin de demostrar en qué se ha avanzado y también para sugerir futuras investigaciones. Se sugiere que además se presenten las implicaciones (teóricas, metodológicas, sociales) y las limitaciones del estudio. Las conclusiones deben ser concisas y sinceras. Se deben enlazar con los objetivos de la investigación.

· **Agradecimientos y financiación:** se puede agradecer a las entidades que han dado su apoyo a la inves-

tigación, o en su caso, a la fuente de financiamiento del estudio.

· **Referencias:** las referencias son las que han sido citadas en el texto, por lo tanto, se debe comprobar que **no se debe incluir bibliografía no citada**. Las referencias tienen que presentarse con sangría francesa, en orden alfabético por el apellido primero del autor, y de acuerdo con el formato APA 7 [<https://www.apastyle.org/apa-style-help>]. Es importante que todas las citas que cuenten con DOI (*Digital Object Identifier System*) estén reflejadas en las referencias, las que no tengan DOI deben aparecer con su enlace (URL) recortado si es muy largo, para ello se puede utilizar [<https://bitly.com>] u otro similar.

· **Anexos:** se pueden incluir anexos, como las escalas utilizadas, imágenes u otro material que se considere oportuno.

También puede hacer su envío directamente al email de la revista universidad-verdad@uazuay.edu.ec

Responsabilidades éticas:

El código interno de ética involucra a todos los actores en el proceso de edición: Equipo Editorial, Comité Científico, Comité Académico Evaluador, Autores, Equipo Técnico: diagramadores, revisores de estilo; supone: responsabilidad disciplinar, contribuciones académicas, científicas y editoriales efectivas para las áreas de las ciencias humanas. Este código se establece para el proceso de recepción y publicación de los escritos en la revista **Universidad-Verdad** que edita la Universidad del Azuay, Cuenca-Ecuador. Por lo tanto, **Universidad-Verdad** acepta las propuestas académicas y científicas desarrolladas dentro de los márgenes que el comportamiento ético ordena, tanto en lo referente a los autores individuales como a los colectivos; a la originalidad de los trabajos y a las aportaciones en el análisis de los hechos, en relación con las personas que pueden ser sujetos de investigación, así como a la divulgación de los resultados. **Universidad-Verdad** mantendrá el anonimato de las fuentes. Finalmente, **Universidad-Verdad** asume como propios los lineamientos propuestos en *Principles of Transparency and Best Practice in scholarly Publishing*, publicados en junio de 2015 por el *Committee on Publication Ethics (COPE)*, disponible en: <http://publicationethics.org>

Proceso editorial (Sistema de arbitraje):

El artículo subido a OJS pasa por tres procesos de revisión:

En primer lugar, la revista **Universidad-Verdad** aplica en todos los artículos postulantes para su publicación, el programa *Urkund*. Un artículo debe superar exitosamente el software de detección de plagio para que continúe con el proceso de arbitraje; caso contrario, se devuelve al autor y no continúa con el proceso editorial.

En segundo lugar, el autor debe verificar que su artículo cumple con las pautas de la escritura académica, el modelo de citación APA 7ma. Edición (*American Psychological Association*) y las directrices para autores inscritas en el Menú de la revista. Luego, los autores deben registrarse en OJS (*Open Journal System*) [<http://universidadverdad.uazuay.edu.ec/>] y seguir las indicaciones de envío. Una evaluación preliminar por parte del consejo editorial.

En tercer lugar, los textos enviados pasan por el sistema doble ciego (revisión por pares externos - *peer review*).

Por su parte, **Universidad-Verdad** enviará un email al autor, en el que indicará que ha recibido el artículo. El Consejo Editorial en un plazo máximo de hasta **20 días** revisa si el artículo es pertinente y coherente con los temas de cada número, asimismo, se comprobará que se respeten las normas de estilo o estructura que señala la revista. De ser así, se informa al autor que su artículo pasará a revisión de pares externos. De la misma manera, si no cumple con el tema o carece de solvencia científica, el autor será comunicado de la no aceptación de su artículo. Además:

- La revisión por pares externos se realiza en un plazo de hasta tres meses a partir de la fecha de notificación de ser aceptado para revisión. El informe de evaluación señala si el artículo es publicable, publicable con cambios o no publicable.
- Los autores recibirán los informes de evaluación de manera anónima. Ahora bien, en el caso de ser aceptado como publicable con cambios, el autor tendrá hasta 10 días para realizarlos.

- Al autor se le enviará una prueba de impresión (proof print) una vez esté diagramado el artículo, así podrá revisar y hacer los últimos cambios en cuanto a la tipografía y ortografía en un plazo de tres días.
- Los autores podrán acceder a su publicación en formato online y descargarla en PDF para su difusión en redes académicas.

Correspondencia

Universidad-Verdad

E-mail: universidad-verdad@uazuay.edu.ec

<http://universidadverdad.uazuay.edu.ec/>

Declaración de privacidad

Los nombres, el número ORCID y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Políticas de acceso y reúso

- Declaración de Acceso abierto (*Open Access*)
- **Universidad-Verdad** es una revista de acceso totalmente abierto, ya que todos los artículos están disponibles en internet para todos los lectores inmediatamente después de su publicación en los meses de junio y diciembre de cada año. Todos los usuarios tienen libre acceso, de forma gratuita a los artículos de investigación publicados en la revista **Universidad-Verdad**, de forma global, sin restricciones de espacio. El acceso abierto permite mayor visibilidad y número de lectores de las contribuciones publicadas en **Universidad-Verdad**, además de agilizar el proceso de publicación.
- Es importante mencionar que los autores conservan en todo momento sus derechos de autor sobre sus contribuciones publi-

cadadas. Las políticas de derecho de autor suponen la condición de cita del autor o autores de cualquier contenido, reproducción total o parcial, siempre que esta no busque fines comerciales; es así como se reconoce la propiedad intelectual del o los autores y de la Universidad del Azuay, como entidad editora.

- La revista **Universidad-Verdad** no solicita pagos a los autores por el proceso editorial o por publicar, ni a los lectores, por el acceso a la información científica que se encuentra en la plataforma digital.

Las únicas condiciones que se exigen al otorgar la licencia de atribución denominada **CC-BY-NC-SA** son:

- La revista **Universidad-Verdad**, deberá ser claramente identificada como propietaria de los derechos de autor de la publicación original; y
- Toda obra derivada deberá publicarse y distribuirse bajo la misma licencia de acceso abierto que se otorga en la publicación original.

La mayoría de los títulos se encuentran en acceso abierto bajo una **licencia Creative Commons (CC)**. Las publicaciones del repositorio de acceso abierto exigen condiciones para la utilización de su contenido.



Reconocimiento-NonComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Originalidad y plagio

Los autores de artículos enviados testifican que: el trabajo es original, que no contiene partes de otros de trabajos ya publicados, ratifican la veracidad de los datos, lo cuales no han sido alterados para verificar las hipótesis plateadas en los artículos.

NOTA EDITORIAL

El proceso pandémico producido por la Covid-19 exigió que nuestras concepciones sobre la educación y sus prácticas, en todos los niveles de ejecución, fueran concebidas desde parámetros distintos. Formuló nuevas interrogantes frente a los procesos de retorno a la presencialidad, por ejemplo; al manejo de las interrelaciones comprensión-reflexión-acción, y educación-investigación-vinculación-cultura. Estamos frente a contextos en donde prevalecen las interconexiones entre actividades presenciales y el manejo de herramientas virtuales. Los procesos descritos matizan las interrelaciones enseñanza-aprendizaje y modelan los principios que regulan los diálogos entre los sujetos que aprenden, los que enseñan y los que gestionan acciones y actividades educativas.

No podemos olvidar que la pandemia, además, accionó nuevas relaciones interpersonales entre los participantes del hecho educativo, y uno de sus signos centrales es que activó la presencia de sujetos frágiles, aterrados por el miedo, quienes pensaron en las acciones educativas como estrategia de supervivencia; sin embargo, solicitan insistentemente la presencia de algunos principios prioritarios que acompañen el deber ser de la educación: la calidad académica, la paz, el respeto, la igualdad, la equidad, la resiliencia, el protagonismo estudiantil, la comunicación transparente, los afectos, y por qué no, la apuesta decisiva por la felicidad.

Esta edición de la revista **Universidad-Verdad**, No. 80, recoge algunas de estas experiencias.

Para empezar, revisamos ciertas lecciones que dejó en los estudiantes la educación mediada por las tecnologías, reflexionan sobre el bienestar socioemocional en los docentes y las experiencias del teletrabajo en los hogares. Una de las conclusiones inmediatas de estos trabajos es que, para obtener resultados eficientes a través del desempeño remoto, deben considerarse desde los aspectos instrumentales como el buen servicio de internet y el manejo de competencias digitales, hasta otros más complejos, como la actitud hacia la modalidad remota o la importancia de los ámbitos emocionales, para superar los desafíos frente a realidades inestables como las del confinamiento.

También se revisan las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y la actuación de los docentes de educación infantil y primaria, para determinar algunos factores que constituyen las actitudes, las fortalecen o las desintegran. Otro estudio, en esta misma línea temática vinculada a las actitudes con las altas capacidades de un niño, muestra un análisis desde la aplicación del modelo de enriquecimiento tipo III de Renzulli. Además, se reflexiona sobre el perfil neuropsicológico y socioemocional de niños que estaban en riesgo con dificultades en la lecto-escritura, para determinar cuáles son los factores que

activan estos riesgos. No podemos olvidar que las actitudes son ideas previas, sentimientos que generan formas de actuar hacia determinados aspectos; por lo tanto, suelen estar condicionadas por una serie de referentes previos, pero también pueden ser mejorados por la experiencia, el conocimiento, el ejercicio recurrente. La posibilidad de mirar las formas de atender a niños con altas capacidades y entender cómo se presentan los procesos cognitivos y socioemocionales en niños con problemas de lecto-escritura puede ayudar a superar ideas previas, muchas veces equivocadas, sobre las condiciones y procesos analizados.

Un último grupo de trabajos recoge información sobre el rendimiento académico en la formación de Educación Superior en el Ecuador, en México y en otros lugares de América Latina. Se revisa la importancia desde las políticas públicas para la educación, la pertinencia de la formación de formadores en los sistemas de Educación Superior, el rendimiento académico universitario, desde la preparación de las modalidades de bachillerato en el país, el bienestar emocional de los docentes, efectos positivos y negativos de la actividad educativa en escenarios de pandemia y postpandemia.

Además, se analizan las actividades profesionales en la educación de médicos desde el modelo de competencias. Estos trabajos presentan conexio-

nes pertinentes y se refieren al valor estratégico de la formación como el requisito para la preparación profesional, la posición competitiva, la promoción humana de los profesionales y su proyección profesional futura.

De esta manera, los académicos, científicos, grupos de investigación reunidos en **Universidad-Verdad**, número 80, que edita la Universidad del Azuay cumple con uno de sus objetivos centrales: activar diálogos críticos y permanentes sobre algunos de los ejes de las ciencias sociales y humanas, en donde la educación es el pilar central de estos ejes.

Extendemos una fraterna invitación a los lectores de **Universidad-Verdad** para que se acerquen a los textos presentes en este número de la revista y dialoguen con ellos activamente.

Dra. Jackelin Verdugo Cárdenas

Editora en Jefe

Universidad-Verdad

01

UV Universidad
Verdad 80

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO: LA IMPORTANCIA DE FORMAR FORMADORES

The importance of educational research in Teacher Training Colleges of México.

 **Rocío Jazmín Ávila Sánchez**, Universidad Autónoma de Madrid (España)
(rociojavila28@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-7768-2711>)

 **Hilda Elisa Garza Amaya**, Instituto Mexicano de Pedagogía, A. C. (México)
(hildaelisag@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-7153-0434>)

Resumen

Creadas por decreto y reguladas desde la Federación, las Escuelas Normales en México, han sido las responsables de formar a los maestros de educación básica del país, desde 1820. Con presencia en todas las entidades del país, a través de ellas se imparten contenidos curriculares estandarizados, siendo las únicas escuelas de educación superior cuyos planes y programas son diseñados y aprobados por una instancia nacional: La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).

A través de su incorporación, en 2009, al Programa de Mejoramiento para el Profesorado (Promep), se sumó a su función docente las de investigación, tutoría, gestión académica y vinculación-extensión, como indicadores deseables. Mediante esta reforma se buscaba generar en las Escuelas Normales (EN) las condiciones necesarias para alcanzar el nivel de las universidades, en tanto generadoras de conocimientos y no solo reproductoras.

Sin embargo, la desarticulación entre las políticas públicas diseñadas para impulsar la investigación educativa en las Escuelas Normales Públicas (ENP) y su realidad académica-administrativa, ha generado un rezago significativo en el desarrollo de estas y la

ampliación de la brecha respecto de otros subsistemas.

Para comprobarlo, el presente artículo analiza, de manera diacrónica y utilizando un enfoque descriptivo, las políticas públicas implementadas a través de las instancias relacionadas con las ENP y sus efectos, partiendo desde el contexto nacional de México, hasta llegar a la Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero ubicada en H. Matamoros, Tamaulipas, México, que como estudio de caso nos permite observar el impacto que la desarticulación entre los reglamentos y la práctica administrativa ha generado en la producción de investigaciones originales que abonen a la solución de problemas específicos del sector educativo.

Abstract

Created by decree and regulated by the Federation, Teacher Training Colleges in Mexico have been responsible for training the country's basic education teachers since 1820. With a presence in all states, they teach standardized curricular content and are the only higher education schools whose plans and programs are designed and approved by a national body: General Directorate of Higher Education for Teachers. (DGESuM). Through their incorporation,

in 2009, to the Teacher Improvement Program (Pro-mep), research, tutoring, academic management and outreach were added to their teaching function as part of the expected outcomes. The purpose of this reform was to generate the necessary conditions in the Teacher Training Colleges (EN) to reach the level of universities, as generators of knowledge and not only reproducers. However, the lack of coordination between public policies designed to promote educational research in public teacher training colleges (ENP) and their academic and administrative reality has led to a significant lag in their development and to a widening of the gap with respect to other subsystems. To prove it, this article analyzes, diachronically and by using a descriptive approach, the public policies implemented through the instances related to ENP and their effects, starting from the national context of Mexico to the Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero located in H. Matamoros, Tamaulipas, Mexico, which as a case study, allows us to observe the impact that the disarticulation between regulations and administrative practice has generated in the production of original research that contribute to the solution of specific problems in the education sector.

Palabras clave

Investigación educativa, Escuelas Normales, formación de investigadores, políticas educativas, programas de mejoramiento.

Keywords

Educational research, Teacher Training Colleges, training of researchers, educational policies, improve program.

This study aroused with the purpose of comparing the performance averages obtained by the students who attended the first semester in the 2016-2018 cohorts of the Unified General Baccalaureate and those who entered the 2012-2013 cohorts of the Specialty Baccalaureate, by taking into account the admission and leveling processes started in 2012. A mixed methodology was applied to a probabilistic sample of 636 records for the first cohort which belonged to the Specialty Baccalaureate (ESB) and 678 records for the cohort of the Unified General Baccalaureate (UGB). The sample had an allocation of three years of study per each cohort. The results show that there are significant differences with a better performance in the case of the UGB. A positive influence of the leveling processes was also found. A tendency to improve performance was observed, especially in social sciences programs. The qualitative evidence presents divided opinions about the admission and leveling processes. The experts suppose an advance of the UGB that is not necessarily revealed in student's performance in the first university years due to the disconnection between the baccalaureate and higher education.

1.

Introducción

Desde 1820 las Escuelas Normales en México, han sido las responsables de formar a los maestros de educación básica, durante más de un siglo egresaron

de ellas, profesores normalistas que cursaban los estudios al concluir la educación secundaria, situación que se modificó a partir de 1984, cuando la educación normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades, fue elevada al grado académico de licenciatura.

En el artículo “el Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva” (Edel, Ferra y Vires, 2018), se alude a que las EN, por muchos años, dependieron, administrativamente, de la Subsecretaría de Educación Básica, toda vez que su relación con la implementación de los planes y programas

de este nivel era muy estrecha. Debido a ello, a las Normales no les aplicaban políticas de educación superior, aunque en los hechos fuera una Institución que impartía educación en este nivel. Esta ambigüedad administrativa es una de las causas que más ha impactado en el avance limitado de la investigación educativa en el subsistema, como se mostrará en el presente documento.

Como punto de partida, es necesario apuntar que la implementación de políticas públicas enfocadas a incrementar la investigación educativa es reciente, ya que fue recién desde 1996, cuando la Subsecretaría de Educación Superior implementó un programa destinado al personal académico de las universidades públicas, llamado Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), través del cual se busca emular el estilo de universidades de prestigio mundial, a partir de la implementación de políticas educativas diseñadas para mejorar los indicadores. Es así como inicia un camino de profesionalización y desarrollo de competencias para los docentes.

Sin embargo, fue hasta el año de 2005 que, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) se transfieren las EN al nivel superior y, con ello dependen administrativamente a la Subsecretaría de Educación Superior (SES); y como consecuencia deben alinearse a nuevos reglamentos y cumplir con nuevos indicadores emanados de las políticas de educación superior, en las que tardíamente se integraban las EN. Esta situación ha representado un reto mayúsculo para las Normales en México, como lo han documentado en sus investigaciones autores como Galván *et al.* (2017) y Romero & Aguilar (2017).

Como entidad pública la DGESPE rinde cuentas a diversas instancias y distintos organismos públicos y no gubernamentales, entre ellos al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), acerca de los resultados de los programas presupuestales que se implementan en las Escuelas Normales. Entre los programas evaluados se encuentran el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y el Prodep. (Edel *et al.*, 2018)

En este mismo año inicia operaciones el PEFEN, con la intención de mejorar la calidad de la docencia que se ofrece en las EN, congruente con los programas de estudio vigentes y, que favorezcan el perfil de egreso de los alumnos en formación. Para lograrlo se busca impulsar el trabajo colegiado como estrategia para la profesionalización de los docentes, expandiendo las responsabilidades del profesorado normalista a funciones sustantivas de docencia, de investigación, de tutoría, de gestión académica y de vinculación-extensión.

2.

Método

Para abordar el tema de la investigación educativa en las EN es necesario precisar cuáles han sido, históricamente, las limitantes para su desarrollo. De manera que se plantea enfatizar la precaria articulación entre las políticas públicas implementadas y las realidades de la administración escolar existentes; para ello el presente trabajo se ha estructurado como un análisis diacrónico que señala, brevemente, las diversas etapas hasta llegar a la situación actual.

Al ser una investigación de corte descriptivo, que tiene como uno de sus objetivos abonar en la construcción para futuras investigaciones que profundicen en la explicación causal del fenómeno, se optó por utilizar un estudio de caso, partiendo de lo general a lo particular, para analizar empíricamente los efectos que dichas políticas han generado en particular.

La revisión documental está sustentada en el análisis en torno a lineamientos, manuales de organización y reglas de operación emitidos por tres entidades públicas: la Subsecretaría de Educación Básica, dependencia administrativa en la que recayó, inicialmente, la responsabilidad del funcionamiento de las Escuelas Normales, tanto como el diseño e implementación de políticas educativas para el subsistema; así como de la DGE SuM y el Prodep a las que, en la actualidad, corresponde esta función. La información

estadística de la IES sobre la que se realizó el estudio se obtuvo del ProFEN de la Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero.

3.

Resultados

3.1. Políticas educativas diseñadas para impulsar la investigación en las EN

En 2007, el Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) evalúa el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y una de las debilidades identificadas en la estructura y operación del programa fue que nuevos subsistemas como los Institutos Tecnológicos y Escuelas Normales todavía no asimilaban las ventajas de los apoyos otorgados por PROMEP y que se requeriría un lapso de 10 años aproximadamente para alcanzar el paradigma del profesor investigador de tiempo completo. Los resultados de esta evaluación se rescatan como respuesta al “Mecanismo para el seguimiento de los aspectos susceptibles de mejora derivados de los informes y evaluaciones externas a programas federales 2008”, publicado por el CONEVAL, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y la Secretaría de la Función Pública (SFP) el 14 de octubre de este año. (Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) Documento de Posicionamiento Institucional, 2008).

En 2008 con el PEFEN 3.0 se tiene, como prioridad apoyar el incipiente desarrollo en la formación de cuerpos académicos a partir de los avances que cada Escuela Normal tuviera, reconociendo el trabajo colegiado que realizaban las academias de maestros y el incipiente desarrollo en la formación de cuerpos académicos que reunieran los rasgos que caracterizan a un cuerpo académico (CA). Para ello fue necesario presentar políticas, objetivos, estrategias, acciones y metas debidamente articulados y actualizados. Incluso cuando se requirió, fue necesario incorporar los que resultaran necesarios en el pro-

ceso de formulación del PEFEN 3.0, su ProGEN, sus ProFEN y los proyectos integrales correspondientes, para que de esa manera se pudieran alcanzar las metas compromiso de la entidad y cada una de sus EN para el periodo 2006-2009.

Los profesores fueron invitados a diversificar su carga académica para cumplir con las citadas prácticas. Para poder acompañar y contribuir a esta tarea, durante el transcurso de 2008, a partir del Acuerdo-GT-EN-3a.13 del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), las instituciones formadoras de docentes se sumaron al Promep (Pérez et al., 2018).

Es hasta el año 2009 en que las EN se integran al sistema Promep, dentro del Programa para Fortalecer las Escuelas Normales (ProFEN), donde se incluye como una nueva necesidad en la generación de conocimientos de grupos colegiados. Esto es, 13 años después que las universidades del país, con las mismas exigencias, pero sin los mismos beneficios.

El primer punto que es necesario precisar es el que se refiere al reconocimiento individual del docente de tiempo completo de las Normales como: “perfil deseable”, categoría que se define en la Reglas de Operación del programa; las cuales, pese a experimentar algunas modificaciones anualmente, mantienen, en esencia, los mismos apartados, siendo los más recientes los emitidos en el acuerdo número 35/12/20. El objetivo general del Programa para el Desarrollo Profesional Docente es:

Fortalecer el perfil necesario para el desempeño de las funciones de las y los profesores de tiempo completo, personal docente y personal con funciones de dirección, supervisión o asesoría técnico-pedagógica de las instituciones de educación públicas, a través de programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación en igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

En los objetivos específicos con lo que respecta al tipo superior se mencionan dos incisos:

- a) Profesionalizar a las/los PTC, otorgando apoyos –en un esquema en el que hombres y mujeres tengan las mismas oportuni-

des-, para realizar estudios de posgrado de alta calidad, apoyos para la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo y reincorporación de exbecarios, y reconocimientos a profesores de tiempo completo que cuenten con el perfil deseable, para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social.

- b) Contribuir, a través de los apoyos que otorga el Programa, a que las y los PTC se articulen y consoliden en CA, que avancen en su grado de consolidación para generar una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (ACUERDO número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021).

En las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021 se conceptualiza la investigación aplicada como la investigación original realizada con el propósito de adquirir nuevo conocimiento, dirigida a una finalidad u objetivos prácticos, además se hace alusión de la integración de redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos:

Son proyectos de investigación - acción enfocados a la resolución de problemáticas locales, estatales y nacionales, planteados por CAC o CAEC, que interactúan con otros grupos de investigación nacionales o del extranjero para articular, intercambiar y potenciar sus capacidades y recursos físicos y humanos en la resolución de problemas comunes... (Prodep, 2021).

De manera complementaria, en la guía del PEFEN 2009-2010 en el anexo II, se definen los cuerpos académicos como:

Los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas, adicionalmente atienden Programas Educativos en uno o varios niveles, de acuerdo con el perfil de la Escuela Normal... (SEP, 2009).

En el anexo III se describe el proceso integral para el desarrollo de los cuerpos académicos en el marco del PEFEN 2008, donde a partir de los resultados sobre el nivel de desarrollo de cada CAEF, se analizan las condiciones y con los problemas y necesidades identificados en su autoevaluación, mediante el objetivo particular del proyecto integral del ProFEN, se generan políticas y estrategias estatales para avanzar en el desarrollo de los CA.

Para entonces, también se incluía, además de la caracterización de los cuerpos académicos en las escuelas normales, la guía para analizar el grado de desarrollo de estos, dentro de esta se describían los rasgos invariantes de los cuerpos académicos consolidados, guiados a través de una serie de preguntas organizadas en ocho apartados, dentro de los principales se encuentran:

- a) Caracterización del personal que integraba un cuerpo académico.
- b) Caracterización de las líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) que son cultivadas por el cuerpo académico.
- c) Manifestaciones colectivas del cuerpo académico, inclusive estudiantes.

Para impulsar y avanzar en la formación de CA, se identifica en el ámbito de cada EN la existencia de grupos colegiados que han iniciado estudios de diferentes aspectos del funcionamiento de la escuela y de los resultados obtenidos por los estudiantes, de esta manera es como se analizan las condiciones para que estos grupos colegiados se conformaran como CA.

De acuerdo con los resultados obtenidos por cada EN las autoridades educativas estatales tuvieron que analizar que fueran pertinentes las políticas, normativa y organización, estrategias y medios para favorecer el desarrollo de CA, por lo que en este mismo año, se seleccionaron profesores de tiempo completo (PTC) de las Escuelas Normales de Tamaulipas y fueron convocados a la capital del Estado para sensibilizarlos acerca de la formación de CA en cada institución formadora de docentes, además de explicar la necesidad de que quienes eligieran pertenecer a un CA, su horario debería ser equilibrado para tener horas de descarga para realizar investigación de manera colegiada.

Una propuesta atractiva, pero no era tan fácil de lograr por todas las EN del Estado de Tamaulipas, algo aparentemente tan sencillo como un horario equilibrado, no lo era, únicamente dos de las seis Normales contaban con suficientes PTC para lograrlo, en las otras cuatro, la prioridad era la docencia al tener un limitado número de docentes de tiempo completo, como la Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, de H. Matamoros, Tamaulipas, que solo contaba con 12 PTC, en comparación con los dos planteles ubicados en la capital del Estado.

Aun con esta limitante los docentes estaban conscientes, porque así lo estipulaba el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1982), de que al ser PTC y pertenecer una Institución de Educación Superior (IES), parte de sus actividades sustantivas era la investigación, porque el mismo nombramiento en sus plazas, pero por las características del contexto institucional, las necesidades de la escuela los absorbían por completo, debido a ser únicamente 12 docentes de tiempo completo.

Además de que se priorizaba la docencia, en el Manual de Organización de la Escuela de Educación Normal en Los Estados (SEP, 1987), se estipulan las múltiples funciones que deberían desempeñar los docentes, porque entre estos se incluyen los directivos, jefes de área, por lo tanto integrantes del Comité de Planeación, también eran, generalmente, los maestros de práctica y, por consecuencia, en las academias de semestre los elegían como presidentes, así como participaban como equipo base en todos los proyectos institucionales. Por lo tanto, lograr que los grupos académicos que realizaban investigación de manera incipiente se conformaran como un cuerpo académico implicaba un gran reto.

3.2 La investigación educativa en las Escuelas Normales

La diversidad de subsistemas, estructuras y programas de educación superior en México es amplia; en contraparte, las políticas públicas orientadas a incrementar la investigación educativa tienden a homogeneizar tanto las reglas de operación, como los indicadores, lo que lejos de abonar a la equidad ha generado una ampliación en la brecha de desigual-

dad entre ellos. Por lo que, siguiendo la reflexión de Siqueiros y Vera (2020), podemos afirmar que es previsible que, al implementar y poner en práctica políticas públicas que se destinan, de manera general a las IES, se genere una diversidad de resultados que ha beneficiado a ciertos sectores, mientras que incrementa las barreras para otros, como el caso de las ENP.

Podemos afirmar que uno de los factores decisivos que fomentan o desaceleran la investigación en las IES es la política educativa. El apoyo que se ha brindado a las universidades para consolidar los perfiles de profesores-investigadores ha tenido como resultado el incremento exponencial en el número de docentes con reconocimiento de perfil deseable en Prodep, así como en el registro de Cuerpos Académicos (De Garay, 2009; Pérez et al., 2016). No obstante, la participación de las Escuelas Normales en estos programas, mucho más reciente que la del resto de las IES, no ha tenido un incremento tan marcado (Galván et al., 2017), producto, en gran medida, del diseño del programa y las políticas educativas implementadas.

En este sentido, vale recalcar que las universidades se incorporan a este programa a partir del año de su creación, 1996 y 13 años después se incorporan las Escuelas Normales, consideradas hasta ese momento como instituciones de educación superior. Para 2016, de un total de 484 Escuelas Normales, 274 de ellas públicas y el 94.8%, es decir 260 estaban adscritas al Prodep. (Ortega y Hernández, 2016). Asimismo, es necesario destacar que el 73.2% de los cuerpos académicos registrados en el área de educación pertenecen a universidades públicas y tan sólo en 22.4% pertenecen a Escuelas Normales (SEP, 2019).

Tamaulipas no ha sido excepción en lo que refiere al desarrollo de la investigación educativa en el rezago que se observa de manera simultánea en todo el subsistema de Normales también alcanza al Estado y, solo algunas entidades empiezan a despuntar en este quehacer, teniendo como un común denominador su vinculación con universidades, institutos y centros de investigación.

3.3 La investigación educativa en las Escuelas Normales de Tamaulipas

Desde 2009, el Departamento de Educación Normal de Tamaulipas ha buscado todas las oportunidades para obtener recursos a través de diversos programas federales como el ProMIN, para obtener recursos que permitan brindar cursos y talleres para sensibilizar y capacitar a los PTC, primero para que alcancen el perfil Prodep, para que de esta manera cumplan uno de los requisitos para la conformación de CA en las EN.

Otro gran esfuerzo fue la conformación de CA estatales con dos representantes de cada EN; se les brindaron cursos y fueron guiados para realizar una investigación común. Los PTC tenían que viajar periódicamente a la capital del Estado para presentar avances de su trabajo. Otra de las estrategias utilizadas fueron las videoconferencias con cursos para realizar investigación y para lo cual cada EN hacía gestión para conseguir instalaciones adecuadas para recibirlos.

En septiembre de 2018 el Departamento de Educación Normal convoca a PTC representantes de cada EN del Estado de Tamaulipas al curso-taller: Conformación de cuerpos académicos en las Escuelas Normales de Tamaulipas, con el objetivo de que a partir de la revisión de las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2018, la Escuelas Normales de Tamaulipas y los Profesores de Tiempo Completo de estas instituciones, diseñarán estrategias para la obtención del perfil deseable, así como para la conformación de cuerpos académicos.

Como parte de las estrategias para conformar y consolidar CA durante la pandemia, el Departamento de Educación Normal, en mayo de 2020 convoca a PTC de cada EN del del Estado de Tamaulipas para trabajar, a través de videoconferencia, el curso-taller: Formación de equipos de trabajo colegiado, la base de los cuerpos académicos en Escuelas Normales, con el objetivo de que a partir de la revisión de las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2020, los directivos y profesores de las Escuelas Normales de Tamaulipas diseñaran estrategias para la conformación de cuerpos académicos, basados en la constitución inicial de los equipos de trabajo colaborativo.

Para ejemplificar los casos más recientes, referimos los Cursos de Habilitación Docente para Escuelas Normales Públicas y Centro de Actualización del Magisterio Modalidad Virtual EDINEN 2021, impartidos durante los meses de julio y agosto de 2021, para lo que se formaron grupos específicos para atender a cada EN, de manera particular con dos cursos:

- Cómo alcanzar el perfil Prodep.
- Lineamientos para la formación de cuerpos académicos.

Con el objetivo de mostrar, en el nivel micro, el impacto que estas políticas educativas de fomento a la investigación han tenido, se realizará un análisis descriptivo de una de las Escuelas Normales de Tamaulipas, ubicada en la frontera con Brownsville, Texas con menor número de PTC y con mayor matrícula del Estado, con clave del centro de trabajo, nueva a partir de 2018, en la que se fusionan dos EN, quedando el nombre de la que tenía más antigüedad.

3.4 La investigación educativa en la Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

La Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero es una Institución de Educación Superior formadora de maestros, ubicada en la heroica ciudad de Matamoros, Tamaulipas, el segundo municipio más poblado del Estado, con una población de 541 979 habitantes, asimismo es una de las ciudades con mayor crecimiento económico de México y también la de mayor territorio del país.

En ella se imparten dos licenciaturas: Educación Pre-escolar y Educación Primaria, situación que resulta una extraordinaria área de oportunidad, aunque como se muestra, se relaciona también con una de sus mayores debilidades administrativas, que se remontan a la asignación de claves y fusión de Normales.

3.4.1 Historia y contexto

La Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero inició sus labores con el Nombre de “Escuela Normal Federal” de nueva creación, el día 3 de septiembre de año de 1979. Nace como producto de una fusión de la Esc. Normal Particular “Lic. J. Guadalupe Mainero” que funcionó como tal desde el año de 1953 en la ciudad

de Matamoros, Tamaulipas; y de la Escuela Normal Experimental “Lázaro Cárdenas” de sostenimiento federal, ubicada en el Ejido El Galaneño de la misma ciudad, que inició sus funciones en 1977.

En el año de 1983 toma el nombre de Escuela Normal “Lic. J. Guadalupe Mainero”, trabajando hasta entonces la carrera de Profesor de Educación Primaria. En 1984 se autoriza en las mismas instalaciones y con el mismo personal la creación de la Escuela Normal Federal de Educadoras “Rosaura Zapata”, la misma que operó hasta el año 2012. En la actualidad la Esc. Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, ofrece las Licenciaturas en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar, tiene una matrícula de 459 estudiantes, laboran en ella 64 trabajadores de la educación comprometidos con la formación de maestros.

3.4.2 Particularidades administrativas

A partir del 18 de agosto de 2015, a través de un oficio constancia, el Departamento de Estadística e Indicadores Educativos de la Subdirección de Planeación, hace constar que la Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero está inscrita con estatus activo en el Catálogo de Centros de Trabajo, con nueva clave. Con esta acción queda la Escuela Normal de más antigüedad, con dos licenciaturas, y desaparece la Escuela Normal Federal de Educadoras Rosaura Zapata, que compartía edificio, plantilla de personal y en la que se impartía la Licenciatura en Educación Preescolar. Situación que no se ha actualizado en el Sistema de Información Básica de las Escuelas Normales (SIBEN), del cual se toma información para todos los proyectos federales, entre ellos el Prodep. Por lo que algunos elementos que ya pudieran, a través de una evaluación lograr el perfil Prodep, no pueden lograrlo, lo que afecta también la formación de CA, debido a que, entre los requisitos, al menos uno de sus integrantes debe tener este perfil.

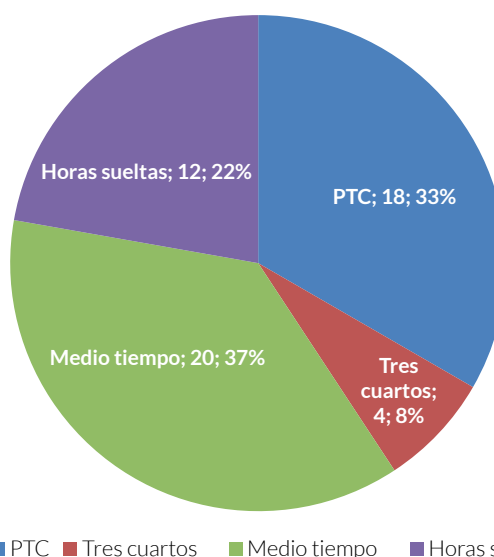
3.4.3 Conformación del personal

En el ciclo escolar 2021-2022 la institución cuenta 54 integrantes de la planta docente, de los cuales 18 son PTC, 4 de $\frac{3}{4}$, 20 de $\frac{1}{2}$ y 12 de horas sueltas. El 54 por ciento tiene licenciatura, 31 por ciento cuenta con maestría (de estos, dos tienen en trámite su título de doctorado) y 15 por ciento doctorado. Estos atienden

las dos licenciaturas que se ofrecen en la EN, atendiendo una población de 459 alumnos.

Gráfico 1

Claustro docente de la Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, por tipo de contratación



Fuente: elaboración propia con datos de la Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, 2021-2022.

3.4.4 Barreras y oportunidades

Durante la investigación de campo realizada por Ruiz et al. (2019) se realizó un ejercicio a través del cual se recogieron los puntos de vista de los docentes de la Escuela Normal Villaflores, ubicada en el Estado de Chiapas, los puntos que sistematizan para el análisis pueden ser en muchos sentidos representativos de la opinión que expresan los docentes de otras entidades y, por supuesto, los de Tamaulipas.

En lo que podemos ubicar como factores estructurales, los docentes y directivos consideran que las barreras principales para la obtención del perfil deseable y el registro de cuerpos académicos en Normales son:

- Condiciones de contrato laboral de los docentes, que implica que no se cuente con el número mínimo de docentes para iniciar con la

conformación de un cuerpo académico,

- La carga de trabajo, ya que el personal docente realiza diversas funciones con la carga horaria que tienen.
- No existe una oferta suficiente de plazas de medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo, que permita cumplir con las características requeridas para la conformación de un CA.

Además, en cuanto a los aspectos de actitud y percepción de los requerimientos para realizar investigación educativa colegiada, los docentes argumentan que:

- No cuentan con el tiempo necesario para conformarlo, por la carga horaria frente a grupo, la asesoría y/o la responsabilidad de un área sustantiva, que les deja poco tiempo para dedicarse a generar líneas de investigación y conocimiento.
- Gran número de los docentes tienen otros trabajos, lo que les impide dedicar tiempo fuera del horario laboral asignado para realizar tareas de investigación.
- Incluso se registran respuestas que apuntan a que existe la idea de que solo las universidades pueden producir conocimiento y que en ellas es más sencillo obtener un tiempo completo. (Ruíz, Campos y Gamboa, 2019).

En el caso de la EN Lic. J. Guadalupe Mainero, por ejemplo, de los 18 PTC, seis son docentes de inglés, por lo que 12 atienden el resto de los cursos de la malla curricular de las dos licenciaturas que se ofrecen en la EN, los mismos que, además, cubren puestos directivos, jefaturas de área, asesoría, tutoría, viéndose afectada una de las actividades sustantivas que identifica a las IES como lo es la investigación. El hecho de ser pocos docentes de tiempo completo, en comparación con otras EN del Estado que tienen dentro de su personal más de 40 PTC, ha afectado definitivamente pues se ha dado prioridad a la docencia por necesidades institucionales, aun así, tanto las autoridades educativas federales, como las estatales han buscado estrategias para favorecer la obtención de grado de los docentes, el espacio y

equipamiento, además de brindar capacitación para la investigación y la formación de CA.

La sensibilización y capacitación se ha brindado, tanto a nivel estatal como local, pero las dificultades de los PTC de la institución para alcanzar el perfil deseable y la conformación de cuerpos académicos son similares al ejemplo citado por Ruíz, Campos y Gamboa (2019) y otras Escuelas Normales en el país; se enfrentan con demandas y políticas provenientes de distintas fuentes, difíciles de cumplir por el tipo de organización y características diferentes a otras IES.

4.

Discusión y conclusiones

En México, ser docente normalista es un reto mayúsculo, empezando por la necesidad de reconocerse como formador de formadores y por ello tomar conciencia del efecto multiplicador que las acciones académicas tienen. Precisamente por esta característica es imprescindible reconocer la necesidad de contar con perfiles que logren satisfacer los requerimientos de conocimiento que demandan las actuales generaciones de alumnos y las futuras generaciones de docentes.

Además, la educación normalista debe formar a sus alumnos con un alto espíritu solidario, indispensable para ejercer el magisterio; pero bajo las nuevas reglas de acceso al servicio profesional docente, esto implica que los alumnos, simultáneamente, deben desarrollar la capacidad de concursar por una plaza de trabajo, hecho que contrasta en ciertos aspectos con la esencia del modelo de las EN; citando a Grediaga (2000) podemos afirmar que en el nuevo perfil del profesional académico de las Normales es necesario cambiar las rutinas y los procesos de cotidianidad, para transformar los aspectos simbólicos de su profesión, pues en aquel imaginario simbólico el alumno en formación tenía en propiedad su plaza de trabajo y en la nueva condición histórica, no; en este sentido, la investigación educativa desarrollada des-

de las EN puede aportar mucho al diseño de políticas educativas asertivas.

El incremento en la producción de investigaciones relacionadas con el quehacer educativo de las EN, no puede realizarse por decreto, ni con base en buenas intenciones; dada la complejidad del subsistema y la cantidad de intereses que convergen en él, es necesario realizar un diagnóstico profundo de la situación que prevalece y una evaluación del gran potencial con que cuentan las Normales para generar investigación en perspectiva doble: desde la educación superior, como formadores de licenciados en educación primaria y preescolar, pero también como vínculo con la educación básica, ya que a través de las prácticas de los normalistas se puede consolidar un enriquecedor proceso de retroalimentación. Finalmente, la articulación entre los distintos actores y componentes del sistema educativo es un requisito para avanzar en la consolidación de un modelo acorde con las necesidades del país.

A partir del recuento de las políticas públicas diseñadas para fomentar la investigación educativa en las EN, se puede observar que no existe articulación entre la realidad administrativa, con la carga docente, el tipo de contratación e incluso la asignación de claves y las estrategias implementadas por las autoridades con el objetivo de incrementar el número de perfiles deseables Prodep y Cuerpos Académicos. Es necesario, profundizar en el diagnóstico y en un plan de trabajo, a mediano plazo, que tenga como objetivo consolidar las funciones de investigación y, sobre todo, vincular a las nuevas generaciones de docentes a través de proyectos colaborativos y socialmente útiles.

La necesidad de trasladar la enseñanza presencial a la virtualidad ha puesto en evidencia la desarticulación entre la realidad que se vive en cada uno de los contextos escolares y las políticas educativas que se implementan para dar cumplimiento a los objetivos pedagógicos, a través de medios emergentes. Por lo que, si bien el objetivo de esta investigación documental está centrado en mostrar que existe una coordinación limitada entre las políticas públicas, los actores institucionales y la población docente, que ha limitado la formación de docentes-investigadores y, por ende, la producción de investigaciones educativas, los hallazgos abren un campo de discusión académica en Tamaulipas sobre la relevancia

que en el escenario pospandemia, adquiere la investigación educativa, específicamente la que se realiza por quienes ejercen la docencia y que, desde ese lugar privilegiado, pueden documentar científicamente la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, diseñar escenarios y sistematizar la evidencia empírica para diseñar e implementar políticas educativas asertivas, eficientes y eficaces. Temas que en el ámbito internacional están siendo ampliamente discutidos (Aznar, et al., 2020; Baldivieso, 2020; Colás, 2021).

A manera de conclusión retomamos la afirmación de Manuel Gil Antón, quién, hace más de dos décadas, escribió que el fin último es mejorar la formación de estudiantes en Educación Superior, mediante “la sólida formación académica del profesorado y su articulación en CA comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento” (Gil, 2000).

Referencias

- Aznar, I., Cáceres, M., Marín, J. y Moreno, A. (2020). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*. Dykinson.
- Baldivieso, S., Di Lorezo, L. y Celi, M. (2020). Formación de investigadores en tiempos de pandemia. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Argentina: Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
- Colás, M. P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 219–233. <https://doi.org/10.6018/rie.469871>
- De Garay, A. (2009). Las áreas de investigación y los cuerpos académicos: las tensiones y efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM. *Reencuentro* (55), 18–23. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012024004.pdf>.
- DOF (2020). Acuerdo número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020
- Edel, R., Ferra, G., & de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de La Educación Superior* 47(187), 71–92.
- Galván, A., Ramírez, M. & Soto, M. (2017). El origen de Prodep en las escuelas normales del país. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1740.pdf>.
- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de La Educación Superior* (113), 1-19. México.
- Grediaga, R. (2000). Condiciones y perspectivas de desarrollo de la profesión académica en México". XXII International Congress of the Latin American Studies Association. pp. 1-47.
- Pérez, R., Sánchez, L. & García, O. (2016). *Modos y rasgos de producción colectiva de conocimiento de los académicos universitarios en México*. Guadalajara, México: Editorial universitaria, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y Universidad de Guadalajara. http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/slideshow/modoscolectivos_4aspruebas.pdf.
- Romero, M., & Aguilar, L. (2017). Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales. Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Mérida, México. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/I017.docx.pdf>.
- Ruíz, E., Campos, R. y Gamboa, A. (2019). *Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales: Perspectivas y obstáculos vigentes. Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional*. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C.
- Secretaría de Educación Pública (1982). Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1987). Manual de Organización de la Escuela de Educación Normal en los estados.
- SEP. (2009). Guía para actualizar el plan estatal de fortalecimiento de la educación normal, PEFEN 2009 y 2010. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/promin/guias>
- SEP. (2019). *Cuerpos académicos reconocidos por Prodep*. <http://promep.sep.gob.mx/CA1/index.php>.
- Siqueiros, M y Vera, J. (2020). Caracterización de Cuerpos académicos de escuelas normales. *Revista de Investigación educativa*. Número 31 Julio-diciembre. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.
- Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai* 2016, 12 (Julio-Diciembre).




02

UV Universidad
Verdad 80

RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO, SEGÚN EL MODELO DE BACHILLERATO POR ESPECIALIDADES Y EL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO DEL ECUADOR, ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE CUENCA 2012-2018

University students' academic performance according to the baccalaureate model by specialties and the unified general baccalaureate of Ecuador, a case study at the University of Cuenca (2012-2018)

 **Freddy Patricio Cabrera Ortiz**, Universidad de Cuenca (Ecuador)


(freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec) (<http://orcid.org/0000-0002-7539-0985>)

 **María Eugenia Verdugo Guamán**, Universidad de Cuenca (Ecuador)

(meugenia.verdugog@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/000-0002-3245-6198>)

 **Homero Patricio Cabrera Tenecela**, Universidad de Cuenca (Ecuador)

(pcabrera.aia@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-1741-8804>)

 **María Lorena Escudero Durán**, Universidad de Cuenca (Ecuador)

(lorena.escudero@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-7787-7714>)

 **Mónica Rebeca Franco Pombo**, Universidad Católica Santiago de Guayaquil (Ecuador)

(monica.franco@cu.ucsg.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-9025-4228>)

Resumen

El presente estudio nace con el propósito de comparar los promedios de rendimiento obtenidos por los estudiantes que cursaron el primer semestre en las cohortes 2016-2018 del Bachillerato General Unificado y los que ingresaron en las cohortes 2012-2013 del Bachillerato por Especialidades, teniendo en cuenta los procesos de admisión y nivelación iniciados en el año 2012. Se aplicó una metodología mixta en una muestra probabilística de 636 registros para la primera cohorte perteneciente a Bachillerato por Especialidades (BES) y 678 registros para la cohorte del Bachillerato General Unificado (BGU). La muestra tuvo una afijación por tres años de estudio para cada cohorte. Los resultados muestran que existen

diferencias significativas con un mejor rendimiento en el caso del BGU. Se encontró además, una influencia positiva de los procesos de nivelación. Se observó una tendencia al mejoramiento del rendimiento especialmente en las carreras de ciencias sociales. La evidencia cualitativa, presenta opiniones divididas sobre los procesos de admisión y nivelación. Los expertos suponen un avance del BGU que no necesariamente se revela en el rendimiento en los primeros niveles de la universidad debido a la desconexión entre bachillerato y educación superior.

Abstract

This study aroused with the purpose of comparing the performance averages obtained by the students who attended the first semester in the 2016-2018 cohorts of the Unified General Baccalaureate and those who entered the 2012-2013 cohorts of the Specialty Baccalaureate, by taking into account the admission and leveling processes started in 2012. A mixed methodology was applied to a probabilistic sample of 636 records for the first cohort which belonged to the Specialty Baccalaureate (ESB) and 678 records for the cohort of the Unified General

Baccalaureate (UGB). The sample had an allocation of three years of study per each cohort. The results show that there are significant differences with a better performance in the case of the UGB. A positive influence of the leveling processes was also found. A tendency to improve performance was observed, especially in social sciences programs. The qualitative evidence presents divided opinions about the admission and leveling processes. The experts suppose an advance of the UGB that is not necessarily revealed in student's performance in the first university years due to the disconnection between the baccalaureate and higher education.

Palabras clave

Rendimiento, admisión, nivelación, bachillerato especialidades, bachillerato general.

Keywords

Performance, admission, leveling, specialties baccalaureate, general baccalaureate.

1.

Introducción

En el Ecuador, la Constitución de 2008, reconoció principios de aplicación de derechos, que orientaban el accionar del país, en todos los ámbitos. Sus preceptos fueron base de marcos normativos específicos, por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), expedida en 2011 y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en 2010, que sustentan diferentes políticas públicas con el propósito de generar condiciones para materializar el derecho social a la educación (Andrade y Feldfeber, 2016).

En concordancia con el mandato constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo (PNBV 2009-2013) planteaba objetivos y estrategias destinadas a la mejora de la calidad de la educación. En este sentido, el Ministerio de Educación impulsó la generación de varias acciones, como la evaluación al Bachillerato por especialidades (BES), en vigencia hasta el año 2011 y la expedición del programa de Bachillerato General Unificado (BGU), en ese mismo año.

En el año 2012, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), bajo el principio de igualdad de oportunidades, impulsó la política pública: fomento del talento humano en educación superior, base de la implementación del sistema de admisión y nivelación meritocrático para acceso de bachilleres a la educación superior.

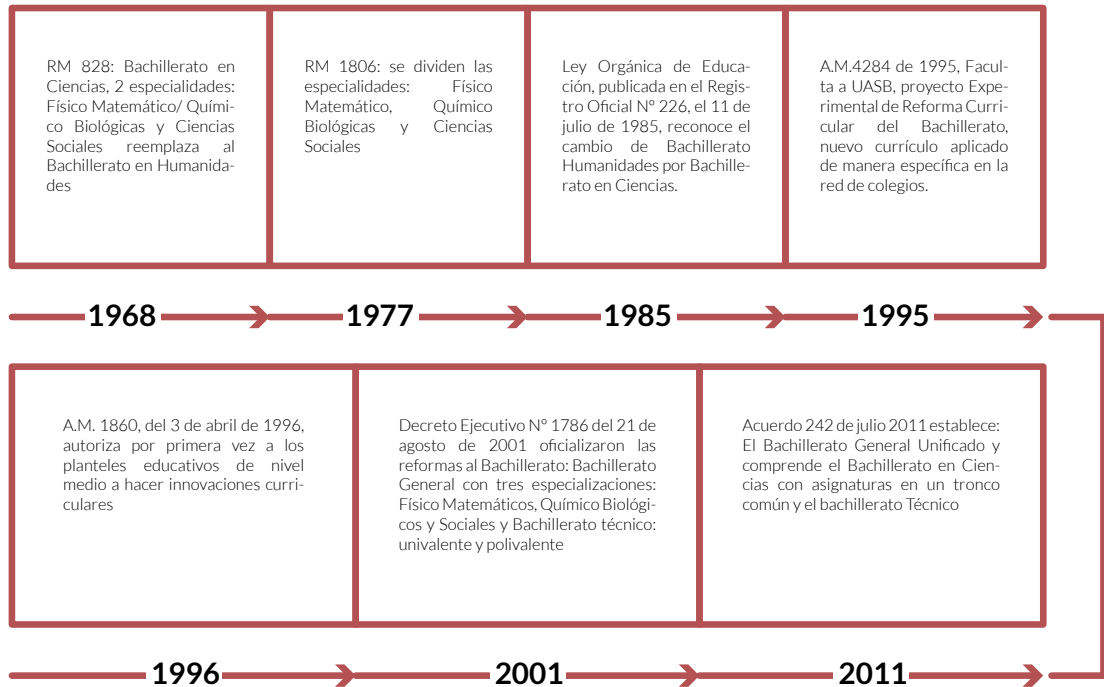
Hasta la fecha, y con la creación del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación (SNNA), se han desarrollado varios procesos para el ingreso a la educación superior, los mismos que han generado intensos debates a nivel nacional, sobre los diversos impactos que esta política ha producido en diferentes ámbitos, tales como la igualdad de oportunidades en el ingreso, el número de bachilleres que han quedado fuera de los procesos, la existencia o no de un nexo necesari-

rio entre la educación media (bachillerato) y la educación superior, etc. En la línea de este último punto, nació el presente trabajo investigativo, a la luz de preguntas que sirvieron de faro, tales como: ¿Existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios provenientes del BES y los del BGU? ¿Cuál es el impacto, en términos de rendimiento académico, que han tenido los procesos de admisión y nivelación de la Senescyt?

Para contextualizar el problema investigado es necesario realizar un breve recuento histórico de los diferentes cambios que se han experimentado en el bachillerato ecuatoriano:

Imagen 1

Cambios que se han experimentado en el bachillerato ecuatoriano.



Fuente: Los currículos oficiales del bachillerato y la continuación de los estudios superiores o la inserción al campo laboral.

Autor: Luis Aníbal Molina Quito, febrero del 2012. UASB

Como demuestra la Imagen 1, si bien el origen del bachillerato en ciencias, con distintas modalidades, se remonta a la década de los sesenta, el presente estudio se enfoca en el análisis a partir de la propuesta de la Reforma al Bachillerato de 2001, la misma que mediante Decreto Ejecutivo N°1786, desarrolló la propuesta del Bachillerato General, bajo un marco de Reforma del Bachillerato, que promovía principios de índole social (ejercicio de la ciudadanía); educativa y curricular (pensamiento crítico, argumentativo con habilidades y destrezas); pedagógico del currículo del bachillerato (pilares de la educación), y dejaba libertad para que cada institución de educación secundaria, pudiera generar su propio proyecto de reforma. Se asumieron como principios rectores de la educación en el país, los pilares de la educación planteados por la UNESCO: Aprender

a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, Aprender a ser, aprender a emprender (Decreto ejecutivo 1786, 2001).

La propuesta del Bachillerato General de 2001, incluía tres opciones: el bachillerato en ciencias, cuyo currículo proponía un enfoque de contenidos para lograr bachilleres generales en ciencias y en ciencias con especialización; el bachillerato técnico, orientado a la formación profesional, con un enfoque curricular por competencias profesionales, para lograr bachilleres técnicos univalentes o polivalentes, y finalmente, el bachillerato en artes.

Al año 2011, el Ministerio de Educación, en cumplimiento de lo estipulado en la LOEI de 2010, expide la norma para la implementación del nuevo currículo del bachillerato, que buscaba, entre otras cosas, desarrollar capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas que prepararan a los futuros bachilleres para el trabajo y emprendimiento, así como para el acceso a la educación superior (Acuerdo ministerial 242, 2011), dando paso a la implementación del Bachillerato General Unificado.

Según el documento en mención, los estudiantes cursaban, en sus dos primeros años, asignaturas de un tronco común hasta un total de 35 periodos semanales que se complementaban, en el bachillerato en ciencias, con 5 periodos adicionales destinados para asignaturas que corresponden al proyecto educativo institucional de cada institución, con lo que se alcanzaban los 40 periodos semanales. El bachillerato técnico, por su parte, sumaba 10 períodos adicionales para un total de 45 períodos semanales. En el último año del bachillerato, los períodos del tronco común disminuyen a 20 y son complementados con asignaturas optativas relacionadas con el perfil de salida del bachillerato que proponía el Ministerio de Educación.

La fundamentación teórica de esta propuesta, incluía una visión humanista de la educación, sustentada en diversas concepciones teóricas y metodológicas, como los fundamentos de la pedagogía crítica, que ubicaban al estudiante como protagonista del proceso educativo; la teoría psicológica del aprendizaje de vía cognitivista con predominio del constructivismo y del aprendizaje significativo (Vera Rojas, 2018). Los contenidos se desarrollarían a través del cumplimiento de “destrezas con criterios de des-

empeño”, que organizadas en bloques curriculares, relacionaban el “saber hacer” del estudiante, con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad con los que evidenciaban su desempeño.

Por otro lado, a partir de 2012, como se indicó anteriormente, la SENESCYT impulsa los procesos de admisión a través de un sistema nacional de inscripciones, evaluación y asignación de cupos en función al mérito, e implementa el examen nacional de admisión (ENES). Complementariamente, y respondiendo al reconocimiento de la heterogeneidad en la formación del bachillerato, así como a la necesidad de articular el perfil de salida de los bachilleres con el perfil de ingreso a las diversas carreras universitarias para fortalecer su desempeño académico, se implementa el proceso de nivelación (SENESCYT, 2019). Aquí, los estudiantes secundarios debieron seguir y aprobar un semestre de nivelación para matricularse en el primer semestre o año e iniciar su vida universitaria.

La aplicación del sistema de admisión y nivelación meritocrático para acceso a la educación superior, en los años 2012 y 2013, se desarrolló conforme al proceso establecido, el mismo que incluía el cumplimiento, por parte de los postulantes, de puntajes promedios determinados para cada carrera y rigurosos parámetros de nivelación. Para el año 2016, se unificó¹ el examen ENES desarrollado por la SENESCYT con el examen SER BACHILLER que se lo realizaba en cada institución secundaria, como examen de grado. En el año 2017, luego de algunas modificaciones reglamentarias, la SENESCYT dispuso, que las instituciones de educación superior (IES) intervinieran en el proceso de admisión, a través de la incorporación de procesos internos, cuyo porcentaje de ponderación dependía de la categoría de ubicación² de la IES.

1. ENES Y SER BACHILLER unificados consiste en un formulario compuesto por 160 preguntas, distribuidas en los siguientes campos: Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico, Dominio Social y Aptitud Abstracta.

2. Para Universidades y Escuelas Politécnicas Públicas Categoría “A” tenía una ponderación máxima del 30%, el 70% correspondía al examen Ser Bachiller; para Universidades de Categoría “B” se estableció un 20%; para categoría “C” el 10%; y, finalmente para categoría “D” el 5%

La revisión de literatura sobre el tema da cuenta que en América Latina se han incrementado, desde los años noventa, los estudios sobre educación superior y sus políticas de aplicación en los distintos países de la región. En el Ecuador, existe un creciente número de aportes, sobre todo en los últimos 10 años, sobre el ingreso a la universidad y sus procesos de admisión y nivelación, los mismos que están idónticamente unidos al análisis de los tipos de bachillerato, ofrecidos en el país.

Se destacan algunos estudios que abordan las diversas variables que influyen en su desarrollo (Maldonado Mera, 2015; Analuiza, 2016; Cabrera, 2015; Sierra, 2018), así como de las posibles desigualdades (legales y académicas) generadas por la aplicación de la misma (Zambrano, 2016; Mila *et al.*, 2020; Madrid, 2019). La percepción de los actores frente al proceso de admisión y el examen de ingreso, también es recogida por algunos trabajos (Delgado *et al.*, 2018; Luna, 2017), así como el impacto desde diferentes tipos de bachillerato (INEVAL, 2018). Existen además, investigaciones regionales que analizan factores influyentes en los procesos de ingreso (antecedentes académicos, factores socioeconómicos, etc.) de países con mayor tradición en la política de ingreso a la educación superior, que pueden iluminar el estudio en el Ecuador (Bobadilla *et al.*, 2007; Benítez Lima, *et al.*, 2015).

Finalmente, algunos estudios se enmarcan en un análisis crítico de los procesos de admisión y las implicaciones que generó su implementación. La preocupación por salvaguardar la igualdad de oportunidades es resaltada reiterativamente, dejando ver, desde sus resultados, que factores como los socioeconómicos, la escolaridad de la familia, la estabilidad laboral, la orientación vocacional, siempre limitarán el acceso a la universidad para los más pobres de una sociedad (Analuiza, 2016; Benítez Lima *et al.*, 2015).

El presente estudio, desde el objetivo propuesto, busca aportar al estudio y diseño de las políticas educativas a nivel nacional y a la revisión y mejoramiento de los procesos, a nivel institucional.

2.

Metodología

Se empleó un enfoque mixto con un diseño explicativo secuencial, desarrollando un estudio de caso del análisis del rendimiento académico universitario, en los primeros ciclos, según el modelo de bachillerato, en la Universidad de Cuenca. El estudio de casos, de acuerdo a Atairo y Rovelli (2020), adopta una afinidad electiva en el análisis de política universitaria, procesos de implementación y cambios institucionales.

La presente investigación opta por un estudio de caso instrumental, desde el entendimiento que el análisis del caso particular puede ayudar a profundizar un problema empírico más amplio, en este caso, la política de ingreso a la universidad.

2.1 Población y muestra

Se definió como población a la cantidad de estudiantes que ingresaron a la universidad directamente, en el primer intento, una vez que cursaron alguna de las dos modalidades de bachillerato: la primera cohorte de los años 2011, 2012 y 2013 y la segunda cohorte de los años 2016, 2017 y 2018. En total se registraron 8.628 estudiantes en las 11 facultades de la Universidad de Cuenca. Con el fin de comparar, se definió dos muestras probabilísticas (una para cada cohorte) por afijación proporcional anual (tres años) con el 98% de confianza, el 2% de error y heterogeneidad del 50%. La muestra recomendada fue de 636 estudiantes para la primera cohorte y de 678 para la segunda cohorte.

Para la sección cualitativa se seleccionó, como participantes (p) a docentes de bachillerato (p.#.Doc.)³, estudiantes universitarios (p.#.E.área) y docentes universitarios (p.#.p.área), en razón de 8 sujetos por alguna de las siguientes tres áreas: carreras de ciencias sociales y humanidades (Soc.), carreras de ciencias exactas e ingenierías (Ing.), y, carreras de

3. Esta nomenclatura identifica a los participantes en el apartado de resultados.

ciencias biológicas y de la salud (Bio). Además, se consultó a un número de 5 expertos, mediante entrevistas sobre los modelos de bachillerato (p#. Exp.).

2.2 Técnica e instrumentos

A partir de la base de datos proporcionada por el departamento de tecnología y comunicación (DTICS) de la Universidad de Cuenca, se seleccionó la muestra y las variables de estudio en una matriz de 1.314 datos (instrumento 1). Al respecto, se definen las variables empleadas de rendimiento académico, tipo de bachillerato y facultad. La variable continua de “rendimiento académico” hace mención a los resultados obtenidos durante el primer semestre cursado, cuando los aspirantes oficialmente se registraron en calidad de estudiantes de la universidad, una variable que se mide de 0 a 100 puntos. La variable dicotómica “tipo de bachillerato”, considera a las dos cohortes o períodos de estudio. Tanto la variable “tipo de bachillerato” como la variable “facultad” son categóricas politómicas.

Para el apartado cualitativo, se diseñó un instrumento semiestructurado para conocer qué piensan los actores educativos sobre el BGU en comparación con el BES (Instrumento 2). El instrumento se sometió a la cuantificación de la validación de contenido por criterio de jueces (Escurre Mayaute, 1988; Juárez-Hernández y Tobón, 2018). Éste consiste en un cuestionario sobre las fortalezas y debilidades del BGU, las diferencias sobre el rendimiento que se advierte en la universidad, así como la afectación que tienen debido a los procesos de admisión y nivelación ocurridos desde el año 2012.

2.3 Análisis de resultados

Los resultados fueron analizados en el programa SPSS 25 (Field, 2018), en él se generaron tablas o gráficos descriptivos e inferenciales. De acuerdo con las propiedades de distribución de los datos no se verificó normalidad, tanto en la primera cohorte [Kolmogorov-Smirnov (636 gl) 0,000] como en la segunda cohorte [Kolmogorov-Smirnov (678 gl) 0,000]. En tal razón, para comparar el rendimiento se emplearon las pruebas U de Mann Whitney (para comparaciones de dos grupos) así como Kruskal Wallis (para comparar tres o más grupos). Asimismo, se emplea la correlación de Spearman (Rho) para indagar qué

tan asociadas están las variables con el rendimiento académico. Para evaluar el impacto de las diferencias se empleó el tamaño de efecto para el contraste de los promedios con las desviaciones denominado *d* de Cohen (Cohen, 1988).

La evidencia cualitativa se analizó con el programa Atlas ti 7 (Cuevas *et al.*, 2014; Woolf y Silver, 2017), mediante este recurso se organizaron dos grandes categorías de análisis, a saber: 1) admisión y nivelación en el rendimiento y 2) el modelo de BGU en el rendimiento. El primero está constituido por los códigos: exámenes de la Senescyt, exámenes del año 2012, cuidado del cupo universitario, evaluación basada en contenidos, frustración de la vocación, admisión arbitraria y objetividad del proceso. El segundo incluye a los códigos rechazo al BGU, rechazo al BES, sin diferencias y reflexión neutral. Se exponen los resultados mediante las citas más representativas, así como se ilustran las categorías mediante diagramas semánticos.

3.

Resultados

Los resultados se presentan mediante la evidencia cuantitativa de los promedios obtenidos por los estudiantes en el primer semestre de la Universidad de Cuenca. Luego se busca una explicación de estos resultados, mediante evidencia cualitativa de los actores educativos entrevistados o que han participado de un grupo focal. Los resultados de estos últimos se presentan mediante dos categorías: 1) de admisión y nivelación como factores de rendimiento y 2) factores del modelo de bachillerato, que condicionan el rendimiento académico.

Es preciso indicar que la Universidad de Cuenca, es una institución de carácter público con más de 150 años de historia, con fuerte impacto regional en la zona austral del Ecuador, forma parte del sistema de educación superior como una comunidad académica con carácter laico y financiada por el Estado. (Universidad de Cuenca, 2019).

3.1 Rendimiento académico según los modelos de bachillerato

Con el propósito de comparar los promedios de rendimiento obtenidos por los estudiantes que cursaron el primer semestre en las cohortes 2016-2018 y los que ingresaron en las cohortes 2011- 2013, provenientes del bachillerato por especialidades, se describe en la tabla 1 los resultados según las dos cohortes. En ésta se advierten diferencias significativas entre el bachillerato por especialidades (BES) y el bachillerato general unificado (BGU), según la prueba U de Mann Whitney $z = -2,333$, $p = ,020$ (bilateral), con un tamaño de efecto bajo (d de Cohen 0.087). El rango promedio de los estudiantes de BGU es de 681,15 y el de BES es de 632,29. En esta tabla también se presentan los resultados por cada año que se estudió. Se advierte que el promedio más bajo ocurre en el año 2011, en el nivel intermedio se ubican los años 2016 y 2017, mientras que, los años con mayor rendimiento académico se ubican en 2012, 2013 y 2018. Un análisis con la prueba H de Kruskal-Wallis muestra que estas diferencias son significativas $X^2(5 \text{ gl}) = 59,47$; $p = 0,000$.

Tabla 1.

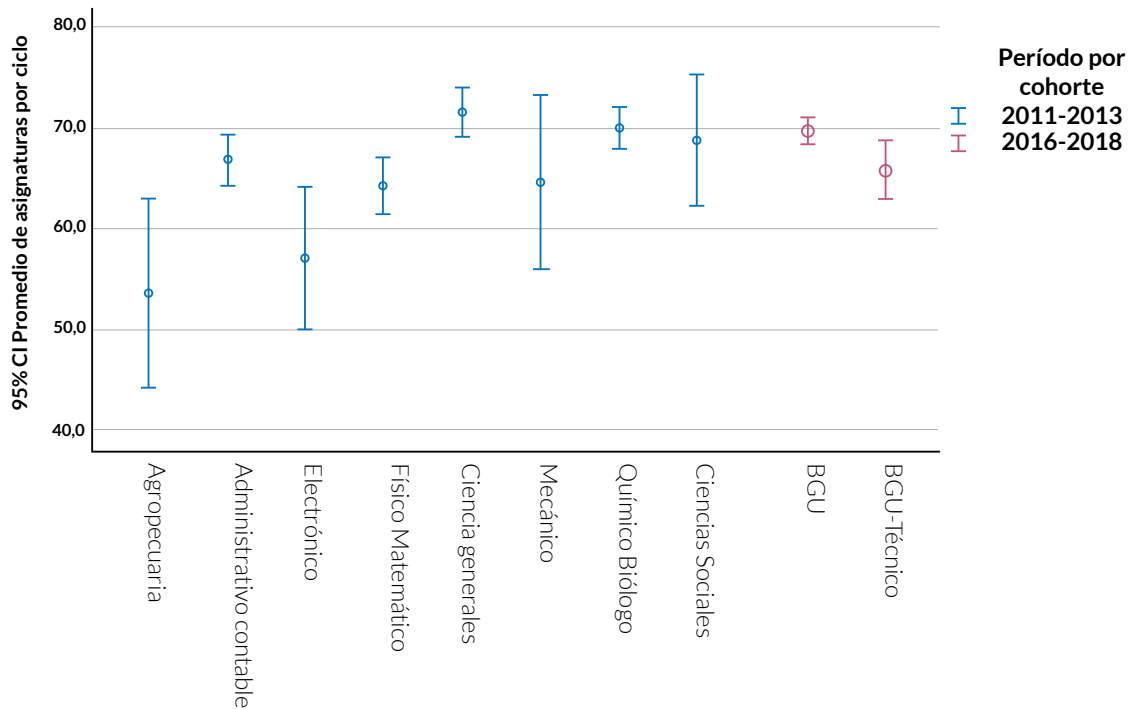
Resultados de promedios de rendimiento según cohortes y años de estudio

	Cohortes			Año	Años		
	N	Media	Desv. Est.		N	Media	Desv. Est.
BES	636	67,67	15,51	2011	255	61,89	18,37
				2012	177	70,58	13,16
				2013	204	72,37	10,42
BGU	678	69,05	16,22	2016	186	67,84	17,13
				2017	237	67,83	17,92
				2018	255	71,07	13,53

En la figura 1, se observan los resultados en diagramas de barras de error, en las que, la primera cohorte muestra una distancia muy marcada entre el año 2011 y todos los años subsiguientes. También se observa que en los años 2016 y 2017 disminuye el nivel de rendimiento con respecto a los años 2012, 2013 y 2017.

Figura 2.

Diagrama de barras de error del rendimiento según la especialidad de bachillerato



En los resultados por facultad, se advierten valores frecuencias (n) más marcadas en algunas facultades más que en otras, debido al tamaño de las mismas. En la tabla 3 se presentan los promedios de rendimiento de acuerdo a cada facultad, en las dos cohortes agrupadas.

Tabla 3.

Promedio de rendimiento según facultad

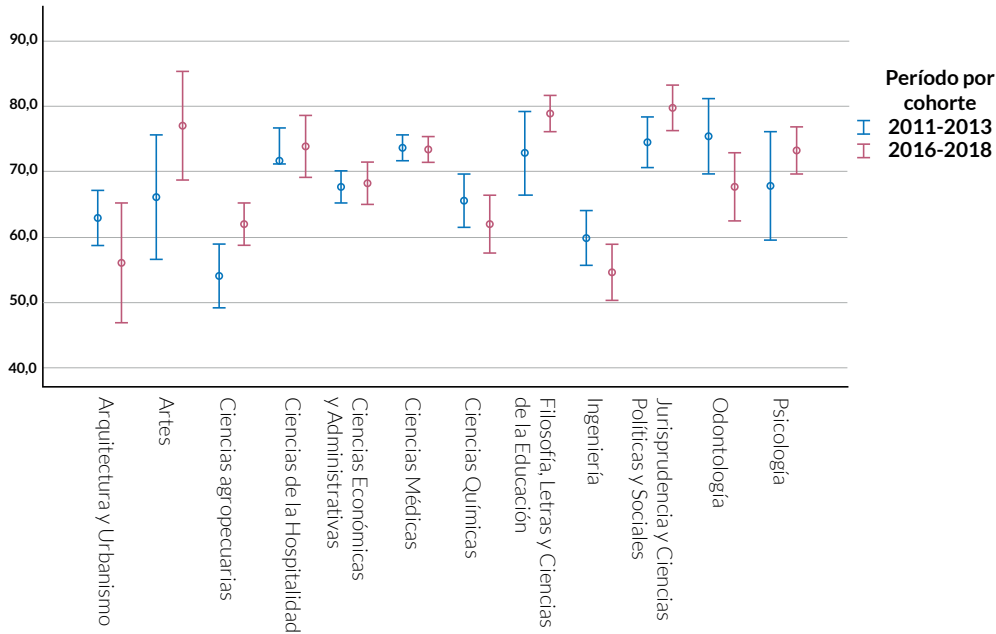
	n	%	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media	
						Límite inferior	Límite superior
Arquitectura y Urbanismo	56	4,3	60,3	16,0	2,1	56,0	64,5
Artes	47	3,6	71,7	21,3	3,1	65,4	77,9
Ciencias Agropecuarias	124	9,4	58,4	15,7	1,4	55,6	61,2
Ciencias de la Hospitalidad	67	5,1	73,9	11,3	1,4	71,2	76,6
Ciencias Económicas y Ad- ministrativas	221	16,8	68,0	14,5	1,0	66,0	69,9
Ciencias Médicas	272	20,7	73,5	11,3	0,7	72,1	74,8
Ciencias Químicas	100	7,6	64,0	14,7	1,5	61,1	66,9
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	113	8,6	77,3	13,8	1,3	74,7	79,9
Ingeniería	141	10,7	57,0	17,9	1,5	54,0	59,9
Jurisprudencia y Ciencias Po- líticas y Sociales	74	5,6	77,0	11,0	1,3	74,5	79,6
Odontología	43	3,3	71,6	12,7	1,9	67,7	75,5
Psicología	56	4,3	70,8	15,3	2,0	66,7	74,9
Total	1314	100,0	68,4	15,9	0,4	67,5	69,2

Los resultados dejan ver que la carrera de arquitectura tiene un descenso no significativo, la Facultad de Artes tiene un ascenso significativo, la Facultad de Ciencias Agropecuarias presenta un ascenso, la Facultad de Ciencias de la Hospitalidad presenta una situación similar, entre la primera y la segunda cohorte, la Facultad de Ciencias Económicas también muestra una situación similar entre las dos cohortes, la Facultad de Ciencias Médicas muestra también una situación similar entre las dos cohortes, la Facultad de Ciencias Químicas tiene una situación similar, aunque con tendencia hacia la baja, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, presenta una situación significativamente mejor en la cohorte 2016-2018, la Facultad de Ingeniería tiene una situación que tiende hacia la baja, la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Administrativas tiene una situación significativamente más alta en la cohorte del BGU, por su parte, la Facultad de Odontología presenta un rendimiento más bajo en la modalidad de BGU, por último, la Facultad de Psicología no muestra cambios significativos.

En la figura 3 se pueden observar los cambios producidos en cada facultad con respecto a las dos cohortes estudiadas.

Figura 3.

Diagrama de barras de error del rendimiento según facultad y cohorte.



A manera de conclusión preliminar de la data cuantitativa, conviene señalar que existe impacto del BGU favorable al rendimiento académico. Al respecto, es de suponer que, además del bachillerato, la variable “nivelación” juega un papel preponderante en el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a la universidad, cuestión que se verificó en los años 2012 y 2013. El BGU obtuvo un promedio alto, con menor variabilidad que los otros tipos de bachillerato que se agruparon a propósito de este estudio. Según el alcance temporal del presente estudio, regularmente, los estudiantes de las carreras de ciencias sociales y humanidades, que cursaron el BGU, alcanzan un mejor rendimiento académico universitario que los estudiantes de otras carreras.

Por otro lado, partiendo del enfoque metodológico mixto propuesto para esta investigación y con el fin de encontrar una explicación del comportamiento inusual de algunos de estos datos, se cuestionó sobre las causas que podrían haber afectado al rendimiento de los estudiantes en el primer semestre. Las entrevistas y grupos focales a profesores, estudiantes, docentes de bachillerato y expertos, permitieron apreciar que, desde la perspectiva de estos actores educativos, una de las razones más recurrentes, señala que las diferencias de rendimiento se encuentran en la admisión y nivelación, en combinación con los tipos de bachillerato que ofrece la educación secundaria. En este sentido, se analizan estos procesos como factores que afectan al rendimiento y luego se consideran las fortalezas y debilidades del modelo de BGU para alcanzar un buen rendimiento.

3.2 Admisión y nivelación como factores de rendimiento

En primer lugar, se analiza la percepción de los actores sobre si los procesos de admisión y nivelación implementados a partir de 2012, beneficiaron a los estudiantes o si atentó contra sus intereses. Al respecto, encontramos diversas opiniones, sin embargo, prevalece una tendencia a la aceptación de la implementación de esta política por considerarla necesaria para lograr un proceso más justo y democrático del ingreso a la

educación superior, así lo manifiestan algunos docentes consultados:

Las evaluaciones para el ingreso se tienen que dar, de que hay que hacer ajustes a los procesos, a los contenidos y metodología, obviamente hay que hacerlos. Dada la heterogeneidad del sistema, el uso de una herramienta de evaluación de aptitudes como mecanismo de ingreso a la educación superior es más adecuada que la evaluación de conocimientos. Por lo que pienso que es adecuado lo decidido por la SENESCYT. (P.13.E.Exp.)

Cuando empezaron a dar los exámenes en 2012-2013, noté un cambio en los chicos y era que había gente más de pueblo, es decir, de otras provincias, eso era lo que descubrí en el tema del examen de ingreso. (P.6.P.Soc.)

Asimismo, algunos docentes reconocen que la implementación de los procesos de admisión y nivelación elevaron el nivel académico de los estudiantes:

Los promedios de los chicos desde el año 2012 hasta ahora, han bajado las primeras promociones de la SENESCYT fueron excelentes y luego, poco a poco, han ido disminuyendo el ritmo...eso es lo que nosotros hemos vivido en la Facultad de Jurisprudencia (P.5.P. Soc).

Cuando comenzó el proceso de la SENESCYT, los primeros estudiantes que ingresaron, fueron realmente brillantes, entonces notábamos que la tasa de los chicos que se quedaban era alta. Mientras que, la tasa de deserción anterior a 2012, era altísima...tenían un nivel de rendimiento súper bueno, así como una actitud de querer trabajar y ponerle ganas a la carrera (P.6.P.Soc.).

Sin embargo, el proceso de selección, inicialmente basado en habilidades, con el tiempo derivó en una evaluación basada en contenidos, lo que, a decir de algunos docentes, fue percibido como negativo para el proceso:

Inicialmente se solicitó apoyo al Ministerio de Educación para la preparación de los estudiantes y acompañamiento en la toma de las pruebas ENES, luego se separaron las pruebas y estas evaluaban de manera diferente (P10.A.Exp.).

En la educación intermedia el concepto dominante es el desarrollo de competencias, destrezas o habilidades, mientras que, en la educación superior el énfasis (de la evaluación para la admisión) está en el conocimiento, con criterio monodisciplinar fundamentalmente (P13.E.Exp.)

Por otro lado, desde la percepción de los estudiantes, existe un dejo de injusticia por el proceso de admisión, especialmente por la forma en la que, según ellos, fueron asignados los cupos por parte de la SENESCYT, los mismos que, por ejemplo, de acuerdo al puntaje obtenido, se asignaban carreras muchas veces, que no eran su primera opción:

Muchos de los estudiantes que fueron seleccionados con el proceso de selección de la SENESCYT se sienten desmotivados porque no pueden optar por un cupo en las carreras que les gusta y se vieron obligados a seguir carreras por la que no tienen afinidad, obviamente lo cual repercute en su rendimiento (P14. H.P. Bio.)

En este mismo sentido, algunos estudiantes reconocen que “antes del BGU y la selección de la SENESCYT, cada estudiante elegía su carrera de acuerdo a su interés. Actualmente, si no alcanzan el puntaje necesario para su ingreso, deben seguir una carrera diferente a la de su interés” (P30.C.P.Bio.), otros, incluso, identifican la necesidad de tomar cursos preuniversitarios o preparatorios para el examen de admisión, con la finalidad de lograr una nota que les permita alcanzar el cupo de ingreso y el puntaje para la carrera de su elección, “no todos cuentan con el dinero suficiente como para poderse costear un curso de nivelación y rendir el examen de mejor manera” (P2.E.Bio.).

La objetividad del examen de ingreso es cuestionada también por algunos docentes de bachillerato, quienes lamentan que varios estudiantes de quienes tenían expectativas de un futuro promisorio en la universidad, no lograron el puntaje necesario. Rescatamos algunos de sus pronunciamientos:

El examen de ser bachiller no toma en cuenta si ha sido abanderado o ha tenido buenas calificaciones, igual tiene que dar el examen de SER BACHILLER. Tuve una experiencia de una estudiante que era abanderada y no pudo ingresar a la carrera que ella quería (P8.Doc.).

Los docentes universitarios, por otra parte, identifican en las aulas, algunos estudiantes que no están satisfechos con la carrera que se les asignó, tal es el caso del docente que manifiesta: “pueden venir estudiantes que no están interesados en la carrera pero es a lo que pudieron acceder, y ahí sí que hay un fracaso total, porque obligarle a estudiar algo que no quiere es un fracaso terrible” (P.5.P.Ing.:9), o aquel que sentencia: “hay estudiantes que terminan estudiando algo que no les gusta o, si no, optan por retirarse de la universidad” (P.6.P.Soc.).

Este tema es ratificado por los profesores del bachillerato, que comentan: “el hecho de no haber escogido bien la carrera, no le permite tener un buen rendimiento” (P8.Doc.:9), o aquel que, desde su experiencia personal, manifiesta “cuando se les pregunta –a la mayoría de mis exestudiantes– por qué estudian tal o cual carrera, la respuesta más honesta es, porque el puntaje así lo permitió” (P18.L.Doc.).

Ante esta preocupación, los actores educativos consultados ensayaron inclusive algunas alternativas que desde sus percepciones podrían mejorar el proceso. Por un lado, aquellos que proponen tomar en cuenta el rendimiento del estudiante en el bachillerato: “para ingresar a la universidad se deberían tomar en cuenta otros parámetros como las calificaciones, el rendimiento del estudiante en el colegio” (P2.E.Bio), mientras que para otros, debería ser la universidad la que asuma el proceso:

La mejor forma sería un propedéutico, porque el peso de esa evaluación no va a ser solo del examen, sino va a estar con todo el desempeño durante estas clases que hayan tomado (P8.Doc.:30)

Estoy de acuerdo con que (sea) la universidad (la que) tenga la potestad de seleccionar a los estudiantes que van a ingresar a las diferentes carreras y facultades (P8.Doc.)

En definitiva, para algunos actores educativos, los procesos de admisión y nivelación que se realizaron inicialmente, desde la evaluación de aptitudes de los estudiantes, fueron buenos y necesarios, salvo el criterio de algunos estudiantes que identificaron una desconexión del examen con los conocimientos aprendidos en el bachillerato. Por otro lado, docentes y expertos coinciden que la unión

del examen Ser Bachiller y ENES, supuso un cambio de orientación del examen, de evaluación de aptitudes a evaluación de contenidos disciplinares, ocasionando un retroceso en la selección de los estudiantes. Finalmente, se reconoce que la asignación de la carrera de acuerdo al puntaje obtenido por el estudiante, no siempre conduce al estudiante a su primera opción, lo que supondría también un factor de bajo rendimiento y deserción, tema que, en el caso del presente estudio, no coincide con la data cuantitativa.

3.3 Factores del modelo de bachillerato que condicionan el rendimiento académico

Respecto de las percepciones de los actores consultados sobre el tipo de bachillerato y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de los primeros ciclos de la universidad, existen tres tendencias no muy definidas; por un lado, quienes piensan que el BES podría desarrollar un mejor rendimiento; los que piensan lo mismo del BGU, y una tercera que no encuentra diferencias entre el rendimiento y el tipo de bachillerato.

Aquellos que defienden un mejor rendimiento desde el BES, rechazan la propuesta del BGU por no profundizar en conocimientos disciplinares del desbordado número de asignaturas que deben desarrollar en el bachillerato. Sin embargo, aquellos que defienden un mejor rendimiento desde el BGU, valoran el desarrollo de habilidades y aptitudes sobre contenidos aislados y fragmentados, considerando un avance en el contexto de una sociedad del conocimiento. Algunos docentes señalan no advertir cambios de acuerdo al tipo de bachillerato y otros asumen una posición neutral.

Rechazo al BGU

El BGU maneja un tronco común, que tiene muchas debilidades, una de ellas es pensar que hasta el bachillerato tengo 8 o 9 asignaturas, pero en realidad son 16 asignaturas (P1.Doc.) lo único que hizo es desubicar a los estudiantes, en realidad 14 o 15 asignaturas que se les trabaja de una manera muy superficial (P8.Doc.). Dentro del BGU, muchas materias, pocos contenidos y eso perjudicaba el ingreso a los estudiantes a la universidad (P1.Doc.).

Rechazo al BES

Yo no pensaría en retroceder al de las especialidades, ya que los estudiantes estaban escogiendo a muy temprana edad la especialidad (P1.Doc.) para los años 70, que estábamos removidos por esta revolución industrial, y que hasta cierto punto nos obligaba a enfocarnos en las especialidades. Sin embargo, ahora tenemos que desarrollar personas críticas..., me parece muy acertado lo que se está haciendo actualmente (con el BGU) (P1.Doc.).

Sin diferencias

En lo personal considero que no existió cambio significativo en el razonamiento, en los dos períodos (P12.C.P.Ing) las diferencias respecto al rendimiento entre los tipos de bachilleratos no son notables (P17.L.Doc.). Yo estoy buscando diferencias y la verdad que no las encuentro, he dado clases desde 2009, veo que de los dos bachilleratos siguen siendo (teniendo) el mismo problema (P.6.P.Soc.).

Reflexión neutral

Las notas con el BGU no son mejores que las del BES, inclusive pueden ser más bajas, ya que los estudiantes no tienen los mismos conocimientos hiperespecializados ni la profundización en ciertos temas curriculares. Pero considero que ahora cuentan con mejores recursos procedimentales y actitudinales, con una cultura básica esencial y una mentalidad más abierta en relación a los contextos latinoamericanos y universales (P10.A.Exp.) el BGU, ya es más actual y contemporáneo...sería oportuno encontrar conectividad entre la malla curricular de los colegios y la de la educación superior, porque yo veo que ahí está el conflicto (P1.Doc.).

4.

Discusión

Frente al análisis de rendimiento de los estudiantes, que presenta el cuadro N°1 y la figura N°1, el Ministerio de Educación (2010) plantea que, a mayor especialización, mayor fragmentación del conocimiento, por tanto la formación a través de un bachillerato por especialidades presenta esta desventaja, particularidad que se refleja en el promedio que los estudiantes universitarios obtuvieron en el año 2011; sin embargo, el cambio que registran los promedios alcanzados en los años 2012 y 2013, puede ser entendido por la implementación del sistema de admisión y nivelación meritocrático que inicia en el año 2012, cuyo objetivo fue homologar conocimientos y destrezas para mejorar el desempeño de los aspirantes que obtuvieron un cupo, a partir del desarrollo y fortalecimiento de capacidades de aprendizaje específicas y adecuadas a los contenidos de su área de conocimiento. (SENESCYT, 2019).

Partiendo de que la formación recibida en el bachillerato de los estudiantes que ingresan al semestre de nivelación, en la mayoría de las IES del país, es muy diversa (Maldonado Mera, 2015), algunos estudios realizados en universidades del país concluyen que, los conocimientos con los que muchos de ellos inician sus estudios, no cumplen con los requerimientos básicos de algunas asignaturas que se desarrollan en el primer semestre, por lo que sus procesos de nivelación cobran interés pues se centran en unificar los conocimientos y nivelarlos

para que los estudiantes adquirieran las bases necesarias para iniciar su formación de grado, y al mismo tiempo, disminuir la deserción por temas académicos (Altamirano Balseca y Alarcón Parra, 2020).

De las percepciones recolectadas sobre qué tipo de bachillerato favorece un mejor rendimiento de los estudiantes, en el primer semestre de la universidad, además de encontrar visiones claramente divididas, se advierte una suerte de identificación del BES con la adquisición de conocimientos disciplinares frente al BGU y el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes. Eso mismo se puede identificar en algunos trabajos realizados en el país sobre este tema, tal es el caso de la investigación de Quinatoa (2019), que acusa la debilidad del BGU desde dos perspectivas, por un lado, el 55% de los estudiantes reconocen que los contenidos que reciben en nivelación no fueron vistos en el BGU; y por otro lado, los docentes creen que los estudiantes que llegan a la universidad se encuentran con una realidad diferente a la del bachillerato, asumiendo una rigurosidad académica a la cual no están acostumbrados, evidenciando, en definitiva, bases muy débiles en su formación. Por otro lado, Ramírez Gavidia (2020), resalta la propuesta del BGU de que todos los estudiantes tuvieran acceso a una base común de conocimientos (tronco común), garantizando de esta forma equidad en la distribución de oportunidades educativas que no restrinjan sus elecciones futuras, frente a la oferta curricular del BES, a la que cataloga de muy dispersa, con elecciones prematuras para los estudiantes y en donde los contenidos, básicamente disciplinares, eran poco pertinentes para las necesidades del siglo XXI.

Más allá de la falsa dicotomía que lleva al debate de las destrezas o contenidos, pues como plantea Nickerson et al., (1987) son dos términos interdependientes, las destrezas y habilidades son esenciales para adquirir conocimientos, al igual que los conocimientos para desarrollar estas habilidades, la formación desde la propuesta del BGU de desarrollar capacidades de aprendizaje y competencias ciudadanas (LOEI, 2010) seguro calará más hondo en las áreas artísticas y de las ciencias sociales, que en las áreas técnicas en donde se percibe una preocupación por los contenidos disciplinares, que ha hecho inclusive que los contenidos de los cursos de nivelación sean modificados privilegiando “la carga horaria de asignaturas de especialización como matemática, física, química, lenguaje, etc., en las cuales se identi-

ficó mayores deficiencias en los primeros niveles de estudio” (Quinatoa, 2019. p. 57).

Finalmente, frente a la percepción de que los bachilleres no eligieron su carrera o no fue esa su primera opción y como esto influyó en su rendimiento académico, el estudio de Bravo et al., (2018) realizado en la Universidad de Cuenca, nos brinda el dato de que el 52% de estudiantes consultados sobre si la carrera asignada por la SENESCYT era su primera opción, contestaron que no, lo que determinó que algunos de ellos desertaran del sistema, Esto podría estar relacionado con la importancia de la experiencia del primer año del estudiante y su relación con el éxito en la universidad (Upcraft y Gardner, 1989, citado por Ezcurra, 2005), pues al tratarse de un período de transición hacia un mundo nuevo universitario lleno de grandes dificultades (Tinto, 1992), la falta de orientación a los estudiantes hacia una determinada especialidad, provocaría menor rendimiento en los primeros años de la universidad (Quinatoa, 2019).

5.

Limitaciones

La data cuantitativa disponible no permitió reconocer la cantidad de estudiantes que fueron designados por la SENESCYT, la prioridad de estudiar la carrera que estaban cursando y el promedio de rendimiento obtenido en el bachillerato. Por otro lado, se desconoce la cantidad de estudiantes que recibió los procesos de nivelación, con las respectivas notas promedio obtenidas en las cohortes de estudio. Estas limitaciones dificultan la generación de un modelo explicativo del impacto que ha tenido la nivelación y admisión en el rendimiento académico de las dos cohortes. Estudios futuros deben controlar las variables de admisión y nivelación para distinguir su accionar con respecto al rendimiento académico.

6.

Conclusiones

El análisis comparativo del rendimiento de los estudiantes de los primeros ciclos en las cohortes propuestas en el estudio, dan cuenta de un impacto positivo del BGU, en términos de rendimiento, especialmente en las carreras de ciencias sociales, a quienes se les asocia más directamente con el desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades, frente a las carreras de las áreas técnicas que están más identificadas con el desarrollo de contenidos disciplinares.

Si bien en el presente estudio, se realizó una valoración cualitativa desde donde se pudo revelar las percepciones favorables de los actores educativos, con respecto a los procesos de admisión y nivelación, es necesario realizar un control cuantitativo de estas mismas variables (admisión y nivelación), lo que seguramente nos brindará un mayor acercamiento al grado de influencia de los procesos de nivelación en el rendimiento de los estudiantes en los primeros ciclos.

La admisión inicialmente tuvo una apreciación positiva, en tanto que evaluaba destrezas y habilidades de los estudiante; sin embargo, esta percepción cambió cuando se orientó hacia la evaluación de contenidos disciplinares. Existen críticas tanto al BES como al BGU, al primero por su énfasis en el aprendizaje de contenidos disciplinares, según la especialidad escogida, mientras que, al segundo, porque en su afán de desarrollar destrezas y habilidades generales, aborda los contenidos de manera superficial. Finalmente, los procesos de nivelación han sido muy cambiantes, durante los seis años estudiados, por lo que resulta difícil controlar su impacto en el rendimiento, sin embargo, se avizoran en ellos alternativas para conectar el currículo universitario con el del bachillerato.

Referencias

- Altamirano Balseca, M. y Alarcón Parra, G. (2020). Importancia del semestre de nivelación en el ingreso a las universidades ecuatorianas. *Conrado*, 16(76), 362-368. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500362&lng=es&tln-g=es.
- Analuiza, H. (2016). *Estudio del ingreso de los bachilleres a la universidad: mecanismos y procesos de admisión*. Quito, 111 p. Tesis (Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10644/5724>.
- Andrade, D. y Feldfeber, M. (2016). El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (27), 107-133. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5444219.pdf>
- Atairo, D. y Rovelli, L. (2020). Utilización del estudio de casos en las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la Argentina. *Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur*; 159-189. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/149983>
- Benítez Lima, M., Ramos Ávila, A. y González López, C. (2015). Influencia de los Antecedentes Académicos para el Ingreso en una Universidad Pública Mexicana: Un Estudio de Caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 107-119. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402007>
- Bobadilla, J., Huerta, M., y Larqué, M. (2007). El ingreso a la universidad: ¿azar o mérito? *Ponencia Presentada En El IX Congreso de Investigación Educativa*, 1-9. Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1177882942.pdf>
- Bravo, F., Illescas, L. y Quezada, T. (2018). Proceso de admisión y curso de nivelación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 134-141. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.684>
- Cabrera, S. (2015). *El nuevo modelo meritocrático de admisión a la Universidad Pública: Un análisis desde el concepto de clases sociales*. Tesis previa a la obtención del Título de Sociólogo. Quito: UCE. 102 p. Recuperado en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/6476>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. Recuperado en: <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cuevas, A., Méndez, S., y Hernández, R. (2014). *Manual de introducción a ATLAS. ti 7*. Universidad de Celaya; Instituto Politécnico Nacional. Recuperado en: http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1016239/Manual_ATLAS-ti_7.pdf
- Delgado, A., Santillán J., Japón, Á., y Mora, M. (2018). Percepciones de los aspirantes sobre el proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 77-90. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.658>
- Escurre Mayaute, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. Recuperado en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Ezcurre, A. (2005). Diagnóstico preliminar de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Revista Perfiles Educativos*. vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133. Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Recuperado en: <https://books.google.com.ec/books?id=JlruTAEACAAJ>

- INEVAL (2018). Estudio comparativo de los resultados de Ser Bachiller 2017 para los estudiantes de Bachillerato Internacional vs los de Bachillerato General Unificado. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado en: https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/DIED_BIvsBGUC_20190123.pdf
- Juarez-Hernandez, L. y Tobon, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista ESPACIOS*, 39(53). <https://www.revista-taespacios.com/cited2017/cited2017-23.html>
- Madrid, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Maldonado Mera, B. (2015). El Sistema Nacional de Admisión y Nivelación del Ecuador desde la perspectiva de la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE. *Revista San Gregorio*, 2(10), 43-60. Recuperado en: <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/31/89>
- Mila, F., Maldonado, X., y Yáñez, K. (2020). Incidencia del reglamento nacional de nivelación y admisión en el acceso a la educación superior en Ecuador. *Información tecnológica*, 31(3), 171-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000300171>
- Ministerio de Educación (2010) Nuevo Bachillerato Ecuatoriano. Versión preliminar para validación técnica. Recuperado en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_0234.pdf
- Ministerio de Educación (julio 05 del 2011) *Normativa para la implementación del Nuevo currículo del Bachillerato*. [Acuerdo N°242] Quito. Recuperado en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-242-11.pdf>
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. *Madrid: Paidós/M.E.C.* (Original de 1985: *The teaching of the thinking*. Traducc.: L. Romano y C. Ginard).
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, Ecuador, 12 de octubre de 2010.
- Luna, M. (2017). Impactos del ENES: una mirada desde los estudiantes. *Conferencia Nacional “Educación Superior En El Ecuador: Investigaciones Para Una Nueva Agenda de Cambios Necesarios”*. Recuperado en: <http://www.uasb.edu.ec/web/guest/contenido?conferencia-nacional-educacion-superior-en-el-ecuador->
- Presidencia de la República del Ecuador (agosto 21,2001) *Reforma del Bachillerato. Lineamientos administrativos y curriculares del Bachillerato en el Ecuador*. [Decreto ejecutivo 1786] Registro oficial 400. Quito
- Quinatoa, I. (2019). *Análisis de la política de acceso a la educación superior pública en el Ecuador, periodo 2012 – 2017: caso Universidad Central del Ecuador*. Quito, 2019, 133 p. Tesis maestría. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado en: <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7203>
- Ramírez Gavidia, G. L. (2020). Estudio comparativo del nivel académico de los estudiantes de bachillerato intensivo y bachillerato general unificado. *Revista Conrado*, 16(73), 377-384. Recuperado en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1317>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación. SENESCYT (abril 12, 2019). Acuerdo No-SENESCYT-030.
- Sierra, K. (2018). *Política pública de educación superior, meritocracia y equidad en el ingreso a la universidad, caso: Análisis de las fallas de implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA)*. Tesis de maestría, Flacso Ecuador. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10469/14681>

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <https://searchworks.stanford.edu/view/3427299>

Universidad de Cuenca (2019). Estatuto de la Universidad de Cuenca. Recuperado de: https://www.ucuenca.edu.ec/images/ucuenca/ESTATUTO_DE_LA_UNIVERSIDAD_DE_CUENCA_REFORMADO_29012019-1.pdf

Vera Rojas, M. (2018). Reformas educativas en Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 4(8), 17-34. Recuperado en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/360>

Woolf, N. y Silver, C. (2017). *Qualitative Analysis Using ATLAS.ti: The Five-Level QDA® Method (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315181684>


Zambrano, J. (2016). Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador. *EduSol*, 16(56), 37-51. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678387>


03


UV Universidad
Verdad 80

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN SU CONFIGURACIÓN

Teachers' attitudes towards inclusive education. Analysis of the variables that influence its shaping.

 **Irene Lacruz-Pérez**, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia (España) (irene.lacruz@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0003-1560-1952>)

 **Ma Inmaculada Fernández-Andrés †**, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia (España) (m.inmaculada.fernandez@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2808-0949>)

 **Raúl Tárraga-Mínguez**, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia (España) (raul.tarraga@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4458-5763>)

Resumen

El propósito de este trabajo fue analizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva en educación infantil y primaria, y determinar algunos de los factores que influyen en la configuración de estas actitudes. Ciento veintiocho docentes de diferentes escuelas de la Comunidad Valenciana (España) completaron un cuestionario que evalúa las actitudes del profesorado hacia la inclusión. Se analizó mediante un ANOVA la influencia del puesto de trabajo (maestro/a generalista o especialista de educación especial) y del modelo inclusivo de centro educativo donde desarrollaban su trabajo. Asimismo, se realizaron correlaciones entre las actitudes hacia la inclusión, y dos variables sobre la trayectoria de los docentes: su experiencia con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y sus años totales de experiencia docente. Los resultados muestran que estos cuatro factores están estrechamente relacionados con las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva. El artículo concluye con algunas recomendaciones en el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado, y además destaca la necesidad de intensificar la formación en materia de inclusión para todos los docentes (no solo para los especialistas en educación especial), y la conveniencia de desarrollar en la formación inicial prácticas escolares en contextos inclusivos.

Abstract

The aim of this study was to analyze the attitudes towards inclusive education of early childhood and primary education teachers and to determine some of the factors that influence the shaping of these attitudes. One hundred and twenty-eight teachers from different schools in the Valencian Community (Spain) filled in a questionnaire that assesses the attitudes of teachers towards inclusion. The influence of the job position (mainstream teacher or special education specialist) and the inclusive model of the school where they worked were analyzed through ANOVA. Likewise, correlations were made between attitudes towards inclusion and two variables on the teachers' trajectory: their experience with students with specific needs of educational support (SNES) and their years of teaching experience. The results show that these four factors were closely related to teachers attitudes towards inclusive education. The paper concludes with some recommendations in the field of initial and continuing teacher training, highlighting the need to intensify training on inclusion for all teachers (not only for specialists in special education), and the convenience of developing school internships in inclusive contexts during the initial teaching training.

Palabras clave

Actitudes, educación inclusiva, formación de profesorado, maestros, necesidades específicas de apoyo educativo.

Keywords

Attitudes, inclusive education, specific needs of educational support, teachers, teacher training.

1.

Introducción y estado de la cuestión

La educación inclusiva se ha convertido, en los últimos años, en un asunto central, común a las reformas de numerosos sistemas educativos de países occidentales, que ha implicado cambios en la formación del profesorado (Cochran-Smith et al., 2016); en la planificación de recursos personales, materiales y organizativos para los centros educativos (Pijl, 2018); y en la construcción de marcos legislativos que propicien prácticas educativas inclusivas (O'Hanlon, 2017).

Además de estos grandes condicionantes necesarios para la consecución de la inclusión educativa, existen otros factores de alcance más concreto, relacionados con las dinámicas y la micropolítica de los propios centros educativos. Entre estos factores destacan las actitudes del profesorado hacia la inclusión, un elemento determinante para las posibilidades de éxito de los procesos educativos inclusivos (Van Mieghem et al., 2020). A partir de las actitudes del profesorado se proyectan las expectativas sobre el alumnado y sobre los beneficios de la propia inclusión (Salovita, 2020^a); se modulan aspectos como la verdadera implicación y participación de todo el estudiantado

en las prácticas de aula (Fyssa et al., 2014); e incluso pueden llegar a erigirse como un poderoso factor de influencia en el comportamiento y la interacción del alumnado de desarrollo típico, con sus compañeros con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (Rakap et al., 2017).

Dada su importancia, el tópico de las actitudes del profesorado hacia la inclusión se ha convertido en un tema de gran interés en la investigación educativa, que ha generado en los últimos años una elevada cantidad de investigaciones. Pueden consultarse, por ejemplo, algunas revisiones sobre el tema, desarrolladas a nivel internacional (Avamidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011), o que revisan trabajos desarrollados específicamente en España (Lacruz-Pérez et al., 2021). Estos trabajos han contribuido a aumentar el conocimiento de algunos de los condicionantes de las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa.

El panorama que se dibuja a partir de las diferentes investigaciones desarrolladas a nivel internacional, es que, aunque la tendencia general de los docentes se orienta hacia la inclusión, no se comparte una idea de “inclusión total” (De Boer et al., 2011). Por el contrario, la visión del profesorado respecto de los estudiantes con NEAE parece estar todavía anclada en una visión “integradora” y no tanto “inclusiva” (Fyssa et al., 2014).

En cuanto a las investigaciones desarrolladas en el contexto del sistema educativo español, Lacruz-Pérez et al. (2021), llevaron a cabo una revisión sistemática en la que sintetizan los resultados de 34 investigaciones desarrolladas en España, publicadas entre 2010 y 2019. El análisis conjunto de los resultados de los estudios revisados conduce a la conclusión de que las actitudes de los docentes hacia la inclusión son generalmente positivas, aunque en algunos estudios se han hallado actitudes más bien ambiguas,

lo que supone un predictor negativo en cuanto al éxito de los procesos educativos inclusivos. En la revisión se encontró, además, que la formación específica en materia de inclusión y la experiencia previa en la educación de niños con NEAE son factores que influyen notablemente en las actitudes hacia la inclusión.

Los resultados de las investigaciones que han analizado qué variables relacionadas con las políticas educativas influyen en la configuración de actitudes hacia la inclusión, sugieren que la cantidad y la calidad de los recursos personales y organizativos disponibles en las escuelas son elementos que influyen en parte en las condiciones en que los docentes desarrollan su trabajo, y que parecen estar determinando, de manera directa o indirecta, las actitudes de los docentes hacia la inclusión (Eklund et al., 2020; Gaines y Barnes, 2017; Meijer y Watkins, 2019).

En cuanto a las investigaciones que se han aventurado a analizar las variables de carácter más individual, que influyen en la configuración de actitudes hacia la educación inclusiva, han estudiado la importancia de elementos como la formación y experiencia del profesorado en el campo de la inclusión, o si se trata de profesorado de ámbito generalista o especialista en educación especial.

Respecto de la formación del profesorado, numerosas investigaciones han encontrado que, cuando se llevan a cabo experiencias de formación específicamente centradas en educación inclusiva, es posible generar efectos positivos en las actitudes de los docentes (Rakap et al., 2017; Tárraga-Mínguez et al., 2013). Esta formación es especialmente necesaria en el caso de los docentes generalistas, dada su tendencia a asumir que la inclusión del alumnado con NEAE es responsabilidad de los especialistas de educación especial (Fyssa et al., 2014; Saloviita, 2020b). Precisamente a este respecto, varias investigaciones (Tárraga-Mínguez et al., 2013; Paju et al., 2016; Saloviita, 2020b) corroboran que los docentes de educación especial tienen una visión más positiva que los generalistas respecto de la inclusión y las capacidades del alumnado que presenta NEAE. Además, se ha hallado que tienen un sentimiento de autoeficacia mayor al trabajar con este estudiantado (Paju et al., 2016; Saloviita, 2020b), lo que probablemente responde a una mayor formación y experiencia en atención a la diversidad que el profesorado generalista.

Otra variable que ha sido estudiada como influyente en la perspectiva del profesorado sobre la inclusión son los años de experiencia docente. En algunos casos se ha concluido que esta variable no es determinante en la configuración de actitudes (Tárraga-Mínguez et al., 2020); mientras que en otros estudios se han encontrado evidencias de que los maestros y las maestras más jóvenes y con menos años de experiencia presentan actitudes más favorables (Avramidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011). Más específicamente, el volumen de experiencia con estudiantes con NEAE también se ha propuesto como un poderoso predictor de las actitudes hacia la inclusión, encontrando que cuanto mayor es esta experiencia, mayor es el sentimiento de autoeficacia del profesorado y más positivas son sus actitudes (Kurniawaiti et al., 2017; Tárraga-Mínguez et al., 2020). Sin embargo, en otros estudios (Rakap et al., 2017), se ha concluido que aquellos sin experiencia son ligeramente más positivos respecto de la inclusión.

Dada la importancia de este tópico, en la presente investigación, planteamos, como objetivo general, analizar algunos de los factores relacionados con las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa de estudiantes con NEAE, en centros educativos ordinarios de educación infantil y primaria.

Para este propósito planteamos cuatro objetivos específicos. Por una parte, determinar si existen diferencias en las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva a partir de dos variables: 1) el puesto de trabajo (generalista o especialista de educación especial); y 2) el tipo de centro educativo (centro ordinario, centro ordinario con aula de comunicación y lenguaje, centro ordinario con unidad de educación especial y centro específico de educación especial). Asimismo, se pretende analizar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva y: 3) los años de experiencia docente; 4) la cantidad de experiencia con estudiantes con NEAE.

2.

Métodos

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron 128 maestros y maestras de centros de educación infantil y primaria de la Comunidad Valenciana (España). En la tabla 1 se sintetizan los datos demográficos de los participantes.

Tabla 1

Datos demográficos de los docentes

Demografía	Docentes (N=128)
Sexo	
Masculino	22 (17.19%)
Femenino	106 (82.81%)
Puesto de trabajo	
Generalistas	66 (51.56%)
Especialistas en educación especial	62 (48.44%)
Tipo de centro educativo	
Centro ordinario	52 (40.63%)
Centro ordinario con unidad de comunicación y lenguaje (CyL)	27 (21.09%)
Centro ordinario con unidad de educación especial (UEE)	40 (31.25%)
Centro específico educación especial	9 (7.03%)
Nivel de estudios	
Grado/Diplomatura/Licenciatura	103 (80.47%)
Máster/Doctorado	25 (19.53%)
Años de experiencia docente (M)	10.5
Formación extra en E. especial	
Sí	102 (79.69%)
No	26 (20.31%)

2.2. Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario diseñado específicamente para este estudio. Para su elaboración se tomó como referencia el instrumento utilizado por Tárraga-Mínguez et al. (2013) en su investigación.

El cuestionario cuenta con una parte introductoria en la que, entre otros aspectos, se clarifica a qué estudiantes se refieren las cuestiones relativas al “alumnado con NEAE”. Bajo este término se incluye al estudiantado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta; trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); dificultades específicas de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; de incorporación tardía al sistema educativo; o con condiciones personales o de historia escolar (Ley Orgánica 8/2013, 2013).

El cuestionario recoge la información demográfica de los docentes, reflejada en la tabla 1. Posteriormente, los participantes deben manifestar su grado de acuerdo respecto a veinte ítem tipo Likert con una escala de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= neutro; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

Del total de ítems, once son de sentido directo, ya que la respuesta *totalmente de acuerdo* indica una actitud positiva hacia la inclusión, y los nueve restantes son de sentido inverso, ya que es la respuesta *totalmente en desacuerdo* la que indica una perspectiva más favorable hacia la inclusión.

Una vez eliminados los ítem que no se correlacionaban internamente con el resto de elementos de la prueba, se realizó un análisis factorial que arrojó la siguiente estructura:

- Factor 1. Optimización de la educación inclusiva (7 ítems).

Ejemplo: “Ítem 9. Los tutores generalistas deben tener los conocimientos necesarios para trabajar con el alumnado con NEAE dentro de su aula”.

- Factor 2. Implicaciones negativas de la educación inclusiva (4 ítems).

Ejemplo: “Ítem 1. La escolarización del alumnado con NEAE en el aula ordinaria puede afectar al rendimiento académico del resto de alumnado”.

- Factor 3. Beneficios de la educación inclusiva (3 ítems).

Ejemplo: “Ítem 3. La escolarización del alumnado con NEAE en el aula ordinaria favorece positivamente al desarrollo personal y social del alumnado de desarrollo típico”.

El resultado del análisis exploratorio permitió la configuración de un instrumento final con 14 ítems, con tres factores, que fue respondido por 128 sujetos (lo que representa una media de 9,2 sujetos por ítem), un valor ajustado a las recomendaciones de Thorndike (1982). Se analizó la fiabilidad de los factores mediante el análisis estadístico Alfa de Cronbach, y se obtuvo, en todos los casos, valores superiores a .7, lo que indica una consistencia interna de la escala aceptable (Nunnally, 1978).

2.3. Procedimiento

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico, por conveniencia. Los cuestionarios se administraron en formato escrito y digital en un total de treinta y dos centros educativos de la Comunidad Valenciana (España). Dos escuelas eran centros específicos de educación especial, en los que se escolariza únicamente a estudiantes con NEAE graves y permanentes (por lo que la práctica totalidad de su profesorado es especialista en educación especial); otras dos escuelas eran centros de educación infantil y primaria en los que había un aula de comunicación y lenguaje (aulas con una ratio de entre 7 y 10 estudiantes, generalmente con diagnóstico de trastorno del espectro autista); tres escuelas eran centros de educación infantil y primaria en los que había un aula específica de educación especial (un aula también con una ratio reducida en la que se escolariza estudiantes con NEAE graves que dificultan su escolarización plena en aulas ordinarias); y finalmente las veinticinco escuelas restantes eran centros de educación infantil y primaria, sin ninguna de las aulas específicas mencionadas anteriormente.

La recogida de información se prolongó durante seis semanas. Los cuestionarios en formato escrito fue-

ron entregados en mano a los autores del estudio, y las respuestas a los cuestionarios en formato digital, mediante la plataforma Google Forms fueron llegando a la aplicación automáticamente a medida que se iban cumplimentando.

Para el análisis de datos se utilizó el SPSS 26.0. Se realizaron ANOVAS para los objetivos 1 y 2, y análisis de correlaciones para los objetivos 3 y 4.

3.

Resultados

3.1. Influencia del grado de especialización en educación especial

Se realizaron ANOVAs independientes en los tres factores, entre el grupo de profesorado generalista y el de especialistas de educación especial. Los resultados de este análisis se muestran en la tabla 2.

El ANOVA del factor 1 mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($F_{(1,126)} = 5.79$; $p = .018$; $\eta^2_p = .044$), de manera que el grupo de especialistas en educación especial obtuvo puntuaciones superiores (es decir, actitudes más favorables hacia la inclusión), en comparación con el grupo de docentes generalistas.

El ANOVA del factor 2 no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F_{(1,126)} = .463$; $p = .498$; $\eta^2_p = .004$).

Finalmente, en el factor 3, el ANOVA realizado tampoco indicó diferencias estadísticamente significativas entre docentes generalistas y especialistas en educación especial ($F_{(1,126)} = 1.48$; $p = .226$; $\eta^2_p = .012$).

Tabla 2

Medias, desviación típica y valores de F obtenidos en la comparación de perspectivas, según el puesto de trabajo.

	Educación especial	Generalista	$F_{(1,126)}$	p	η^2_p
	(N= 62)	(N= 66)			
	M (DS)	M (DS)			
Factor 1. Optimización de la educación inclusiva	31.71 (3.80)	30.12 (3.66)	5.79	.018	.044
Factor 2. Implicaciones negativas de la educación inclusiva	14.80 (3.09)	14.45 (2.76)	.463	.498	.004
Factor 3. Beneficios de la educación inclusiva	12.50 (1.88)	12.05 (2.3)	1.48	.226	.012

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Influencia del tipo de centro educativo

Se realizaron ANOVAs independientes en los tres factores entre los participantes agrupados, según el tipo de centro en el que desarrollaban su labor educativa (véase tabla 3).

El ANOVA del factor 1 mostró diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes tipos de centros ($F_{(3,124)} = 6.05$; $p = .001$; $\eta^2_p = .128$). Las diferencias fueron más notables entre el centro ordinario con UEE y el resto, siendo los participantes que trabajan en centros con UEE los que obtuvieron una puntuación más baja. A este grupo le seguía el centro ordinario, posteriormente el centro ordinario con unidad CyL y finalmente, el grupo que mayor puntuación tenía era el centro específico de educación especial.

En el ANOVA del factor 2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los centros ($F_{(3,124)} = 2.24$; $p = .087$; $\eta^2_p = .051$).

En el ANOVA del factor 3 se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre centros ($F_{(3,124)} = 3.225$; $p = .024$; $\eta^2_p = .073$), siendo el grupo de centro ordinario con aula CyL el que mayor media tenía, seguido del centro ordinario, el centro ordinario con UEE y, por último, el centro específico.

Tabla 3

Medias, desviación típica y valores de *F* obtenidos en la comparación de perspectivas según el tipo de centro educativo.

	Ordinario (N= 52)	Ordinario+ CyL (N= 27)	Ordinario + UEE (N= 40)	Específico (N= 9)			
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	<i>F</i> _(3,124)	<i>p</i>	η^2_p
Factor 1. Optimización de la educación inclusiva	31.19 (2.70)	32.40 (2.92)	29.05 (4.91)	32.78 (2.86)	6.05	.001	.128
Factor 2. Implicaciones negativas de la educación inclusiva	14.21 (3.10)	15.56 (2.74)	14.23 (2.73)	16.00 (2.74)	2.24	.087	.051
Factor 3. Beneficios de la educación inclusiva	12.42 (1.85)	12.74 (1.48)	12.23 (2.50)	12.33 (2.40)	3.225	.024	.073

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Relación con los años de experiencia docente

Respecto a los años de experiencia docente, las respuestas de los participantes oscilaron entre los 0 y los 39 años, siendo el valor medio 10.5 años.

Para la consecución del tercer objetivo se realizó un análisis de correlación de Pearson, con el fin de comprobar si existe una relación estadísticamente significativa entre los años de experiencia docente del profesorado y su perspectiva sobre la educación inclusiva. Los resultados recogidos en la tabla 4 muestran que existe una correlación inversa entre las dos variables para los tres factores, aunque el índice de correlación únicamente alcanza la significación estadística en los factores 1 y 2. De este modo, se podría decir que cuantos más años de experiencia docente, menos favorable es la actitud hacia la inclusión educativa en los aspectos evaluados por los factores 1 y 2.

3.4. Relación con la cantidad de experiencia con estudiantes con NEAE

Finalmente, para acometer el cuarto objetivo, también se realizó un análisis de correlación de Pearson, donde los resultados mostraron que existe una relación estadísticamente significativa entre la cantidad de experiencia con estudiantes con NEAE de los docentes con sus actitudes hacia la educación inclusiva. Esto es así para los factores 1 y 2, pero no lo es para el factor 3 (véase tabla 4). En general, los resultados muestran que cuanto más experiencia se tiene con el alumnado con NEAE, más favorables son las actitudes hacia la inclusión.

Tabla 4.

Correlación entre los años de experiencia docente, cantidad de experiencia con alumnado con NEAE y las actitudes hacia la educación inclusiva

Variables	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
	Optimización de la educación inclusiva	Implicaciones negativas de la educación inclusiva	Beneficios de la educación inclusiva
Años de experiencia	-.240**	-.210*	-.088
Experiencia con alumnado con NEAE	.302**	.201*	.121

***La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

**La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se pretendía analizar si el puesto de trabajo del profesorado (generalista o especialista de educación especial), el tipo de centro en el que desarrollan su trabajo y su experiencia docente en general y con estudiantes con NEAE en particular, están relacionados con sus actitudes hacia la educación inclusiva.

El análisis de los resultados permite concluir que los especialistas de educación especial presentan unas actitudes más positivas acerca de la educación inclusiva, que los maestros y las maestras generalistas. Aunque no existen diferencias importantes en sus perspectivas sobre los beneficios de la inclusión, sí que las hay en lo que consideran necesario para que la inclusión educativa se lleve a cabo con éxito. Este resultado coincide con los hallazgos de numerosos estudios previos (Paju et al., 2016; Saloviita, 2020^b; Tárrega-Mínguez et al., 2013).

La existencia de actitudes más favorables hacia la inclusión en los especialistas puede explicarse por diferentes motivos. Al tratarse de especialistas de educación especial, han recibido una formación mucho más centrada en contenidos relacionados con la inclusión. Esta formación, probablemente estará relacionada con una mayor percepción de autoeficacia para hacer frente a los desafíos que supone la inclusión; es decir, los docentes especialistas se verán a sí mismos más capacitados que los generalistas en esta tarea, por lo que verán más probable desarrollar prácticas educativas que alcancen estándares adecuados de inclusión, lo que algunas investigaciones previas han relacionado con la existencia de actitudes más favorables hacia la inclusión (Wilson et al., 2020).

Respecto al tipo de centro educativo en el que se ejerce la docencia, se han encontrado diferencias importantes entre los cuatro tipos de escuela incluidos en el estudio. El profesorado de centros específicos y de centros educativos con unidades CyL presentan actitudes más proclives a la inclusión que el profesorado de centros educativos ordinarios. En el caso de los centros específicos de educación especial, la mayoría de los docentes que forman parte de sus claustros son especialistas en educación especial, por lo que, tal y como se ha comentado anteriormente, es razonablemente esperable que presenten actitudes marcadamente favorables hacia la inclusión. En el caso de los centros educativos con aula CyL, la existencia de actitudes favorables hacia la inclusión es un resultado que ha supuesto una agradable sorpresa, ya que se trata de escuelas en que la mayoría de los docentes son generalistas, y muy pocos son especialistas en educación especial.

El recorrido de las aulas CyL en la Comunidad Valenciana se inició con la puesta en marcha de una única aula experimental en el curso 2004/2005. Desde entonces, el número de aulas ha ido creciendo de manera constante, hasta situarse en cerca de ochenta aulas en toda la Comunidad Valenciana actualmente. El proyecto de las aulas CyL supuso, desde sus inicios, una apuesta decidida por la educación inclusiva, ya que implicaba la escolarización en centros ordinarios de estudiantes que, si no existieran estas aulas, probablemente serían escolarizados en centros específicos de educación especial. Aunque hasta el momento se han realizado pocas investigaciones sobre su impacto en las prácticas inclusivas, algunos estudios muestran resultados prometedores (Peirats y Cortés, 2016) que los hallazgos del presente estudio parecen corroborar. En cualquier caso, creemos que es necesario realizar mayores esfuerzos de investigación en este ámbito para lograr determinar con mayor certeza el grado de consecución de los objetivos relacionados con la inclusión que se plantean en estas aulas.

Continuando con el análisis de los resultados en función del tipo de centro, contrariamente a lo esperado, los maestros y las maestras de centros ordinarios con UEE presentan actitudes menos inclusivas en comparación con el resto de docentes. Este es un resultado interesante puesto que esta modalidad de escolarización, junto a las escuelas que cuentan con una unidad CyL, son las que se podrían calificar

como más coincidentes con los principios de la inclusión, ya que se trata de centros ordinarios en los que se ubican unidades específicas de educación especial, que pasan a formar parte de la vida del centro, contando tanto con los recursos propios del centro ordinario como con los recursos de un centro de educación especial. Además, entre estos dos tipos de escuela se ha encontrado una diferencia notable (3.35 puntos de diferencia en sus medias), siendo que ambas funcionan de forma similar. Es posible que esto se deba a que a las aulas CyL acuden normalmente solo el alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) con niveles de afectación más leves, mientras que en las UEE la variedad de tipos de necesidades de los estudiantes es mucho más amplia, por lo que los docentes de estos centros perciben la inclusión como algo complejo de alcanzar. De esto ser así, coincidiría con lo concluido en investigaciones anteriores, recogidas en las revisiones sobre la temática (Avramidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011), donde se explica que el tipo de NEAE del estudiante influye en la perspectiva del profesorado, siendo más aceptado el alumnado cuyas NEAE presentan menos desafíos a la labor docente.

En lo relativo a la cantidad de años trabajados como docentes, se ha hallado que el profesorado con más años de experiencia se muestra menos favorable hacia la inclusión educativa que los docentes que han trabajado menos tiempo. Este resultado podría explicarse porque el profesorado que ha trabajado una mayor cantidad de años ha podido experimentar más situaciones complicadas relacionadas con la inclusión, durante su práctica docente. Por otro lado, es posible que la formación inicial del profesorado con menos experiencia sea más reciente, por lo que muy probablemente ya se habrá basado en el paradigma inclusivo; mientras que la formación inicial del profesorado con más experiencia es probable que se basara en el paradigma integrador.

Este hallazgo concuerda con las conclusiones obtenidas en varios estudios previos (Avramidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011), pero no con otras investigaciones en las que no se confirma la relación entre los años trabajados y la perspectiva sobre la educación inclusiva (Hastings y Oakford, 2003; Ravenscroft et al., 2019; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Otro de los resultados que se ha obtenido es que la experiencia con alumnado con NEAE influye posi-

vamente en la visión del profesorado sobre la educación inclusiva. Esto puede deberse a los éxitos que hayan obtenido durante sus intervenciones con estudiantes con NEAE, después de poner en práctica sus conocimientos y habilidades, lo cual incrementa su sentimiento de autoeficacia y sus expectativas hacia este alumnado. Este resultado tiene una implicación optimista respecto de las metas de la educación inclusiva, ya que evidencia que los profesionales que realmente han tenido la ocasión de contar en sus aulas con estudiantes con NEAE, son quienes más confían en que los objetivos de la inclusión son posibles. Los resultados de investigaciones anteriores respecto de este tema son mixtos, por lo que este estudio coincide con algunos que afirman que la interacción con alumnado con NEAE influye en que el profesorado tenga una visión más favorable sobre la educación inclusiva (Kurniawaiti, 2017; Tárraga-Mínguez et al., 2020) y contradice a los que concluyen lo contrario (Avramidis y Norwich, 2002; Rakap et al., 2017).

El análisis conjunto de los resultados obtenidos en este estudio nos lleva a subrayar la necesidad de implementar acciones en la formación inicial de los maestros y las maestras, para tratar de generar actitudes positivas hacia la inclusión por parte del profesorado generalista, ya que en la práctica representan un agente crucial para posibilitar la inclusión, al ser los profesionales que más horas lectivas pasan con el alumnado con NEAE.

De igual forma, creemos que esta formación inicial del profesorado no debe centrarse únicamente en aspectos teóricos, sino que se debería tratar de complementar la teoría con el estudio o vivencia de casos prácticos y experiencias reales con estudiantes con NEAE, ya que esto ha resultado ser un factor relevante para la configuración de actitudes en los estudios que han tratado de intervenir, de manera específica, en la mejora de actitudes hacia la inclusión del profesorado (Lautenbach y Heyder, 2019).

El presente estudio presenta algunas limitaciones que nos invitan a interpretar, con cautela, los resultados, siendo la más destacable el hecho de que únicamente se ha empleado un instrumento de carácter cuantitativo, que puede estar sujeto a la influencia del sesgo de deseabilidad social (Lüke y Grosche, 2018). Sin embargo, creemos que el estudio presenta, como principal punto fuerte, el haber podido encontrar diferencias en las actitudes hacia la inclusión en escue-

las que tienen diferentes modelos de aproximación a la inclusión, un aspecto que hasta el momento había sido escasamente estudiado.

Con la conclusión de este trabajo se abren algunas posibles futuras vías de investigación que podrían contribuir a mejorar esta área de estudio. A este respecto, sería interesante hacer un seguimiento longitudinal de algunos de los participantes en el presente estudio. Con ello, se podría analizar la forma en la que evoluciona la configuración de actitudes hacia la inclusión, en un mismo participante, a lo largo del tiempo, conforme avanza su experiencia docente, su experiencia con estudiantes con NEAE y eventualmente su formación en este ámbito. De este modo, se podrían conocer con más exactitud cómo influyen estas variables en la concepción de la inclusión del profesorado.

5. Financiación

Este estudio ha recibido financiación de recursos humanos por parte de la Universidad de Valencia (UV-INV-PREDOC19F1-1010132).

Referencias

- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., y Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., y Toppinen, H. (2020). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729-742.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- Fyssa, A., Vlachou, A., y Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Gaines, T., y Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4(1), 1313561.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561>
- Hastings, R. P., y Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., y Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Lautenbach, F., y Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lüke, T., y Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Meijer, C. J., y Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education—from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>

- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nded.). McGraw-Hill.
- O'Hanlon, C. (2017). *Inclusive education in Europe*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203730409>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., y Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Peirats, J., y Cortés, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 91-102.
<https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267271>
- Pijl, S. J. (2018). The resources for regular schools with special needs students: An international perspective. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools?* (pp. 54-62). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429469084-5>
- Rakap, S., Cig, O., y Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98-109.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>
- Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M., y Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629-656.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>
- Saloviita, T. (2020^a). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2020b). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Tárraga-Mínguez, R. Grau-Rubio, C., y Peirats-Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.
<https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, e229504. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Thorndike, R.L. (1982). *Applied Psychometrics*. Houghton Mifflin.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., y Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>

04

UV Universidad
Verdad 80

BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE LOS DOCENTES ECUATORIANOS EN TIEMPOS DE COVID-19

Socio-emotional well-being of ecuadorian teachers in times of COVID 19

 **Cindy Tatiana López-Orellana**, Universidad del Azuay (Ecuador)

(clopez@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-6054-1154>)

 **Elisa Piedra-Martínez**, Universidad del Azuay (Ecuador)

(epiedra@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-7924->)

 **Jorge Javier Varela Torres**, Universidad del Desarrollo (Chile)

(jovarela@udd.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-3651-9715>)

 **Andrea Freire Pesántez**, Universidad del Azuay (Ecuador)

(afreire@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-6150-0506>)

 **Janneth Lucía Baculima Baculima**, Universidad del Azuay (Ecuador)

(jbaculima@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0003-0204-2338>)

 **Lucía Cordero Cobos**, Universidad del Azuay (Ecuador)

(lcordero@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-3923-0095>)

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar el bienestar emocional de los docentes ecuatorianos durante la pandemia de la COVID-19, considerando las variables de género y edad. Participaron 313 docentes de preescolar, primaria y secundaria, a quienes se les aplicó una encuesta *online* sobre el bienestar docente, afectos positivos y negativos, apoyo social, desgaste emocional, ciberacoso y aspectos sobre la percepción de la situación personal en la pandemia. Los resultados informan que los docentes, en general, presentan un bienestar emocional positivo y una alta manifestación de afectos positivos; sin embargo, reportan un incremento en su carga laboral y doméstica. En relación con la edad, los docentes de menos de 40 años han percibido menor bienestar. Otra variable relevante fue el género, en donde las mujeres, presentaron un menor nivel de bienestar, mayor des-

gaste psíquico y menos afectos positivos. El modelo de regresión múltiple evidenció que las variables que más influyen en el bienestar de los docentes son el desgaste emocional y los afectos positivos. En conclusión, estos resultados muestran las experiencias socioemocionales de los docentes durante la pandemia y permiten reflexionar sobre acciones que se deberán seguir con el fin de favorecer su salud mental, elemento clave en la calidad educativa.

Abstract

This study aims to identify the emotional well-being of Ecuadorian teachers during the COVID-19 pandemic, and to analyze differences by gender and age. A total of 313, elementary, middle and high school teachers participated by answering an online questionnaire about teacher well-being, positive and negative affects, social support, emotional

exhaustion, cyberbullying and aspects about the perception of the personal situation during the pandemic. The results of the study show that, teachers in general, present a positive emotional well-being and a high manifestation of positive affections; however, they report an increase in their work and domestic burden. In relation to age, teachers under the age of 40 have perceived less well-being. Another relevant variable was gender, where women presented a lower level of well-

being, greater mental exhaustion and fewer positive affects. The multiple regression model showed that the variables that most influence the well-being of teachers are emotional exhaustion and positive affects. In conclusion, these results show the socio-emotional experiences of teachers during the pandemic and allow us to reflect on actions to follow in order to promote their mental health, a key element in educational quality.

Palabras clave

Afectos, bienestar emocional, desgaste, docentes, pandemia.

Keywords

Affections, burnout, emotional well-being, pandemic, teachers.

tó el sentido de autoeficacia posiblemente por la limitación en el manejo de las TICs. A partir de esta situación se tomaron medidas que buscaron reducir dicho impacto, pero considerando principalmente la parte académica y atendiendo en menor medida el ámbito socioemocional, el cual es fundamental para el aprendizaje y el bienestar integral (Corcoran et al., 2018).

En este contexto, es clave poder conocer dimensiones significativas para el ejercicio de la docencia, que nos permita caracterizar a los docentes del país durante la pandemia, tales como sus niveles de bienestar, sus emociones (positivas y negativas), niveles de estrés laboral, haber sido víctima de ciberacoso por parte de sus estudiantes y su percepción de apoyo social.

La docencia es una profesión que implica un trabajo emocional, ya que mientras se enseña e interactúa con los estudiantes fluyen un sinnúmero de emociones que impactan la instrucción, el comportamiento y los resultados académicos (Burić et al., 2019; Frenzel, 2014; Hagenauer y Volet, 2014) así como el bienestar, el agotamiento y la deserción de la profesión de los maestros. (Chang, 2009; Keller et al., 2014).

Los estudios han demostrado que los profesores tienden a expresar o regular las emociones positivas y reprimir las emociones negativas (Sutton et al., 2009). Dentro de las emociones más destacadas

1.

Introducción

A partir de marzo del año 2020, por motivo de la emergencia sanitaria causada por la pandemia de la COVID-19, el sistema educativo alrededor del mundo se vio obligado a adaptarse a una nueva realidad educativa en modalidad virtual, llevando a los docentes a replantear su forma de enseñanza (García-Planas y Taberna, 2021). En el Ecuador, tanto docentes como estudiantes, repentinamente tuvieron que adaptarse a esta nueva forma de aprendizaje, la cual desestabilizó la dinámica laboral, relacional y afec-

y frecuentes, en los docentes, relacionadas con el comportamiento educativo se encuentran la alegría y la ira (Frenzel, 2014; Keller et al., 2014), además el amor y el cuidado son consideradas emociones importantes para una buena enseñanza (Isenbarger y Zembylas, 2006), así también las emociones positivas están asociadas con una mayor resiliencia, manejo de estresores laborales, menor desgaste, angustia y mayor satisfacción laboral (Vicente de Vera y Gabari, 2019).

Una emoción que se debe resaltar, dadas las circunstancias actuales, es la desesperanza, la cual se presenta cuando hay falta de sentido y control de autoeficacia profesional (Kelchtermans, 2011) y que se manifiesta con síntomas de agotamiento y perjuicio de la salud mental (Bianchi et al., 2015). Esta emoción se ha evidenciado durante la pandemia, en donde las investigaciones relacionaron el manejo medio y bajo de las emociones en los docentes con la falta de capacitación en el uso de las TICs, el limitado y nulo acceso al internet, la carencia de habilidades en los padres y estudiantes para el uso de entornos virtuales (Villafuerte et al., 2020; Zambrano, 2020).

Además, se observa que los docentes, durante la pandemia, presentan niveles altos de desgaste profesional, lo cual generó síntomas de ansiedad, estrés, cansancio, irritabilidad e insomnio, debido al cambio repentino a la modalidad de trabajo virtual, aumento de labores dentro del hogar y temor al contagio (Besser et al., 2020; Chen et al., 2020; Duro et al., 2020; Robinet - Serrano et al., 2020). Esta realidad es especialmente preocupante para las mujeres, ya que ellas refieren mayor carga de trabajo doméstico (Elige Educar, 2020); de la misma manera, Oducado et al. (2021) en su estudio encontró que las mujeres experimentan un estrés por COVID-19, significativamente mayor, en comparación con los hombres.

Otra situación que se debe considerar en la modalidad de educación virtual es el ciberacoso, el cual es un acto intencional agresivo que se realiza a través de dispositivos electrónicos y redes sociales, busca desacreditar, difamar o difundir información que puede resultar ofensiva o vergonzosa. La víctima o víctimas no podrán eliminar la información difundida, desmentirla o defenderse con facilidad, debido a que él o los acosadores se escudan en el anonimato (Van Geel y Vedder, 2020; Zaborskis et al., 2018). Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado

una baja prevalencia en docentes como víctimas de violencia escolar y ciberacoso (Varela et al., 2020).

Finalmente, un elemento esencial del bienestar es el apoyo social, el mismo que constituye un respaldo emocional, que brinda un entorno seguro en el que las personas pueden expresarse, conseguir comprensión, consuelo, tranquilidad y construir relaciones interpersonales positivas que les ayuden a afrontar situaciones difíciles tanto en lo personal como en lo laboral (Stanley et al., 2019; Zhou et al., 2019). Además, el sentirse apreciado, valorado, pertenecer a una red social y recibir ayuda de grupos sociales, tiene un impacto directo en el bienestar emocional y la salud física de las personas (Cárdenas y Barrientos, 2015). De igual manera, durante la pandemia, se ha evidenciado que el apoyo social es considerado como un mecanismo de afrontamiento, denotando la necesidad de que las personas pasen de relacionarse de manera presencial a la utilización de la tecnología para construir relaciones saludables. En este sentido, las investigaciones sugieren que el apoyo social es importante para reducir los efectos negativos de la pandemia y promover una adaptación positiva post COVID (Saltzman et al., 2020). Como dato adicional, se menciona que el aumento del apoyo social percibido, se relaciona directamente con un aumento en la funcionalidad familiar, según refiere Chiriboga (2019).

Velar por el bienestar del docente, es velar por la calidad académica, por lo tanto, por el bienestar de los niños y jóvenes estudiantes; en la investigación realizada por Román et al. (2020) se evidencia una asociación positiva entre la percepción de la pandemia como una oportunidad de crecimiento y la alta resiliencia del docente, lo que se refleja en una acción pedagógica constructiva. Por lo que el objetivo de este estudio es identificar el estado del bienestar docente, considerando variables socioemocionales claves durante la pandemia de la COVID-19.

2.

Metodología**2.1 Participantes**

La muestra se integró con 313 docentes ecuatorianos, de edad 41.5, DE= 9.3, mujeres, 192, = 41, DE= 9, hombres 121, = 42.3 DE= 10, provenientes de establecimientos educativos públicos 79.6 % y privados 20.4% del país, que trabajan en diferentes niveles de enseñanza: preescolar, primaria y secundaria.

2.2. Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron mediante la plataforma en línea (Odo) después de que los docentes interesados se registraran para el estudio. Una vez registrados, se enviaba un link con el enlace para responder el cuestionario. Los datos fueron recolectados durante febrero del año 2021. El estudio contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad del Desarrollo. Los participantes fueron informados sobre los objetivos y el proceso de la investigación y dieron su consentimiento informado antes de dar respuesta a los cuestionarios.

2.3 Instrumentos

Se utilizó una batería de test presentados vía online, con diferentes instrumentos de diagnóstico, que valoran los datos sobre el bienestar de los docentes:

2.4 Emociones de los docentes

Cuestionario PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) (Watson et al., 1988), el cuestionario incluye 20 ítems, que valoran afectos positivos (AP) y negativos (AN) con 10 ítems cada uno, utiliza una escala likert de 0 (nada o casi nada) a 5 (muchísimo), el instrumento utilizado en diversas sociedades y con muestras universitarias y de la población general ha

evidenciado adecuados índices de validez y confiabilidad (Dufey y Fernández, 2012; Vera-Villaruel y Celis- Atenas, 2014).

2.5 Bienestar

La escala de bienestar PHI (Hervás y Vázquez, 2013), es una escala breve e integrativa que permite conocer, con precisión, el grado de bienestar emocional de una persona. Consta de dos partes, que miden el bienestar general y el social. Para efectos del estudio, sólo se midió el bienestar general que reporta el grado de bienestar recordado en base a 11 ítems con escala Likert (Totalmente en desacuerdo: 0; a Totalmente de acuerdo:10) diferentes tipos de bienestar: general, ítems 1 y 2 (ej. «Me siento muy satisfecho con mi vida»); eudaimónico, ítems 3 a 8 (ej. «Siento que lo importante puedo ser yo mismo»); hedónico, ítems 9 y 10, con puntuación inversa (ej. «Disfruto cada día de muchas pequeñas cosas»). Un mayor puntaje indica un mayor reporte de bienestar. El coeficiente de confiabilidad de la escala fue $\alpha = .918$.

2.6 Desgaste profesional docente

El CESQT-Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT, Gil-Monte, 2011) es un instrumento que evalúa aspectos cognitivos, emocionales y actitudinales relacionados con la experiencia en el trabajo. Está conformado por 16 ítems y cuatro subescalas: Ilusión sobre el trabajo, Burnout Psíquico, Indolencia y Culpa que utilizan un sistema tipo Likert de evaluación (Nunca: 0; Todos los días: 4). Para la aplicación se adaptó la escala y se eliminaron 4 ítems, correspondientes a la percepción del profesor de los alumnos y sus familias. El cuestionario evidencia buenas propiedades psicométricas en las diferentes subescalas: Ilusión por el trabajo (5 ítems, $\alpha = .878; .883$), desgaste psíquico (4 ítems, $\alpha = .924; .908$), indolencia (2 ítems, $\alpha = .452; .629$), culpa (5 ítems, $\alpha = .789; .842$).

2.7 Apoyo social

Se adaptaron las escalas del Social Support Questionnaire-Short Form (SSQ6) y Social Provisions Scale (SPS), validadas en español por Martínez-López et

al., (2014). El SSQ6 valora la disponibilidad y la satisfacción en relación con el apoyo percibido y la SPS evalúa disponibilidad de apoyo social. La escala final utilizada tenía 12 ítems, los cuales usan una escala Likert de respuesta (1: Totalmente en desacuerdo; 6: Muy de acuerdo). Ejemplos de ítems son: «Hay personas a las que puedo acudir en momentos difíciles», «Pienso que otras personas no valoran mis habilidades», «Hay personas que admiran mis habilidades». Seis ítems fueron recodificados para uniformar la interpretación de la escala; así un puntaje más alto indica mayor apoyo social. El coeficiente de fiabilidad fue de .888.

2.8 Víctima de ciberacoso

Esta escala valora los niveles de ciberacoso experimentados por los docentes. La escala está adaptada del instrumento de Ybarra et al. (2007) y Low y Espelage (2013). Incluye 6 ítems en base a una escala Likert en donde se valora la frecuencia de acoso por parte del estudiante hacia el docente en las redes sociales, de la siguiente manera (0): Ninguna vez durante el mes pasado; (1): Una o dos veces y (2): Más de dos veces. El coeficiente de fiabilidad de la escala fue de $\alpha = .430$.

2.9 Percepción de la situación personal en la pandemia

Además, se consultó a los docentes sobre su situación personal en torno a la pandemia. Específicamente, se averiguó su percepción sobre el aumento de la carga y horario laboral, carga doméstica y apoyo de la institución educativa. Se utilizó una escala Likert que va de 1: Totalmente en desacuerdo hasta 6: Muy de acuerdo.

2.10 Plan de análisis

La investigación propone el análisis del bienestar docente mediante la aplicación de técnicas de estadística descriptiva para el análisis exploratorio de los datos e inferencial, utilizando pruebas de hipótesis t de Student para muestras independientes y técnicas multivariantes como la regresión múltiple para identificar las variables que mayor incidencia tienen sobre el bienestar.

Para conocer los factores que inciden en el bienestar, se elaboró una ecuación de regresión múltiple, en donde la variable dependiente (Y) es la variable “bienestar”, y las variables independientes son el total desgaste, sentimientos positivos, total apoyo, sentimientos negativos.

$$Y = \alpha + \text{Total desgaste} + \beta_2 \text{ Sentimientos positivos} + \beta_3 \text{ Total apoyo} + \beta_6 \text{ Sentimientos negativos} + \varepsilon$$

3.

Resultados

3.1 Percepción de afectos positivos y negativos (PANAS) por género

En cuanto a los afectos positivos y negativos, los docentes presentan diferencias significativas, moderadas por género, en los afectos positivos, $p < 0.05$, con una percepción más positiva en los hombres ($M = 3.13$, $DE = 0.82$) en relación con las mujeres ($M = 2.93$, $DE = 0.81$).

Tabla 1.

Afectos según el género

	Hombre (n = 121) M (DE)	Mujer (n = 192) M (DE)	gl	t	p	d _{Cohen's}
Afectos positivos	3.13 (0.82)	2.93 (0.81)	311	2.097	0.037	0.2434
Afectos Negativos	1.95 (0.78)	1.99 (0.84)	311	-0.497	0.619	-0.0577

3.2 Percepción de bienestar

El bienestar, a nivel general, presenta un promedio de $M = 8.1$, $DE = 1.64$, lo que indica una alta percepción por parte de los docentes respecto de sus niveles de bienestar

En la tabla 2 se presentan diferencias significativas ($p < 0.05$) y bajas ($d = 0.26$) entre el bienestar de hombres y mujeres, siendo los docentes hombres quienes tienen una mejor percepción ($M = 8.37$, $DE = 1.36$).

Tabla 2.

Bienestar según el género

	Hombre (n = 121) M (DE)	Mujer (n = 192) M (DE)	gl	t	p	d _{Cohen's}
Bienestar	8.37 (1.36)	7.94 (1.78)	299	2.37	0.018	0.267

El bienestar docente también presenta diferencias significativas, según los grupos de edad ($p < 0.05$, $d = 0.30$), siendo los docentes adultos (41 a 62 años) quienes presentan una percepción más alta en este ítem, $M = 8.35$, $DE = 1.50$.

Tabla 3.

Bienestar según grupos de edad

	De 21 a 40 años (n = 157) M (DE)	De 41 a 62 años (n = 156) M (DE)	gl	t	p	d _{Cohen's}
Bienestar	7.86 (1.74)	8.35 (1.50)	305	-2.69	0.007	-0.304

3.3 Desgaste profesional docente

En general, se evidencia una percepción media baja de desgaste emocional. Los ítems “ilusión” y “desgaste psíquico” presentan diferencias significativas moderadas a favor de los varones, quienes presentan menor desgaste ($p < 0.05$, $d=0.25$, $d=0.38$). La dimensión de desgaste psíquico presenta mayor puntaje especialmente en las mujeres, $M = 3.09$, $DE = 1.09$.

Tabla 4.

Desgaste profesional según el género

	Hombre (n = 121) M (DE)	Mujer (n = 192) M (DE)	gl	t	p	$d_{\text{Cohen's}}$
Ilusión	1.77 (0.75)	1.97 (0.79)	311	-2.181	0.030	-0.253
Desgaste psíquico	2.68 (1.05)	3.09 (1.09)	311	-3.347	<.001	-0.389
Indolencia	1.73 (0.92)	1.73 (0.80)	311	-0.004	0.997	-0.0004
Culpa	2.11 (0.82)	1.94 (0.77)	311	1.823	0.069	0.212
Total desgaste	2.10 (0.60)	2.21 (0.59)	311	-1.642	0.102	-0.191

Por grupos de edad, se presentan diferencias significativas en los ítem “ilusión e indolencia”, con tamaño de efecto moderado y bajo, respectivamente ($p < 0.05$, $d=0.51$, $d=0.38$), siendo los docentes jóvenes (21 a 40 años) quienes presentan valoraciones superiores a los docentes adultos (41 a 62 años), es decir, tienen un menor nivel de desgaste.

Tabla 5.

Desgaste según grupos de edad

	De 21 a 40 años (n = 157) M (DE)	De 41 a 62 años (n = 156) M (DE)	gl	t	p	$d_{\text{Cohen's}}$
Ilusión	2.09 (0.88)	1.70 (0.61)	311	4.578	<.001	0.5176
Desgaste psíquico	3.03 (1.08)	2.83 (1.09)	311	1.562	0.119	0.1766
Indolencia	1.89 (0.93)	1.57 (0.72)	311	3.410	<.001	0.3855
Culpa	2.00 (0.82)	2.02 (0.76)	311	-0.186	0.852	-0.0211
Total desgaste	2.27 (0.62)	2.06 (0.56)	311	3.078	0.002	0.3480

3.4 Apoyo social

A nivel general, los docentes han percibido un apoyo social positivo durante la pandemia, $M = 4.68$, $DE = 0.92$, siendo los docentes de más de 41 años quienes perciben un mayor apoyo, independientemente del género y del tipo de institución en la que trabajan.

Tabla 6.

Apoyo social según grupos de edad

	De 21 a 40 años (n = 157) M (DE)	De 41 a 62 años (n = 156) M (DE)	gl	t	p	$d_{\text{Cohen's}}$
Alianza	4.59 (1.08)	4.94 (0.99)	310	-2.96	0.003	-0.334
Orientación	4.38 (1.15)	4.74 (1.03)	311	-2.86	0.004	-0.324
Refuerzo/Valía	4.57 (0.97)	4.84 (0.85)	306	-2.62	0.009	-0.297
Total apoyo	4.51 (0.96)	4.84 (0.85)	311	-3.16	0.002	-0.357

3.5 Víctima de ciberacoso

La percepción de ciberacoso no varía en los docentes ecuatorianos, según género y edad.

Tabla 7.

Ciberacoso por género y edad

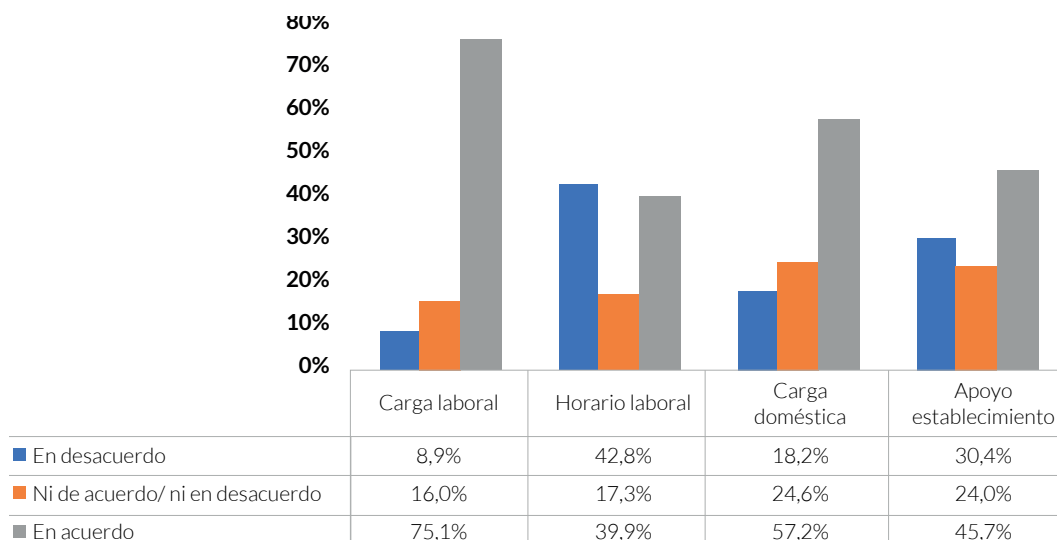
	Ciberacoso	n	M (DE)	gl	t	p	$d_{\text{Cohen's}}$
Sexo	Hombre	121	1.01 (0.05)	311	-0.976	0.330	-0.113
	Mujer	192	1.02 (0.08)				
Edad	De 21 a 40 años	157	1.02 (0.08)	253	1.58	0.116	0.178
	De 41 a 72 años	156	1.01 (0.05)				

3.6 Percepción de la pandemia

En el gráfico 1 se observa que el 75% de los informantes estuvieron de acuerdo con un incremento de la carga laboral durante la pandemia; por sexo este porcentaje fue de 75.2% para los hombres y 75% para las mujeres. Respecto de la carga doméstica, a nivel general el 57.2% de los docentes indicó que esta incrementó y principalmente para las mujeres con un 62% frente al 49.6% de hombres. El respeto al horario laboral, a nivel general, no presenta variaciones significativas, sin embargo, al analizar por sexo este porcentaje representa 50.4% para hombres y 33.3% para mujeres. El 45.7% de los docentes estuvo de acuerdo con apoyo del establecimiento brindado durante la pandemia, y por sexo se mantiene este valor.

Gráfico 1.

Percepción de la pandemia



La prueba de hipótesis, tabla 8 indica que se presentan diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño de efecto pequeño entre hombres y mujeres docentes en las variables “Horario laboral y Carga doméstica”, $p < 0.05$. Es decir, en el ítem horario laboral las mujeres están menos de acuerdo que los hombres, $M=3.22$, $DE=1.89$ y en el ítem carga doméstica, la percepción de incremento en estas tareas es superior en las mujeres, $M=4.54$, $DE=1.51$.

Tabla 8.

Percepción de pandemia según el género

	Hombre (n = 121) M (DE)	Mujer (n = 192) M (DE)	gl	t	p	$d_{Cohen's}$
Carga laboral	4.88 (1.49)	5.09 (1.27)	311	-1.347	0.179	-0.1563
Horario laboral	3.75 (1.92)	3.22 (1.89)	311	2.395	0.017	0.2780
Carga doméstica	4.09 (1.70)	4.54 (1.51)	311	-2.446	0.015	-0.2840
Apoyo establecimiento	3.75 (1.79)	3.83 (1.71)	311	-0.377	0.706	-0.0438

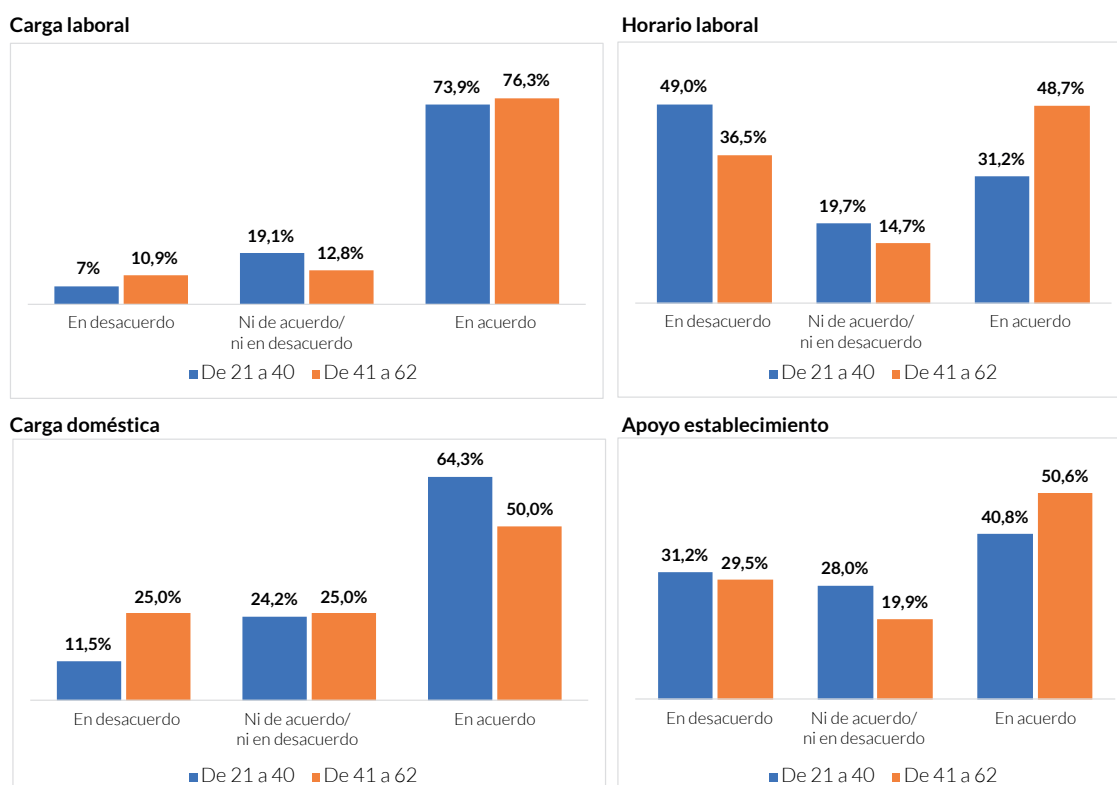
Por grupos de edad se observa que el incremento de la carga laboral es 2.4% superior en los docentes de 40 a 61 años. En cuanto al respeto del horario laboral los docentes más jóvenes (de 21 a 40 años) se encuentran en desacuerdo con el 49%, en tanto que el 48.7% de los docentes adultos están de acuerdo con esta afirmación. Gráfico 2.

La percepción de incremento de la carga doméstica es mayor en los docentes jóvenes 14,3 puntos porcentuales superior a la de los docentes adultos.

Respecto al apoyo del establecimiento educativo se observa una variación de aproximadamente 10% entre los docentes jóvenes y adultos, que están de acuerdo con esta afirmación, y presentan un porcentaje mayor los docentes adultos, con un 50,6%.

Gráfico 2.

Percepción de la pandemia por grupos de edad



En la tabla 9, se observa que las variables horario laboral y carga doméstica presentan diferencias significativas y con un tamaño de efecto pequeño por grupos de edad, $p < 0,05$, siendo el ítem “horario laboral” en el que los docentes adultos perciben un mayor incremento respecto de los docente jóvenes, $M=3,75$, $DE=1,90$, mientras que la carga doméstica tiene una percepción de incremento más alta en los docentes jóvenes, $M=4,62$, $DE=1,50$.

Tabla 9.

Percepción de la pandemia según grupos de edad

	De 21 a 40 años (n = 157) M (DE)	De 41 a 62 años (n = 156) M (DE)	gl	t	p	d _{Cohen's}
Carga laboral	5.06 (1.29)	4.96 (1.43)	311	0.664	0.507	0.0750
Horario laboral	3.11 (1.88)	3.75 (1.90)	311	-3.004	0.003	-0.3396
Carga doméstica	4.62 (1.50)	4.11 (1.66)	307	2.881	0.004	0.3257
Apoyo establecimiento	3.70 (1.76)	3.90 (1.71)	311	-1.004	0.316	-0.1135

En relación con los factores que inciden en el bienestar docente, los resultados de la regresión múltiple sobre las variables de mayor incidencia en el bienestar docente indican que las variables independientes resultaron significativas (Tabla 10), $p < 0.05$, el modelo presenta un ajuste del 57.6%.

Tabla 10.

Análisis de regresión múltiple. Variables que inciden en el bienestar docente

	(Constante)	Total desgaste	Sentimientos Positivos	Total apoyo	Sentimientos negativos
Coficiente	7.523	-0.983	0.592	0.325	-0.294
p valor	.000	.000	.000	.000	.002
R ² incremental		.423	.110	.029	.014
	n = 313	F = 104.54	R ² = .576		

Respecto a las variables independientes se observa que las variables “total desgaste y sentimientos negativos” reducen el bienestar cuando estas se incrementan, en tanto que las variables “sentimientos positivos y total apoyo” incrementan el bienestar cuando estas se incrementan. Las variables que tienen una incidencia mayor en el bienestar son “total desgaste” ($R^2=0.423$) y “sentimientos positivos” ($R^2=0.11$).

4.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo identificar el estado del bienestar de los docentes ecuatorianos, considerando diversas variables socioemocionales durante la pandemia de la COVID-19.

En cuanto a la percepción de la situación personal en la pandemia los docentes informan que han experimentado mayor carga laboral, aunque han tratado de respetar su horario. La mayor carga se explica por el desconocimiento y el proceso de adaptación a la educación virtual (Chen et al., 2020), también manifiestan que la carga doméstica ha aumentado, especialmente en el caso de las mujeres, quienes por su rol se han visto sobrecargadas por las diversas funciones que deben cumplir como amas de casa, madres y profesionales de forma simultánea (CEPAL-UNESCO, 2020). Además, la mayor parte de docentes indican que las instituciones educativas han considerado diversas instancias de apoyo para operativizar el trabajo docente durante la pandemia.

Otro de los resultados que se resaltan son las diferencias de percepciones por grupos de edad. En este sentido, los docentes entre 21 y 40 años han percibido menor bienestar y menor respeto al horario laboral. Esto coincide con otros estudios realizados durante la pandemia, en donde la población más joven se ha visto más afectada a nivel emocional (Hidalgo-Andrade et al., 2021; Tee et al., 2020; Wang et al., 2019). Lo que se puede explicar por múltiples factores asociados a esta etapa de la adultez en la que se encuentran, como: inicio de la vida laboral y familiar, toma de decisiones, inestabilidad económica, entre otros.

Se encontró que los docentes, en general, presentan un bienestar emocional positivo y una alta manifestación de afectos positivos. Esto es consistente con el estudio de Chaplin (2015) que muestra que la población ecuatoriana tiene un elevado desempeño en el ámbito socioemocional, probablemente asociados a factores culturales y geográficos; y que, además, durante la pandemia puede ser explicado

debido a las fortalezas emocionales del docente desarrolladas a lo largo de su vida y no como consecuencia de una situación presente (Vicente de Vera y Gabari, 2019; Urrutia et al., 2020).

Considerando el género, las mujeres presentan un menor nivel de bienestar, mayor desgaste psíquico y menos afectos positivos. Esto se explica por la incertidumbre que ocasionó la experiencia de la pandemia en relación con el contagio, temor a la muerte, pérdida de familiares, adaptación a un nuevo sistema educativo, cambios en la dinámica familiar, social y personal; junto con los roles de género en la actividad diaria, asumidos por la mujer durante la pandemia (Sandín et al., 2020; Van der Spoel et al., 2020).

El modelo de regresión múltiple muestra que las variables de mayor influencia en el bienestar de los docentes son el desgaste emocional y los afectos positivos. De ahí la importancia, desde los entes gubernamentales e institucionales, de brindar alternativas de apoyo socioemocional orientadas al fortalecimiento de la resiliencia y la dotación de herramientas para la adecuada expresión emocional, pues la salud mental es la base y requisito para un apropiado accionar docente.

Nuestro estudio tiene algunas limitaciones que son importantes de mencionar. Por una parte, el diseño transversal de recolección de datos puede limitar la relación de causalidad entre las variables, por ende, los resultados deben ser interpretados con cautela. Futuros estudios podrían buscar diseños longitudinales para mejorar este punto. Por otro lado, si bien las escalas usadas cuentan con una importante referencia teórica y empírica, una de las escalas mostró bajos niveles de confiabilidad (víctima de ciberacoso). Si bien la prevalencia fue muy baja, sería recomendable revisar esta escala con más detalles para futuras versiones. En tercer lugar, si bien la muestra fue suficiente para realizar análisis de regresión, no necesariamente da cuenta de diferentes contextos del país. Futuros estudios podrían aumentar el tamaño muestral para comparar diferentes contextos del país en el ejercicio de la docencia. A pesar de estas limitaciones, nuestro estudio hace un valioso aporte al examinar el estado del ejercicio de la docencia en el país, durante el contexto de la pandemia, para generar más aprendizajes sobre su quehacer profesional.

Referencias

- Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*. In press. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). ¿Does Burnout Help Predict Depression? a Longitudinal Investigation. *European Psychiatry*, 30, 180. [https://doi.org/10.1016/s0924-9338\(15\)30146-2](https://doi.org/10.1016/s0924-9338(15)30146-2)
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). A two-wave panel study on teachers' emotions and emotional-labour strategies. *Stress and Health*, 35(1), 27-38. <https://doi.org/10.1002/smi.2836>. Epub 2018 Oct 9. PMID: 30194896.
- Cárdenas Castro, M., Barrientos Delgado, J. y Ricci Alvarado, E. (2015). "Estructura factorial de la escala de soporte social subjetivo: validación en una muestra de estudiantes universitarios chilenos". *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (1), 95-101. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.9>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chaplin, Tara M. (2015). Gender and Emotion Expression: A Developmental Contextual Perspective. *Emotion Review*, 7 (1), 14-21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>.
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>
- Chiriboga, E. A. V., Arboleda, E. O. B., Murillo, V. G. B., & Caicedo, E. V. A. (2019). Funcionalidad familiar y apoyo social percibido. Abordaje desde la intervención comunitaria en Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(88), 1249-1261. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i88.30177>
- Corcoran, RP, Cheung, AC, Kim, E. y Xie, C. (2018). Programas de aprendizaje social y emocional universales eficaces en la escuela para mejorar el rendimiento académico: una revisión sistemática y un metanálisis de 50 años de investigación. *Revista de investigación educativa*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Dufey, M., & Fernandez, A. M. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2 (34), 157-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645438008>
- Duro, E., Bonelli, S., Cortes, R., Cortelezzi, M y Llobenes, L. (2020). *Recursos emocionales en la población en contexto COVID-19*. Olivos: Observatorio de Políticas Sociales de la Universidad de San Isidro. <https://unso.edu.ar/Informe-Bienestar-Emocional-en-contexto-de-COVID-19-Observatorio.pdf>
- Elige Educar (2020). Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: reporte de resultados 20 de mayo 2020. Santiago [en línea] https://eligeeducar.cl/wpcontent/uploads/2020/05/Resultados_EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf [fecha de consulta: : 4 de agosto de 2020].

- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (494-519). Routledge.
- García-Planas, M. I., y Taberna, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Gil-Monte, Pedro R. (2011). CESQT. *Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo*. TEA Ediciones.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hervás, Gonzalo y Vázquez, Carmelo (2013). Construction and Validation of a Measure of Integrative Well-Being in Seven Languages. The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11 (1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>.
- Hidalgo-Andrade, P., Hermosa-Bosano, C., & Paz, C. (2021). Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the COVID-19 pandemic in Ecuador. A mixed-methods study. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 933-944. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S314844>.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in psychology*, 5, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching. The moral and political roots of structural conditions. In C. Day & J.C.K. Lee (Eds.). *New Understanding of Teachers' Work: Emotions and Educational Change* (65-84). Springer.
- Low, Sabina y Espelage, Dorothy (2013). Differentiating Cyber Bullying Perpetration from Non-Physical Bullying: Commonalities Across Race, Individual, and Family Predictors. *Psychology of Violence*, 3 (1), 39-52. <https://doi.org/10.1037/a0030308>.
- Martínez-López, Zeltia; Páramo Fernández, María Fernanda; Guisande Couñago, María Adelina; Tinaje-ro Vacas, Carolina; da Silva Almeida, Leandro y Rodríguez González, María Soledad (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (2), 102-110. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70013-5](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70013-5)
- Oducado, R. M., Rabacal, J., Moralista, R., & Tamdang, K. (2021). Estrés percibido debido a la pandemia de COVID-19 entre los profesores profesionales empleados. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, (15), 305-316. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7713327>
- Robinet-Serrano, A. L., & Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2111>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de Covid-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>

- Saltzman, L. Y., Hansel, T. C., & Bordnick, P. S. (2020). Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. *Psychological trauma : theory, Research, practice and policy*, 12(S1), S55–S57. <https://doi.org/10.1037/tra0000703>
- Sandín, Bonifacio; Valiente, Rosa M.; García-Escalera, Julia y Chorot, Paloma (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19. Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1). 1-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Stanley, I. H., Hom, M. A., Chu, C., Dougherty, S. P., Gallyer, A. J., Spencer-Thomas, S., Shelef, L., Fruchter, E., Comtois, K. A., Gutierrez, P. M., Sachs-Ericsson, N. J., & Joiner, T. E. (2019). Perceptions of belongingness and social support attenuate PTSD symptom severity among firefighters: A multistudy investigation. *Psychological services*, 16(4), 543–555. <https://doi.org/10.1037/ser0000240>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48, 130-137. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Tee, M. L., Tee, C. A., Anlacan, J. P., Aligam, K. J. G., Reyes, P. W. C., Kuruchittham, V., & Ho, R. C. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic in the Philippines. *Journal of affective disorders*, 277, 379–391. <http://doi:10.1016/j.jad.2020.08.043>
- Urrutia Aguilar, M. E., Ortiz León, S., & Jaimes Medrano, A. L. (2020). "Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el COVID-19". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 187–196. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1970>
- Van der Spoel, Irene; Noroozi, Omid; Schuurink, Ellen y van Ginkel, Stan (2020). Teachers' Online Teaching Expectations and Experiences During the Covid19 Pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 623-638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Van Geel, M. y Vedder, P. (2020). ¿El cyberbullying predice problemas de internalización y de conducta cuando se controla por bullying tradicional ?. *Revista escandinava de psicología*, 61 (2), 307-311. <https://doi/full/10.1111/sjop.12601>
- Varela, J. J., Melipillan, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., & Wash, N. (2021). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: a national hierarchical multilevel analysis. *Journal of community psychology*, 49(1), 152-165. <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>
- Vera-Villaruel, P., & Celis-Atenas, K. (2014). Afecto positivo y negativo como mediador de la relación optimismo-salud: evaluación de un modelo estructural. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1017-1026. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.apnm>
- Vicente de Vera, M. I., & Gabari, M. I. (2019). Emociones positivas: una herramienta psicológica que contribuye al proceso de resiliencia en los profesionales de la educación. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 159–172. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1539>
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., & Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. REFCaE. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214/1986>

- Wang, C., López-Núñez, M. I., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., ... & García, M. E. A. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Physical and Mental Health in China and Spain: Cross-sectional Study. *JMIR formative research*, 5(5), e27818. <http://doi:10.2196/27818>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. <https://psycnet.apa.org/buy/1988-31508-001>
- Ybarra, Michele L. y Mitchell, Kimberly J. (2007). Prevalence and Frequency of Internet Harassment Instigation: Implications for Adolescent Health. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 41 (2), 189-195. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.03.005>
- Zaborskis, Apolinaras; Illionsky, Gabriela; Tesler, Riki y Heinz, Andreas (2018). The Association Between Cyber Bullying, School Bullying and Suicidality among Adolescents. *Crisis*, 40, 100-114. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000536>.
- Zambrano, V. L. (2020). Uso de la Tecnología de la Información y Comunicación en educación virtual y su correlación con la Inteligencia Emocional de docentes en el Ecuador en contexto COVID-19. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 40, 31-44. <https://doi.org/10.17013/risti.40.31-44>
- Zhou, X., Wu, X., Wang, W., & Tian, Y. (2019). Self-efficacy and self-esteem mediate the relation between social support and posttraumatic growth amongst adolescents following Wenchuan earthquake. *Psychological Development and Education*, 35, 573-580. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2019.05.08>




05

UV Universidad
Verdad 80

PAPEL DE LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES CONFIABLES EN LA EDUCACIÓN MÉDICA BASADA EN COMPETENCIAS

Role of entrustable professional activities in competency-based medical education

 **Marcelo Ochoa-Parra**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(mochoa@uazuay.edu.ec) (<http://orcid.org/0000-0003-0432-8962>)

Resumen

Las actividades profesionales confiables son tareas o responsabilidades que los médicos de postgrado realizan durante la atención al paciente, como una delegación progresiva de funciones por parte del médico tutor, conforme al rendimiento que demuestran los estudiantes durante el entrenamiento de la especialidad; de esta manera sirven de puente entre la teoría y la práctica de la educación médica basada en competencias. El presente ensayo manuscrito es una revisión narrativa de la bibliografía publicada, derivada de la información en bases de datos como Medline, BVS, LILACS, BioMed Central, en inglés y español. La exploración luego se profundizó en publicaciones de otras fuentes impresas especializadas. Sobre la base de esta información se presenta una síntesis de las principales características de las actividades profesionales confiables y su asociación con la educación médica basada en competencias, incluyendo los hitos y la evaluación, expresadas como “aprendizaje práctico-experimental” en los programas de especialidades médicas aprobadas por el Consejo de Educación Superior del Ecuador. Además, se describen las principales labores de las actividades docentes fundamentales de los docentes en general. Finalmente, se despliega un alcance del impacto que la enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha significado en todos los aspectos del entrenamiento de los médicos residentes de postgrado, futuros especialistas, y la educación médica de postgrado, en general.

Abstract

Entrustable professional activities are tasks or responsibilities that graduate physicians perform during patient care such as function activities delegated by the tutor- doctor. These activities depend on the performance that students demonstrate during the specialty training. In this way, they serve as a bridge between the theory and practice of competency-based medical education. This manuscript is a narrative review of the published literature, derived from information in databases such as Medline, VHL, LILACS, BioMed Central, in English and Spanish. The exploration then delved into publications from other specialized print sources. Based on this information, a synthesis of the main characteristics of entrustable professional activities and their association with competency-based medical education is presented, including milestones and evaluation, expressed as “practical-experimental learning” in approved medical specialty programs by the Council of Higher Education of Ecuador. In addition, the main tasks of the fundamental teaching activities of teachers in general are described. Finally, a scope of the impact that the coronavirus disease (COVID-19) has had on all aspects of the training of postgraduate medical residents, future specialists, and postgraduate medical education in general is displayed.

Palabras clave

Actividades profesionales confiables; enseñanza superior; enseñanza centrada en el rendimiento; educación médica de postgrado; covid-19 y educación médica.

Keywords

Entrustable professional activities; higher education; competency-based teaching; graduate medical education; covid-19 and medical education.

1.

Introducción

Las actividades profesionales confiables (APROC) son parte esencial del trabajo médico y consolidan las competencias del profesional. Al ser observables y potencialmente ejecutables de manera independiente, son medibles en su proceso y resultado; así, constituyen el puente necesario entre la teoría y la práctica de la educación médica basada en competencias (CBME, por sus siglas en inglés) porque establecen la conexión entre la formación académica y la práctica médica, incluyendo el deber profesional (ten Cate, 2018).

Las APROC, en la residencia y entrenamiento de una especialidad, son un llamado a la acción para pensar, de manera diferente, sobre los resultados deseados para el futuro médico especialista, a través del aprendizaje práctico-experimental y las oportunidades de evaluación que encontrarán durante su desarrollo. Los supervisores (docentes y tutores) deben poder decidir cuándo confiar a un estudiante

la responsabilidad de realizar una actividad profesional, de acuerdo con el nivel de competencia que ha alcanzado (Sterkenburg et al., 2010).

Debido a que no todos los graduados de las escuelas de medicina llegan a los postgrados de especialidad con los mismos niveles de conocimiento, destrezas y actitudes para la práctica médica, en esta revisión de la literatura se presentará una lista de APROC básicas, que se espera de todos ellos en los primeros periodos de entrenamiento, independientemente de la especialidad, integrándolas con las competencias relevantes asociadas, así como los hitos, expresados como niveles de progreso y desempeño del estudiante, asociados con los niveles de encomienda y supervisión de los tutores, como una forma de evaluarlos.

2.

Métodos

El presente trabajo es una revisión narrativa, desarrollada a partir de una extensa búsqueda de artículos de revisión y revisiones sistemáticas en bases de datos como Medline, BVS, LILACS, BioMed Central y Google Scholar, en inglés y español; de 2016 a 2021. Sobre esta base se hizo un análisis cualitativo, primero de los títulos, luego de los resúmenes, y finalmente del texto completo de aquellos artículos que cumplían los criterios de inclusión: las APROC y su relación con las competencias, incluyendo los hitos y la evaluación; así como los criterios de exclusión: artículos que analicen únicamente sus características generales. La exploración luego se profundizó en publicaciones de otras fuentes impresas especializadas

o de citas pertinentes de artículos específicos.

3.

Resultados

En la primera consulta se identificaron 446 resultados; después de eliminar los duplicados se examinaron 388 artículos. Para la extracción de datos se utilizaron 26 artículos que informaban sobre las APROC como unidades de práctica profesional relacionadas con las competencias clínicas en la educación médica de postgrado. Varias especialidades informan estrategias viables para planes específicos de estudio; como era de esperarse, las experiencias de aprendizaje son mejores en el postgrado, en comparación con el grado o pasantías temporales; también se utilizan APROC definidas a nivel nacional y específicas de la especialidad, así como una variedad de escalas de encomienda y supervisión. Aún está por definir adecuadamente la toma de decisiones de encomienda formativa y sumativa.

4.

Discusión

4.1. Educación médica basada en competencias

La CBME es un enfoque dirigido a preparar a los médicos para la práctica, orientado fundamentalmente a los resultados de los graduados y organizado en torno a competencias derivadas de un análisis de las necesidades de la sociedad y del paciente (Frank et al., 2010). El resultado final previsto es un profesional de la salud que practique la medicina con conocimientos médicos y profesionales actualizados, con habilidades y destrezas adecuadas, y con valores y comportamientos fundamentales apropiados. (General Medical Council, 2018).

La CBME se fundamenta en cuatro parámetros esenciales (A. B. Voorhees, 2001; Carraccio et al., 2002) a saber:

- Enfoque en los resultados del currículo, vinculándolo intrínsecamente con las necesidades de los pacientes y la sociedad; y redefiniendo el rol de los profesores, las instituciones y los acreditadores.
- Énfasis en las competencias, entendidas como habilidades, destrezas y aptitudes, organizadoras del currículo, observables y evaluables; en vez de una larga lista de objetivos de conocimientos.
- Menor énfasis en la capacitación basada en el tiempo, favoreciendo la adquisición de las habilidades, porque los estudiantes progresan a diferentes ritmos de aprendizaje.
- Formación centrada en el estudiante, alentando su progreso y desarrollo, de hito en hito, hacia las competencias.

La implementación de la CBME plantea muchos desafíos, particularmente dirigidos a demostrar que el estudiante es verdaderamente competente para progresar o continuar en su formación. Componentes clave en este desafío son el desarrollo de herramientas de evaluación válidas y confiables, como la evaluación basada en el trabajo mediante la observación directa, la retroalimentación formativa frecuente y la evaluación retroactiva del estudiante (Iobst et al., 2010).

4.2. Breve perspectiva histórica

Interpretar la historia de la educación médica en términos de precursores del desarrollo contemporáneo lleva siempre el riesgo de construir un anacronismo; pues, durante la mayor parte de la historia de la educación médica el concepto de competencia no existía, o existía solamente de manera implícita. Hasta mediados del siglo XIX había dos niveles de médicos: los médicos académicos y los cirujanos capacitados en la práctica; la capacitación de postgrado permanecía a discreción de las instituciones individuales y las sociedades médicas.

Entre 1800 y 1950, luego de la Revolución Francesa, se produjo la disolución de los gremios, y la educación médica, con algunas excepciones, se convirtió en un asunto exclusivamente académico, el control de calidad fue asumido por las autoridades estatales; no obstante, el ideal de educar y cultivar a los estudiantes para que se conviertan en caballeros eruditos siguió siendo un principio rector; por tal motivo, la formación clínica, durante mucho tiempo, se dimitió a los hospitales, en donde, el objetivo principal, por supuesto, era la atención al paciente en lugar de la educación médica (Custers & ten Cate, 2018).

El enfoque basado en competencias y resultados tiene origen a mediados del Siglo XX en la educación basada en resultados (OBE, por sus siglas en inglés), que enfatizan en la estructura y el proceso de formación, independientemente del producto final, como una respuesta a los criterios tradicionales organizados en torno a objetivos de conocimiento (Harden et al., 1999).

En medicina, la OBE ha conducido a la CBME, propuesta hace más de 50 años y desarrollada paralelamente a la formación profesional en algunos países como Canadá, el Reino Unido, los EE.UU., los Países Bajos, Australia, Nueva Zelanda, etc. (R. A. Voorhees, 2001). En efecto, la CBME se ha convertido en un enfoque predominante en estas dos primeras décadas del Siglo XXI, a tal punto que algunos lo han comparado con la revolución flexneriana del siglo XXI (Carraccio et al., 2002; Leung, 2002; Powel & Carracho, 2018).

4.3. Acerca de las competencias

Para la Real Academia Española la “competencia” se refiere a una pericia, aptitud o idoneidad para hacer o intervenir en un asunto determinado. En la educación médica, es la capacidad relacionada con una actividad específica de la práctica médica, que integra conocimientos, destrezas, valores y actitudes, utilizando el razonamiento clínico, el juicio, la comunicación y la reflexión; es la capacidad para manejar situaciones que surgen en la práctica médica y la toma de decisiones para su resolución (Lochnan et al., 2020).

En conjunto, las competencias proyectan cualidades de los profesionales a través de múltiples dominios (Tabla 1) (Englander et al., 2013; Englander et al., 2017).

Tabla 1.

Dominios de competencia y competencias generales

Dominios de competencia	Competencias generales	Características
Conocimientos médicos y profesionales actualizados (saber)	Conocimientos médicos actualizados (CM)	Conocimiento de las ciencias biomédicas clínicas, epidemiológicas, sociales y conductuales, bien establecidas y en evolución, así como las destrezas para su aplicación en el cuidado del paciente.
	Aprendizaje y mejoramiento basado en la práctica y la investigación (ABP)	Capacidad para investigar, valorar y asimilar la evidencia científica, y mejorar de manera continua el cuidado de los pacientes sobre la base de una auto-evaluación constante y el aprendizaje no para toda la vida sino a lo largo de la vida.
Habilidades y destrezas adecuadas para la práctica médica (saber hacer)	Cuidado del paciente y habilidades de procedimientos (CP)	Cuidado compasivo, apropiado y efectivo para el tratamiento eficaz de los problemas de salud y promoción de la misma, considerando la seguridad del paciente.
	Práctica médica basada en sistemas, planificación y gestión de servicios (PBS)	Habilidad para recurrir, de manera efectiva, sobre otros recursos del sistema sanitario para proveer de manera óptima el cuidado de la salud, enfrentar la complejidad y la incertidumbre.
	Fortalezas interpersonales de comunicación y colaboración (FICC)	Destrezas que conduzcan al intercambio de información y colaboración con el paciente, la familia y los profesionales de la salud.
Valores y comportamientos fundamentales apropiados (saber ser)	Profesionalismo y humanismo (PH)	Compromiso para llevar a cabo las responsabilidades personales y profesionales, bajo principios éticos y legales, considerando los grupos vulnerables y actuando con honestidad e integridad.

Adaptado del GMC (General Medical Council, 2018) y la ACGME (Accreditation Council for Graduate Medical Education, 2007)

Sin embargo, las competencias describen personas y dado que las cualidades de los profesionales no se pueden medir objetivamente, se requiere de ciertos calificadores descriptivos que definan las habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes relevantes de la práctica médica, como unidades de trabajo, observables y medibles, que puedan alinearse a competencias fundamentales de los profesionales, de forma segura y eficaz, logrando así construir un puente entre los bien elaborados marcos de competencias y la práctica clínica. Estos descriptores se definen como actividades profesionales confiables (Carraccio et al., 2017).

4.4. Actividades profesionales confiables

Las APROC, introducidas por Olle te Cate en 2005, son unidades de práctica profesional que los médicos hacen en su trabajo diario, como especialistas o subespecialistas. Desde el punto de vista de la docencia, son tareas o responsabilidades que los médicos tutores confían progresivamente a sus estudiantes, bajo supervisión, hasta que puedan realizarlas independientemente, sin supervisión, una vez que hayan alcanzado la competencia suficiente (ten Cate, 2005).

Gran parte de las labores de cualquier profesional médico se puede describir como actividades profesionales capaces de ser realizadas, confiadas y evaluadas; estas requieren de varias competencias que deben ser aplicadas de manera integrada. Las competencias describen personas, las APROC describen tareas; los profesionales poseen competencias, pero no actividades profesionales. Entonces, la enmienda, supervisión y evaluación de las actividades profesionales confiadas por el tutor al estudiante se convierte en el puente necesario para evaluar las competencias del profesional (ten Cate, 2017).

El Consejo de Educación Superior en el artículo 28 de la Norma Técnica Para la Formación de Especializaciones en el Campo de la Salud y en el artículo 151 del Reglamento de Régimen Académico, señala que las prácticas de postgrado o actividades asistenciales docentes son una estrategia educativa planificada y organizada desde la universidad para realizarse en los establecimientos de salud, que debe incluir un programa de “delegación progresiva de funciones y responsabilidades a los estudiantes de posgrado de acuerdo con los avances teórico-prácticos del estudiante en cada período académico, bajo la supervisión del docente, del tutor y del personal asistencial responsable del servicio.” (Consejo de Educación Superior, 2019; Consejo de Educación Superior, 2020).

4.4.1. Actividades profesionales confiables y competencias asociadas

La Asociación Americana de Escuelas de Medicina (AAMC, por sus siglas en inglés) en 2014 publicó la “versión 1,0” de las actividades profesionales confiables básicas para ingresar a la residencia, como un esfuerzo para asegurar que los estudiantes estén bien preparados para la capacitación en los programas de

postgrado y pensar de manera diferente sobre los resultados deseados para ellos (Association of American Medical Colleges, 2014).

La Universidad del Azuay ha implementado el sistema de CBME en los programas de especialidades médicas y para ello, las APROC básicas propuestas por la AAMC se aplica en los dos primeros periodos académicos ordinarios, como una manera de equilibrar la formación y evaluación de estudiantes de grado que llegan de diferentes escuelas de medicina, con diversos grados de instrucción y entrenamiento. A partir del tercer periodo, a éstas se suman APROC específicas para cada especialidad.

Tabla 2.

Actividades profesionales confiables y competencias relevantes asociadas

Aproc	Alcance	Competencias relacionadas
1.	Recabar información esencial y precisa para una historia clínica especializada, dirigida y centrada en el paciente.	CM. CP. FICC. PH.
2.	Priorizar un diagnóstico diferencial después de una consulta médica.	CM. CP. ABP. FICC. PH
3.	Solicitar e interpretar estudios habituales de diagnóstico y cribado.	CM. CP.ABP. PBS.
4.	Evaluar y aplicar información científica, proponer y justificar indicaciones y prescripciones médicas para un cuidado integral del paciente.	CP. ABP. PBS. FICC.
5.	Ingresar, recibir y entregar al paciente y la responsabilidad de su atención, proporcionando una transferencia adecuada que garantice transiciones sin interrupciones.	CP. ABP. FICC. PH.
6.	Documentar en el expediente, físico o electrónico, la atención médica realizada.	PBS. FICC. PH.
7.	Realizar la presentación oral de la condición del paciente, de manera concisa, organizada, clara e integral.	CP. ABP. FICC. PH
8.	Formular interrogantes clínicos y obtener evidencia para mejorar la atención médica.	CM. ABP.
9.	Colaborar como miembro de un equipo interprofesional.	PBS. FICC. PH.
10.	Reconocer a un paciente que necesita atención de urgencia e implementar un manejo inicial integral.	CP. FICC.
11.	Gestionar adecuadamente el consentimiento informado para exámenes y procedimientos médicos.	CP. PBS. FICC. PH.
12.	Realizar procedimientos médicos generales.	CP. PBS. FICC. PH.
13.	Contribuir a una cultura de seguridad y mejoramiento de la calidad de atención sanitaria e identificar las fallas del sistema de salud.	CM. ABP. PBS. FICC. PH
14.	Redactar y conducir un proceso de investigación, claro, pertinente, sustentable y sostenible.	CM. ABP. PBS. FICC. PH.

Adaptado de la AAMC (Association of American Medical Colleges, 2014)

CM = Conocimientos médicos actualizados. ABP = Aprendizaje y mejoramiento basado en la práctica y la investigación. CP = Cuidado al paciente. PBS = Práctica basada en sistemas, planificación y gestión de servicios. FICC = Fortalezas interpersonales de comunicación y colaboración. PH = Profesionalismo y humanismo.

Es importante recalcar que las APROC no son alternativas de las competencias, sino medios de la práctica clínica para llegar a ellas; no son descriptores de los médicos sino de su trabajo y requieren de múltiples competencias, de manera integrada y holística. Esto se expresa mejor en la matriz curricular creada para ello (Tabla 3).

Tabla 3.

Matriz curricular: Dominio de competencias, competencias generales y actividades profesionales confiables.

Dominios de competencia	Conocimientos médicos y profesionales actualizados		Habilidades y destrezas adecuadas para la práctica médica			Valores y comportamientos fundamentales apropiados
	CM	ABP	CP	PBS	FICC	
Competencias generales						PH
APROC						
1	✓		✓		✓	✓
2	✓	✓	✓		✓	✓
3	✓	✓	✓	✓		
4		✓	✓	✓	✓	
5				✓	✓	✓
6		✓	✓		✓	✓
7	✓	✓				
8		✓	✓		✓	✓
9				✓	✓	✓
10				✓	✓	✓
11			✓	✓	✓	✓
12			✓	✓	✓	✓
13	✓	✓		✓	✓	✓
14	✓	✓		✓	✓	✓

Basado en Olle ten Cate (ten Cate, 2013)

4.4.2. Hitos

Los hitos son puntos de referencia, definidos y observables en el tiempo, que marcan el nivel esperado de desempeño de las competencias adquiridas por los estudiantes; describen el progreso desde su ingreso hasta la graduación, incluso más allá; consecuentemente, permiten una evaluación efectiva a lo largo del entrenamiento (ten Cate, 2013; Swing et al., 2013).

El esfuerzo original del Consejo Americano de Acreditación de Educación Médica de Graduados (ACGME, por sus siglas en inglés) dio como resultado los hitos presentados en 2013. Aunque fueron recibidos con escepticismo, programas en otros países han sugerido ventajas y se espera que las nuevas versiones aborden hitos específicos y armonizados, que continúen con la transición de resultados basados en el maestro, a resultados centrados en el estudiante (Torralba et al., 2020).

Las características de la CBME, en cuanto a la correlación entre las APROC, hitos y competencias, aunque aún suscitan inquietudes de validez, podría combinarse perfectamente con las necesidades y expectativas educativas de los “estudiantes del milenio”, en atención al cociente emocional y el profesionalismo, realineando

así la educación y evaluación con las necesidades de los estudiantes del siglo XXI (Tanaka et al., 2021; Desy et al., 2017).

4.5. Evaluación de las actividades profesionales confiables

Las APROC son encomendadas al estudiante cuando el tutor considera que aquel se encuentra preparado para ellas; la transferencia gradual de responsabilidades, con un nivel aceptable de riesgo, tiene un carácter formativo cuando el médico tutor cree que las destrezas del estudiante se corresponden con la complejidad del paciente; y tiene carácter sumativo, cuando el estudiante realiza las actividades bajo hitos de supervisión directa, limitada, remota o sin supervisión.

De acuerdo con estos criterios se han establecido cinco grados de encomienda, con sus correspondientes niveles decrecientes de supervisión, como una forma efectiva de confiar y evaluar el progreso del estudiante (Tabla 4) (Dreyfus, 2004; ten Cate, 2017). Es razonable pensar que la mayoría de estudiantes habrá cumplido con todas las APROC previstas; sin embargo, los estudiantes excelentes cumplirán antes que otros, menos brillantes o con cargas extracurriculares, a quienes el proceso les tomará más tiempo (ten Cate, 2016).

Tabla 4.

Evaluación de las actividades profesionales confiables

Características	Nivel de supervisión	Resultado	Grado de encomienda
1. Tiene conocimiento pero no es suficiente. Nada confiable	Supervisión total	Principiante	Supervisión directa.
2. Tiene conocimientos y alguna capacidad. Poco confiable	Supervisión directa	Principiante avanzado	Supervisión limitada, ocasional y reactiva.
3. Actúa casi independientemente. Confiable	Supervisión limitada, ocasional y reactiva	Competente	Supervisión distante y remota.
4. Actúa independientemente. Muy confiable	Supervisión distante y remota *	Profesional	Sin supervisión.
5. Excelente, puede supervisar o instruir a compañeros. Totalmente confiable	Sin supervisión	Experto	Puede supervisar o instruir a otros compañeros.

* Certificado de adjudicación de responsabilidad (STAR).

Basado en Olle ten Cate (ten Cate, 2017).

4.6. Acerca de las actividades docentes fundamentales

La implementación de las APROC en la CBME ha creado nuevos desafíos para los docentes y tutores, como la necesidad de reflexionar y desarrollar aún más sus propias competencias como profesores de estudiantes, de otros profesores o como líderes (Antao et al., 2017); por ello se ha creado el marco de Actividades Docentes Fundamentales (ADF), destinadas a orientar el desarrollo profesional de los maestros, con tareas de enseñanza y reflexión sobre su desempeño e incorporando múltiples competencias asociadas. Las ADF se han diseñado para que las utilicen los directores de programas, educadores de docentes y los propios docentes o tutores

(Walsh et al., 2018) (Tabla 5). Varios son los escenarios de enseñanza fuera del entorno clínico, y es necesario que los tutores y docentes se preparen, paso a paso, para actuar en los diversos ambientes educativos (Dove et al., 2017); de esta forma, las ADF pueden convertirse de momentos de enseñanza a momentos de aprendizaje como docente (Clavet et al., 2015).

Tabla 5.

Actividades docentes fundamentales

Tutor asistencial	
Tareas	
Acompañamiento y supervisión de la práctica diaria.	Asesor educativo a lo largo del aprendizaje práctico-experimental.
Actividades	
Representar explícitamente los roles, actitudes y competencias del buen quehacer de un médico.	Ayudar al estudiante a diseñar y actualizar su plan de aprendizaje individual (Portafolios).
Promover y estimular el razonamiento clínico y la resolución de problemas en la atención del paciente.	Dirigir una revisión exhaustiva del progreso periódico informado por el autoanálisis del estudiante (Portafolios).
Proporcionar la retroalimentación oportuna, integral y centrada en el estudiante.	Evaluar periódicamente las competencias alcanzadas para documentar el rendimiento del estudiante (APROC).
Delegación progresiva de funciones y responsabilidades de acuerdo con los avances teórico-prácticos del estudiante (APROC).	
Emplear prácticas de reflexión para depurar la supervisión clínica (Prueba de atención clínica).	Asistir al estudiante en su desarrollo profesional integral.

Adaptado de Allyn Walsh et al (Walsh et al., 2018).

4.7. Actividades profesionales confiables y educación médica durante la pandemia de COVID-19

Un nuevo brote de coronavirus, conocido como SARS-CoV-2, con foco en la ciudad de Wuhan, China, fue informado por primera vez el 31 diciembre de 2019 y comenzó a extenderse por todo el mundo (Huang et al., 2020). El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud lo declaró como pandemia (OPS, 2020). Al 30 de diciembre de 2021, la enfermedad por coronavirus (COVID-19) contaba con 289.225.595 infecciones confirmadas y 5.440.035 de muertes confirmadas por la enfermedad (Johns Hopkins University, 2021).

Los desafíos de la COVID-19 para la educación médica a nivel mundial han sido diversos y, de hecho, inequitativos (Posever et al., 2021; Baral & Baral, 2021; Sigdel et al., 2021). En entornos con recursos altos, las escuelas de medicina y los hospitales universitarios se trasladaron rápidamente a la enseñanza y el aprendizaje en línea; de esta manera se han descrito enfoques variados como la enseñanza virtual al pie de cama para estudiantes de medicina (Hofmann et al., 2020), o los planes de estudio en línea para residentes de anestesia, mediante enfoques innovadores, algunos ya establecidos (Woodworth et al., 2015), y la integración de tecnologías emergentes en aulas virtuales, como la inteligencia artificial para el aprendizaje adaptativo y la

realidad virtual (Goh, 2021). Sin embargo, no vamos a detenernos en este campo porque no es el objetivo del presente artículo.

La pandemia por la COVID-19 ha afectado, en mayor o menor grado, todos los aspectos de la educación médica, incluyendo a profesores, estudiantes y programas, con repercusiones económicas y de diversa índole. El distanciamiento y confinamiento social no permiten una educación médica óptima, y deteriora la relación médico-paciente en general. El aumento súbito de pacientes afecta la redistribución de personal, con dificultades en la formación básica y el impacto general en el bienestar y la salud mental de estudiantes, educadores e investigadores (Kaul et al., 2021).

La formación de médicos residentes y estudiantes de postgrado, probablemente, ha sido el aspecto más afectado durante la pandemia, especialmente en el campo de la cirugía y los procedimientos de intervención, lo que ha provocado una reducción en la didáctica formal, una menor supervisión de tutores y médicos asistenciales, disminución en la experiencia clínica de los estudiantes, menos oportunidades para cumplir los requisitos incluidos en los programas de postgrado, así como el deterioro de la salud mental y mayor ansiedad en todos los aspectos de la carrera profesional (Wahlster et al., 2021; Chen et al., 2021).

En los programas de especialidades médicas que ofrece la Universidad del Azuay se han dado crisis locales, inéditas con respecto al aprendizaje práctico-experimental y la manera de evaluar las APROC. Esto originó un incremento del peso laboral, debido al crecimiento del número de pacientes en estado agudo y crítico; la reubicación de estudiantes y tutores en otras tareas para manejar pacientes con COVID-19; problemas relacionados con el equipo de protección personal; políticas de cuarentena por contagio de algunos médicos residentes y personal médico en general. En Medicina Familiar y en Medicina de Emergencias, durante el año 2020, se dieron cambios en las horas de trabajo de profesores y estudiantes y alteración de las rotaciones hospitalarias; las prácticas de aprendizaje en los programas de Emergencias y de Pediatría tuvieron una prórroga de seis meses y únicamente recibieron módulos educativos a través de la plataforma virtual. En Medicina Familiar; además, se dieron cambios de ejecución de los módulos educativos presenciales al formato en línea, de cuatro horas

de duración, ¡durante cuatro y cinco días continuos!, luego del trabajo práctico-asistencial regular en los centros de salud. Durante el primer semestre de 2021, los médicos postgradistas, junto con estudiantes de grado de la Facultad de Medicina, participaron de jornadas de trabajo en los puestos de vacunación implementados por el Ministerio de Salud Pública en áreas estratégicas de la universidad.

Problemas similares han ocurrido en otros países, lo que ha provocado, incluso, dilemas y conflictos éticos, como los señalados en los EE.UU. (Menon et al., 2020). En nuestro caso, para resolver estos conflictos hemos tenido que exhortar a los estudiantes a la reflexión con base en los criterios de consentimiento implícito como trabajadores de la salud y futuros especialistas, la reciprocidad o visión de un “contrato social” y los juramentos y códigos profesionales (Malm et al., 2008).

5. Conclusiones

Las actividades profesionales confiables son labores regulares del médico en su práctica cotidiana; para la docencia, son tareas y responsabilidades confiadas progresivamente por el tutor al estudiante. Al ser observables y potencialmente ejecutables de manera independiente, son medibles en su proceso y resultado, constituyéndose así en el puente imprescindible entre la teoría de la educación médica basada en competencias y la práctica profesional del estudiante de postgrado, camino a la especialidad.

La delegación de funciones y responsabilidades que el tutor delega gradualmente al estudiante como una encomienda de confianza, necesita de la supervisión y apoyo, gradualmente decreciente, conforme el estudiante progresa en sus competencias. Así, las APROC no son alternativas de las competencias, sino medios para llegar a ellas; no son descriptores de los médicos sino de su trabajo.

La evaluación se basa en el rendimiento que demuestra el estudiante, con respecto a la delegación progresiva de funciones y la supervisión decreciente por parte del tutor, pasando de ser un estudiante principiante, a un principiante avanzado, luego a un

estudiante competente, y finalmente un profesional, incluso un experto.

Fortalezas importantes de la presente revisión son la confirmación de las APROC como prácticas observables y medibles que sirven de puente para la evaluación de competencias profesionales en la educación médica de postgrado. Las actividades profesionales confiables y la educación médica en general, se han visto afectadas durante la pandemia de COVID-19 a lo largo de estos dos años, con diversas repercusiones a nivel de estudiantes, profesores, programas e instituciones; sus consecuencias aún están en desarrollo, aunque es necesario continuar investigando para conocer cómo la pandemia ha interferido en el resultado esperado de los estudiantes y cómo ha de superarse en el futuro.

Referencias

- Acreditation Council for Graduate Medical Education. (2007). Common Program Requirements 2007. In *Acgme* (Vol. 58, Issue 12). <https://doi.org/10.1128/AAC.03728-14>
- Antao, V., Cavett, T., Walsh, A., Bethune, C., Cameron, S., Clavet, D., Dove, M., & Koppula, S. (2017). Leading from where you teach. *Canadian Family Physician*, 63, 808–812.
- Association of American Medical Colleges. (2014). *Core Entrustable Professional Activities for Entering Residency*.
- Baral, G., & Baral, R. S. (2021). E-learning: a Modality of Medical Education in the Period of Crisis. *Journal of Nepal Health Research Council*, 18(4), 776–778. <https://doi.org/10.33314/jnhrc.v18i4.2767>
- Carraccio, C., Englander, R., Gilhooly, J., Mink, R., Hofkosh, D., Barone, M. A., & Holmboe, E. S. (2017). Building a Framework of Entrustable Professional Activities, Supported by Competencies and Milestones, to Bridge the Educational Continuum. *Academic Medicine*, 92(3), 324–330. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001141>
- Carraccio, C., Wolfsthal, S. D., Englander, R., Ferentz, K., & Martin, C. (2002). Shifting paradigms: From flexner to competencies. *Academic Medicine*, 77(5), 361–367. <https://doi.org/10.1097/00001888-200205000-00003>
- Chen, S.-Y., Lo, H.-Y., & Hung, S.-K. (2021). What is the impact of the COVID-19 pandemic on residency training: a systematic review and analysis. *BMC Medical Education*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03041-8>.
- Clavet, D., Antao, V., Koppula, S., & Walsh, A. (2015). Transform a teaching moment into your own learning moment: Fundamental Teaching Activities Framework. *Canadian Family Physician Medecin de Famille Canadien*, 61(10), 484–488.
- Consejo de Educación Superior. (2019). *Norma técnica Para la Formación de Especializaciones en el Campo de la Salud*.
- Consejo de Educación Superior. (2020). *Reglamento de Régimen Académico* (Issue 111).
- Custers, E. J. F. M., & ten Cate, O. (2018). The History of Medical Education in Europe and the United States, with Respect to Time and Proficiency. *Academic Medicine*, 93(3 S), S49–S54. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002079>
- Desy, J. R., Reed, D. A., & Wolanskyj, A. P. (2017). Milestones and Millennials: A Perfect Pairing—Competency-Based Medical Education and the Learning Preferences of Generation Y. *Mayo Clinic Proceedings*, 92(2), 243–250. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2016.10.026>
- Dove, M., Bethune, C., Antao, V., Cameron, S., Cavett, T., Calvet, D., Koppula, S., & Walsh, A. (2017). Teaching outside the clinical setting. *Canadian Family Physician*, 63, 329–332.
- Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Englander, R., Cameron, T., Ballard, A. J., Dodge, J., Bull, J., & Aschenbrenner, C. A. (2013). Toward a common taxonomy of competency domains for the health professions and competencies for physicians. *Academic Medicine*, 88(8), 1088–1094. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31829a3b2b>
- Englander, R., Frank, J. R., Carraccio, C., Sherbino, J., Ross, S., Snell, L., Collaborators, I., Englander, R., Frank, J. R., Carraccio, C., & Sherbino, J. (2017). Toward a shared language for competency-based medical education. *Medical Teacher*, 39(June), 582–587. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315066>

- Frank, J. R., Mungroo, R., Ahmad, Y., Wang, M., De Rossi, S., & Horsley, T. (2010). Toward a definition of competency-based education in medicine: A systematic review of published definitions. *Medical Teacher*, 32(8), 631–637. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.500898>
- General Medical Council. (2018). Outcomes for graduates 2018. In *General Medical Council* (Vol. 1, Issue 1). <https://www.gmc-uk.org/education/standards-guidance-and-curricula/standards-and-outcomes>
- Goh, P. S. (2021). The vision of transformation in medical education after the COVID-19 pandemic. *Korean Journal of Medical Education*, 33(3), 171–174. <https://doi.org/10.3946/KJME.2021.197>
- Harden, R. M., Crosby, J. R., & Davis, M. H. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1 - An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21(1), 7–14. <https://doi.org/10.1080/01421599979969>
- Hofmann, H., Harding, C., Youm, J., & Wiechmann, W. (2020). Virtual bedside teaching rounds with patients with COVID-19. *Medical Education*, 54(10), 959–960. <https://doi.org/10.1111/medu.14223>
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, M., ... Cao, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497–506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- Iobst, W. F., Sherbino, J., ten Cate, O., Richardson, D. L., Dath, D., Swing, S. R., Harris, P., Mungroo, R., Holmboe, E. S., & Frank, J. R. (2010). Competency-based medical education in postgraduate medical education. *Medical Teacher*, 32(8), 651–656. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.500709>
- Johns Hopkins University. (2021). COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU). <https://coronavirus.jhu.edu>
- Kaul, V., Gallo de Moraes, A., Khateeb, D., Greenstein, Y., Winter, G., Chae, J. M., Stewart, N. H., Qadir, N., & Dangayach, N. S. (2021). Medical Education During the COVID-19 Pandemic. *Chest*, 159(5), 1949–1960. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.12.026>
- Leung, W.-C. (2002). Learning in practice Competency based medical training: review. *British Medical Journal*, 325, 693–696.
- Lochnan, H., Kitto, S., Danilovich, N., Viner, G., Walsh, A., Oandasan, I. F., & Hendry, P. (2020). Conceptualization of Competency-Based Medical Education Terminology in Family Medicine Postgraduate Medical Education and Continuing Professional Development: A Scoping Review. *Academic Medicine*, 95(7), 1106–1119. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003178>
- Malm, H., May, T., Francis, L. P., Omer, S. B., Salmon, D. A., & Hood, R. (2008). Ethics, pandemics, and the duty to treat. *American Journal of Bioethics*, 8(8), 4–19. <https://doi.org/10.1080/15265160802317974>
- Menon, A., Klein, E. J., Kollars, K., & Kleinhenz, A. L. W. (2020). Medical students are not essential workers: Examining institutional responsibility during the COVID-19 pandemic. *Academic Medicine*, 95(8), 1149–1151. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003478>
- OPS. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Posever, N., Sehdev, M., Sylla, M., Mashar, R., Mashar, M., & Abioye, A. (2021). Addressing Equity in Global Medical Education During the COVID-19 Pandemic: The Global Medical Education Collaborative. *Academic Medicine*, 96(11), 1574–1579. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000004230>


- Powel, D. E., & Carracho, C. (2018). Toward Competency-Based Medical Education. *New England Journal of Medicine*, 378(1), 3–4. <https://doi.org/10.1056/NEJMp1712474>
- Sigdel, S., Ozaki, A., Dhakal, R., Pradhan, B., & Tanimoto, T. (2021). Medical Education in Nepal: Impact and Challenges of the COVID-19 Pandemic. *Academic Medicine*, 96(3), 340–342. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003888>
- Sterkenburg, A., Barach, P., Kalkman, C., Gielen, M., & ten Cate, O. (2010). When do supervising physicians decide to entrust residents with unsupervised tasks? *Academic Medicine*, 85(9), 1408–1417. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181eab0ec>
- Swing, S. R., Beeson, M. S., Carraccio, C., Coburn, M., Iobst, W., Selden, N. R., Stern, P. J., & Vydareny, K. (2013). Educational Milestone Development in the First 7 Specialties to Enter the Next Accreditation System. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(1), 98–106. <https://doi.org/10.4300/jgme-05-01-33>
- Tanaka, P., Park, Y. S., Roby, J., Ahn, K., Kakazu, C., Udani, A., & Macario, A. (2021). Milestone Learning Trajectories of Residents at Five Anesthesiology Residency Programs. *Teaching and Learning in Medicine*, 33(3), 304–313. <https://doi.org/10.1080/10401334.2020.1842210>
- ten Cate, O. (2005). Entrustability of professional activities and competency-based training. *Medical Education*, 39(12), 1176–1177. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02341.x>
- ten Cate, O. (2013). Nuts and Bolts of Entrustable Professional Activities. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(1), 157–158. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4300/JGME-D-12-00380.1>
- ten Cate, O. (2016). Entrustment as Assessment: Recognizing the Ability, the Right, and the Duty to Act. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(2), 261–262. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00097.1>
- ten Cate, O. (2017). Guía sobre las actividades profesionales confiables. *Revista de La Fundación Educación Médica*, 20(3), 95. <https://doi.org/10.33588/fem.203.894>
- ten Cate, O. (2018). A primer on entrustable professional activities. *Korean Journal of Medical Education*, 30(1), 1–10.
- Torralba, K. D., Jose, D., & Katz, J. D. (2020). Competency-based medical education for the clinician-educator: the coming of Milestones version 2. *Clinical Rheumatology*, 39(6), 1719–1723. <https://doi.org/10.1007/s10067-020-04942-7>
- Voorhees, A. B. (2001). Creating and Implementing Competency-Based Learning Models. In *New Directions for Institutional Research* (Issue 110, pp. 83–95). <https://doi.org/10.1002/ir.13>
- Voorhees, R. A. (2001). Competency-Based Learning Models: A Necessary Future. *New Directions for Institutional Research*, 110, 5–13. <https://doi.org/10.1002/ir.7>
- Wahlster, S., Sharma, M., Çoruh, B., Town, J. A., Lewis, A., Lobo, S. M., Maia, I. S., Hartog, C., Patel, P. V., Kross, E. K., Amorim, E., Greer, D. M., Curtis, J. R., & Creutzfeldt, C. J. (2021). A Global Survey of the Effect of COVID-19 on Critical Care Training. *ATS Scholar*, 2(4), 508–520. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2021-0045br>
- Walsh, A., Koppula, S., Antao, V., Bethune, C., Cameron, S., Cavett, T., Clavet, D., & Dove, M. (2018). Preparing teachers for competency-based medical education: Fundamental teaching activities. *Medical Teacher*, 40(1), 80–85. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1394998>
- Woodworth, G., Juve, A. M. ille., Swide, C. E., & Maniker, R. (2015). An Innovative Approach to Avoid Reinventing the Wheel: The Anesthesia Education Toolbox. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(2), 270–271. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-14-00724.1>

06

UV Universidad
Verdad 80

PERFIL NEUROPSICOLÓGICO Y SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS PREESCOLARES CON RIESGO DE DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA

Neuropsychological and socio-emotional profile of preschool children at risk of literacy disabilities

 **Erika Patricia Pulla-Cuesta**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(epulla@es.uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-9145-2659>)

 **Andrea Freire-Pesántez**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(afreire@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-6150-0506>)

 **Cindy Tatiana López-Orellana**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(clopez@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-6054-1154>)

 **Karina Huiracocha-Tutivén**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(kht@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-3445-5041>)

 **Elisa Piedra-Martínez**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(epulla@es.uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-9145-2659>)

Resumen

Este trabajo tiene como objetivos identificar las características neuropsicológicas y socioemocionales de niños preescolares, con riesgo de dificultades de lectoescritura, y determinar los factores que inciden en la probabilidad de que un niño presente este riesgo. Participaron 103 preescolares, $M= 52.63$ meses, quienes se clasificaron en grupo riesgo (21 niños, $M= 51.43$ meses) y grupo control (82 niños, $M= 52.89$ meses). Los resultados muestran que los niños con riesgo presentan, de forma significativa, mayores dificultades neuropsicológicas, así como un menor bienestar socioemocional, en comparación con el grupo control. La regresión logística determina de forma significativa, que los factores neuropsicológicos que inciden en la probabilidad de que un niño presente riesgo de dificultades de lectoescritura son: lenguaje comprensivo y ritmo, siendo este último el más relevante; y a nivel socioemocional la independencia personal. Con una bondad de ajuste del modelo de $AIC= 76.2$, R^2

Nagelkerke= 0.53 y un 86.4% de porcentaje correcto de predicción. Se enfatiza en la importancia de una evaluación integral de los niños preescolares con riesgo de dificultades de aprendizaje, así como en la necesidad de realizar estudios longitudinales que valoren la influencia de factores contextuales, familiares, escolares y emocionales en la evolución de estas dificultades.

Abstract

This work aims to identify the neuropsychological and socio-emotional characteristics of preschool children at risk of reading and writing difficulties and to determine the factors that influence the probability of a child to present such risk. 103 preschool children participated, $M=52.63$ months, who were classified into the risk group (21 children, $M = 51.43$ months) and control group (82 children, $M = 52.89$ months). The results show that children at risk have significantly greater neuropsychological difficulties, as well as lower socio-emotional well-

being compared to the control group. The logistic regression determined, in a significant, way that the neuropsychological factors that affect the probability of a child to present a risk to read and write are: comprehensive language and rhythm which is the most relevant factor. Similarly, at a socio-emotional level, it was found that personal independence showed, with a goodness- of the model, AIC = 76.2,

R2 Nagelkerke = 0.53 and an 86.4% correct prediction percentage. The importance of a comprehensive evaluation of preschool children at risk of learning difficulties is emphasized, as well as the need to carry out longitudinal studies that assess the influence of contextual, family, school and emotional factors in the evolution of these difficulties.

Palabras clave

Dificultades en la lectoescritura, dificultades socioemocionales, madurez neuropsicológica, preescolares, riesgo.

Keywords

Reading and writing difficulties, socioemotional difficulties, neuropsychological maturity, preschool children, risk.

1.

Introducción

El neurodesarrollo humano se considera como un proceso que se estructura en el cerebro y que, a su vez, se encarga de modular la conducta (Gutiérrez y Ruiz, 2018; Maggiolo et al., 2014), de acuerdo con Coronel (2018), se encuentra influenciado por los factores genéticos y ambientales, que permiten que el niño se adapte a su entorno a través del desarrollo de las habilidades de personalidad, cognitivas, conductuales y emocionales, cualquier interferencia en este proceso se relaciona con alteraciones en el desarrollo. En este estudio nos centramos en las dificultades tempranas asociadas a la lectoescritura.

Si bien las dificultades específicas de aprendizaje son diagnosticadas a partir del segundo o tercer grado, al evidenciarse un deterioro clínicamente significativo

del rendimiento escolar específico (APA, 2014), las investigaciones demuestran que existen manifestaciones de ciertas dificultades en preescolares, que posteriormente se asocian con problemas duraderos de lectura y escritura; es decir, con un diagnóstico de dislexia (Raschle et al., 2014).

La dislexia se describe como un trastorno específico del aprendizaje de la lectura y escritura, de origen neurobiológico que persiste a lo largo de la vida y se caracteriza por una mala ortografía y pobre decodificación (Hettiarachchi, 2021; Morken y Helland, 2013; Snowling et al., 2019a). Además, es resistente a la educación regular y no está relacionada con la capacidad intelectual. Los déficit fonológicos como conciencia fonológica, memoria verbal y velocidad de procesamiento verbal son subyacentes a los defectos de lectura en pacientes con dislexia (García-Mateos et al., 2014; Hulme et al., 2015; Lyon et al., 2003; Mederos et al., 2021).

Evidencia reciente indica que la deficiencia fonológica temprana es el principal predictor de dificultades posteriores en la lectura (Balıkcı & Melekoglu, 2020; Hindson et al., 2005; Hulme et al., 2015; Snowling et al., 2019a). Dicho déficit interfiere con la capacidad de los niños para aprender el principio alfabético y, por tanto, decodificar. Amplia investigación demuestra que la conciencia fonémica deficiente se correlaciona con las dificultades de lectura en los idio-

mas alfabéticos (De la Calle et al., 2021; Louleli et al., 2021; Lyon et al., 2003; Maggiolo et al., 2014). Además, se han encontrado como predictores del aprendizaje de la lectura, a la velocidad de denominación y al conocimiento de las letras (García-Mateos et al., 2014; Tiron y Gherguț, 2019).

Los resultados de estudios longitudinales de familias con riesgo de dislexia (FRD), muestran que los niños presentan un mayor deterioro en los procesos del lenguaje, que los niños sin riesgo desde edades tempranas (Caglar-Ryeng et al., 2019; Moll et al., 2015; Unhjem et al., 2014). Así, el trabajo realizado por Dandache et al. (2014), en cuatro niveles diferentes: jardín de infantes, primero, tercero y sexto grado, y luego comparados en tres grupos diferentes: lectores disléxicos, lectores normales con alto riesgo de dislexia y lectores normales, observa que los niños diagnosticados con dislexia fueron quienes tuvieron el menor puntaje en conciencia fonológica, denominación rápida automatizada, memoria verbal a corto plazo y habilidades de alfabetización en las diferentes etapas. También, el estudio de Pennington y Lefly (2001), en niños preescolares, de clase media a media alta con alto y bajo riesgo familiar de dislexia, muestra que el 34% de niños provenientes de FRD alta presentan riesgo de dificultades de lectura, y muestran deficiencias en las habilidades de procesamiento fonológico.

Estas dificultades se han encontrado también en edades más tempranas. En este sentido, Helland et al. (2017) encontraron que, a los 30 meses de edad, los niños de familias de habla inglesa con riesgo de dificultades (RDLE) eran menos precisos que el grupo control en su pronunciación de consonantes, y las habilidades de producción fonológica eran fuertemente predictivas del estado de lectura posterior. Incluso los estudios de Unhjem et al. (2014); Snowling et al. (2019a) refieren que los niños con RF de dislexia no se desempeñan adecuadamente en la percepción del habla a los 6 meses.

Además, el lenguaje involucra varias habilidades, que se encuentran estrechamente relacionadas con el desarrollo psicomotor, las funciones psicológicas y sociales (Chaves, 2002; Riffo, et al., 2015; Zambrano-Sánchez, et al., 2010). El estudio realizado por Treviño et al. (2021), en donde se explora el perfil neuropsicológico de los preescolares, revela que existe una correlación entre las funciones neu-

ropsicológicas y el lenguaje, y que dichas correlaciones aumentan drásticamente con la edad. Entre las funciones neuropsicológicas que se han encontrado con déficit en niños preescolares con RDLE están, la atención visual-espacial (Facoetti et al., 2010), búsqueda visual (Franceschini et al., 2012), capacidad para extraer y organizar información visual del entorno (Vinuela-Navarro et al., 2017; Wood et al., 2018), déficit de atención (Ammawat, 2019; Marzocchi et al., 2009), procesamiento auditivo (Ortiz et al., 2014), ritmo (Kalashnikova et al., 2021; Ladányi et al., 2020) y psicomotricidad (Klim-Klimaszewska y Nazaruk, 2018; Lyytinen et al., 2001; Snowling et al., 2019b). De ahí, que las pruebas neuropsicológicas que miden habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y ejecutivas, deben formar parte de la evaluación del desarrollo en los niños pequeños (Rosselli et al., 2010), como medio preventivo.

Hallazgos desde la neurobiología muestran que la corteza occipitotemporal ventral (OTv) sirve como una región central para el procesamiento visual, y algunas áreas específicas de esta región tienen una activación preferencial para varias categorías visuales como rostros e impresiones; estudios de neuroimagen demuestran que la corteza OTv, forma parte fundamental para la lectura fluida (Pleisch et al., 2019), de igual manera la activación del OTv izquierdo se encuentra modulado por las habilidades de lectura de palabras en niños (Ben-Shachar et al., 2011; Van der Mark et al., 2009), nuevos estudios en preescolares indican que la conectividad estructural temprana precede y determina la ubicación de la especialización funcional posterior en la corteza OTv izquierda (Saygin et al., 2016).

A más de los procesos neuropsicológicos se está estudiando en niños preescolares, aunque en menor medida la relación entre el riesgo de dificultades en la lectoescritura (RDLE) y su influencia en la esfera socioemocional. Los resultados informan de déficit emocionales generalizados asociados con niños con RDLE (Morgan et al., 2012; Snowling et al., 2007), pues, en concordancia con Gutiérrez y Ruiz (2019), en los primeros años de vida se estructura el fundamento básico que determina las propiedades neurofisiológicas de los procesos mentales, además que la calidad de los programas educativos y las condiciones de vida son cruciales, ya que se reconoce que esta es la etapa de la formación de la función cerebral relacionada con el desarrollo sensorial y del lenguaje.

De forma más específica, el estudio realizado por Margalit (1998), acerca de la soledad y coherencia en niños preescolares con dificultades de aprendizaje, demostró que los grupos con alto riesgo de desarrollar trastornos del aprendizaje experimentaron niveles altos de soledad y bajos niveles de coherencia, además que eran menos aceptados por sus compañeros y sus profesores, quienes los consideraban desadaptados; de la misma manera, los niños pequeños suelen tener más de un apego selectivo, y todas estas relaciones de apego, tienen efectos importantes en el desarrollo cognitivo y social, es así que el apego seguro a un maestro de preescolar puede ayudar a los niños a mejorar su experiencia (Commodari, 2013). También, el estudio de Zambrano-Sánchez et al. (2010) acerca de los factores de riesgo para problemas de aprendizaje en niños preescolares de bajo nivel socioeconómico, mostró que están expuestos a presentar dificultades como timidez, control interno deficiente y autoaislamiento.

En conclusión, los niños preescolares con riesgo de dificultades en la lectoescritura, pueden también evidenciar una serie de dificultades neuropsicológicas y socioemocionales que deterioran aún más el desarrollo armónico, por lo que este trabajo, utilizando una muestra de niños ecuatorianos con RDLE, en comparación con niños con desarrollo típico, pretende:

1. Identificar las características neuropsicológicas y socioemocionales en niños preescolares, con riesgo de dificultades en la lectoescritura.
2. Determinar los factores de mayor incidencia en la disminución del riesgo en los niños detectados con dificultades iniciales de lectoescritura, que participan en esta investigación

2.

Método

Enfoque y diseño de investigación

La investigación fue de tipo cuantitativo (Hernández et al., 2014), el diseño de la investigación fue no experimental de tipo transversal, descriptivo, comparativo y correlacional.

Participantes

En este estudio participaron 103 niños, $M= 52.63$ meses, $DE 3.31$, 56 niñas y 47 varones. De los cuales 82 no poseen riesgo, $M= 52,89$ meses, $DE= 3,39$ y 21 presentan riesgo, $M= 51,43$ meses, $DE= 2.83$. Los niños pertenecen a siete instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca-Ecuador.

Para la definición de la muestra se siguió el siguiente proceso:

1. Se seleccionó a los niños sin discapacidad.
2. Se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia.
3. Se aplicó el test de detección temprana de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura (Cuetos et al., 2015).
4. Se seleccionaron a los grupos, considerando a los niños con puntajes de 18 o menos dentro del grupo de riesgo.

Instrumentos

Detección de riesgo

Para la selección de los grupos con y sin riesgo de dificultades de lectoescritura se utilizó el test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura (Cuetos et al., 2015). Esta prueba, aplicable a niños de cuatro años,

permite evaluar los déficit de procesamiento fonológico asociados a dificultades de aprendizaje posteriores. La aplicación es de tipo individual y dura aproximadamente entre seis y 10 minutos. La prueba valora 6 subáreas y asigna puntajes de 0 a 5 en cada una, y un puntaje total sobre 30 en base al siguiente criterio: 27 y 30 puntos: buen rendimiento; entre 18 y 27 puntos: normal; entre 16 y 18 puntos: dificultades leves; menos de 16 puntos: dificultades severas.

Las seis subáreas evalúan los siguientes componentes del procesamiento fonológico, *discriminación de fonemas*, el niño debe diferenciar entre dos palabras, si suenan igual o no, se asigna un punto por respuesta correcta; *segmentación de sílabas*, se pide separar palabras utilizando palmadas para cada sílaba, si acierta, se asigna un punto por palabra bien dividida; *identificación de fonemas*, se valora la capacidad de reconocer el fonema dentro de una palabra, por ejemplo, se pregunta: ¿el sonido /rr/ está en la palabra carro?, si acierta recibe puntuación de 1; *repetición de pseudopalabras*, cada acierto se puntúa con 1; *memoria verbal a corto plazo*, se valora a través de la repetición de series que inicia con un dígito hasta 5 dígitos, si la repite en forma acertada recibe la puntuación de 1; y *fluidez verbal*, en un minuto el niño nombrará todos los animales que conozca. En todos los casos el error se califica con 0 puntos, a excepción de *fluidez verbal*, donde, dependiendo del número de animales mencionados, se asignará la puntuación.

El test posee propiedades psicométricas adecuadas, con una fiabilidad alta en todas las pruebas, alfa de Cronbach .73.

Madurez neuropsicológica: Se aplicó el CUMANIN (Portellano et al., 2009), que es una prueba que mide madurez neuropsicológica y signos de disfunción cerebral en niños de entre 3 y 6 años. Se utilizan 83 pruebas integradas en 13 escalas, 8 escalas principales: Psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica, ritmo y 5 adicionales: Fluidez verbal, atención, lectura, escritura y lateralidad. El instrumento permite obtener una puntuación compuesta con media 100 para *Cociente de desarrollo*, y puntuaciones centiles con media 50 para cada una de las escalas y para *Desarrollo no verbal*

(Estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica, ritmo) y desarrollo verbal (lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo).

La aplicación de la prueba es individual y tiene una duración de entre 30 y 50 minutos. El cuestionario ha evidenciado aceptable fiabilidad, con valores del coeficiente alfa de Cronbach por grupos de edad de entre .83 y .98 y por subescalas de entre .57 en memoria icónica y .92 en lenguaje articulatorio.

Bienestar socioemocional: Se utilizó el autorreporte de bienestar emocional (Lira et al., 2005), para niños preescolares. Este cuestionario es de tipo tamizaje, y permite conocer como está enfrentando el niño su proceso educativo. La prueba consta de un cuadernillo con gráficos alternativos por sexo, que exponen 22 situaciones escolares, con dos opciones, de las cuales el niño/a debe seleccionar cuál se parece más a su vivencia. La prueba considera los siguientes aspectos: Asertividad (p. ej. Logra expresar sus ideas y necesidades), adaptación al trabajo escolar (p. ej. Presta atención en clases), adaptación social (p. ej. Tiene amigos con quien jugar), respuesta emocional (p. ej. Tolerar frustraciones), independencia personal (p. ej. Elige y toma decisiones), autoestima (p. ej. Reconoce sus cualidades), optimismo (p. ej. Tiene sentido del humor). El puntaje total sobre 22, se convierte, mediante una tabla, en percentiles. En niños de 4 años, puntajes, menores a 17 son indicativos de que el niño no está pasando bien la situación escolar. La duración de la prueba es de alrededor de 15 minutos y es de aplicación individual. Para la asignación de puntuación, las respuestas que revelen mayor grado de bienestar se calificarán con un “S” de suficiente y con una “I” de insuficiente las de menor grado. A las “S” se les asignará 1 punto y a las “I”, 0 puntos. La prueba total muestra un coeficiente de Cronbach de .78, la estabilidad de la prueba test-retest fluctúa entre $r = .76$ (tiene amigos con quien jugar) y $r = .94$ (se muestra contento de su trabajo escolar).

Análisis de datos

Para determinar el perfil neuropsicológico y socioemocional de los niños con riesgo de dificultades en la lectoescritura se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) y pruebas de hipótesis (U de Mann -Whitney) para comprobar si exis-

ten diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con riesgo y el grupo sin riesgo. Posteriormente, se utilizó una de las técnicas de análisis multivariante, la regresión logística, es decir, un modelo de respuesta binaria, en donde el interés principal yace en la probabilidad de respuesta (Wooldridge, Jeffrey., 2015). Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS v.22.

3.

Resultados

Desarrollo neuropsicológico. Perfil de niños con y sin riesgo de dificultades en la lectoescritura

Los resultados de la comparación entre grupos indican que, a nivel general, los niños con riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en madurez neuropsicológica puntúan, de forma significativa, por debajo de los niños sin RDEL; de igual manera, los niños con RDLE, presentan mayores dificultades en el desarrollo verbal y en el desarrollo no verbal. En relación con las subescalas principales, las puntuaciones también son inferiores y con diferencias significativa en: Lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo, psicomotricidad, estructuración espacial, visopercepción y ritmo. Se exceptúa memoria icónica. En las escalas adicionales de fluidez verbal y atención, aunque los resultados son inferiores en los niños con RDLE, no se encontraron diferencias. Estos datos se detallan en la tabla 1.

Tabla 1.

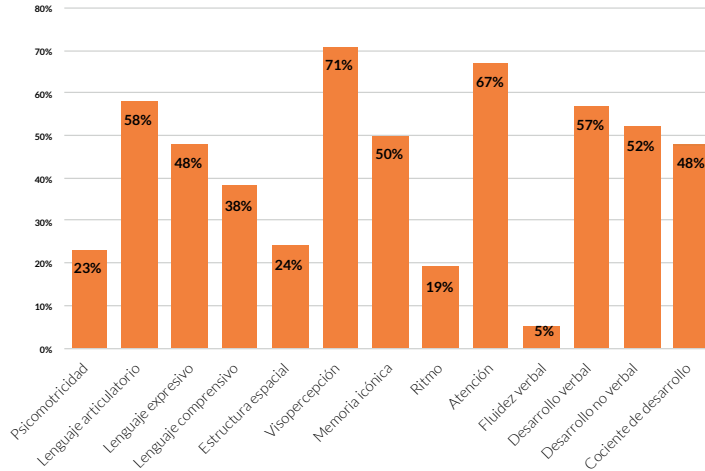
Comparación entre grupos en desarrollo neuropsicológico (CUMANIN)

Escala	Grupo sin riesgo n=82		Grupo con riesgo n= 21		U de Mann-Whitney	P
	Media PD	DE	Media PD	DE		
Psicomotricidad	8.02	1.64	6.90	1.84	550.5	.010
Lenguaje articulatorio	11.94	3.47	8.19	3.98	395.5	.000
Lenguaje expresivo	3.05	.98	2.10	1.09	457.5	.001
Lenguaje comprensivo	4.95	2.43	3.05	1.83	461.0	.001
Estructuración espacial	9.87	2.75	8.38	2.63	594.5	.028
Visopercepción	3.38	1.76	2.48	1.40	581.5	.020
Memoria icónica	6.88	1.40	6.33	1.52	637.5	.061
Ritmo	2.80	1.43	1.52	1.20	404.5	.000
Fluidez verbal	36.83	14.19	31.52	10.15	739.0	.318
Atención	7.72	4.36	6.19	3.25	686.5	.151
Desarrollo verbal	20.01	5.39	13.33	5.37	328.0	.000
Desarrollo no verbal	31.10	5.58	25.57	5.91	401.0	.000
Desarrollo total	50.99	9.13	38.90	9.54	284.0	.000
Cociente de desarrollo	106.16	12.07	95	11.84	398.0	.000

Por otro lado, se determinó el porcentaje de niños con RDLE, que presentan dificultades neuropsicológicas, cuyos puntajes se ubican en el percentil 30 o menos. Como se observa en la figura 1, existe variabilidad de porcentajes de niños con dificultades en las diferentes escalas entre el 5% y 71%. Se resalta, además, que, tanto en las escalas verbal como no verbal, que corresponden a los índices principales, las dificultades se presentan en más del 50% de los casos. En la figura 1 se visualizan estos datos.

Figura 1.

Porcentaje de dificultades neuropsicológicas en niños con riesgo de dificultades en la lectoescritura



Desarrollo socioemocional. Perfil de niños con y sin riesgo de dificultades en la lectoescritura

El desarrollo socioemocional, como se observa en la tabla 2, es otro aspecto en el cual los niños con riesgo de dificultades en la lectoescritura puntúan por debajo de los niños sin riesgo y de forma significativa en el puntaje bruto general y en las subescalas: Adaptación a las tareas, adaptación social, autoestima e independencia personal.

Tabla 2.

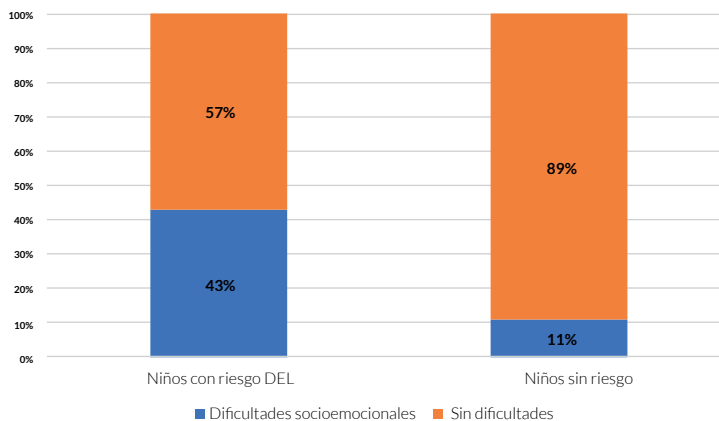
Comparación entre grupos en bienestar socioemocional

Escala	Grupo sin riesgo n = 94		Grupo riesgo n = 21		U de Mann-Whitney	P
	Media PD	DE	Media PD	DE		
Adaptación a las tareas	2.70	.56	2.38	.74	660.0	.041
Adaptación social	3.28	.87	2.90	.70	610.0	.027
Autoestima	2.89	.35	2.57	.81	639.5	.021
Asertividad	2.62	.60	2.33	.91	733.0	.209
Independencia personal	2.40	.75	2.00	.71	597.0	.018
Optimismo	3.67	.68	3.33	.96	711.0	.111
Respuesta emocional	1.80	.39	1.57	.59	693.0	.061
Puntaje bruto	19.43	2.85	17.19	3.0	442.5	.000

También, este estudio ha encontrado que más del 40% de niños con RDLE, a los cuatro años, tienen serias dificultades socioemocionales para sobrellevar el proceso educativo, en comparación con el 11% de los niños sin riesgo. De forma gráfica se pueden visualizar estos resultados en la figura 2.

Figura 2.

Porcentaje de dificultades en bienestar socioemocional en niños con y sin riesgo de dificultades en la lectoescritura



Variables de mayor incidencia en el riesgo de dificultades en la lectoescritura

Para conocer cuáles son las variables que inciden en la probabilidad de que los niños presenten menor RDLE, se utilizó una de las técnicas de análisis multivariante, la regresión logística. En donde la variable dependiente (Y) es la variable Riesgo que presenta dos categorías codificadas como 1. Presenta riesgo, 0 No presenta riesgo y todas las variables independientes correspondientes a las escalas del Cumanín y Bienestar emocional.

Luego del análisis de datos las variables que resultaron significativas para el modelo fueron:

$$Y = \alpha + \beta_1 \text{CumLcPD} + \beta_2 \text{CumRiPD} + \beta_3 \text{BEindPD} + \beta_4 \text{CumLaPD} + \beta_5 \text{CumEsEPD} + \varepsilon$$

En donde las variables independientes son variables cuantitativas:

CumLcPD: Lenguaje comprensivo (Cumanín)

CumRiPD: Ritmo (Cumanín)

BEindPD: Independencia personal (Bienestar emocional)

CumLaPD: Lenguaje articulatorio (Cumanín)

CumEsEPD: Estructuración espacial (Cumanín)

Obtención del modelo

En la tabla 3 se presentan los coeficientes de cada una de las variables y los datos estadísticos asociados a cada uno de ellos. En este modelo resultan, a un nivel de significancia del 0.05, estadísticamente significativas tres variables: Lenguaje comprensivo, ritmo e independencia personal; mientras que a un nivel de significancia del 0.10, lenguaje articulatorio y estructuración espacial.

Tabla 3.

Modelo de regresión logística

Variables independientes	Coefficiente β	DE	Estadístico de Wald	P	Exp (β) Odds ratio
Intercept	10.335	28.651	3.61	< .001	30.806,9
CumLcPD	-0.346	0.1562	-2.21	0.027	0.708
CumRiPD	-0.853	0.2833	-3.01	0.003	0.426
BEindPD	-1.361	0.5007	-2.72	0.007	0.256
BEadsPD	-0.573	0.3968	-1.44	0.149	0.564
CumLaPD	-0.154	0.0886	-1.74	0.081	0.857
CumEsEPD	-0.250	0.1464	-1.71	0.088	0.779

La probabilidad de que un niño presente riesgo de dificultades de la lectoescritura disminuye cuando se incrementa el puntaje directo de la variable *Lenguaje comprensivo*, *Ritmo*, *Independencia personal*, *Lenguaje articulatorio* y *Estructuración espacial*.

En general los Odds ratio son menores que < 1 , lo que indica que, manteniendo constante todas las demás variables a cualquier incremento de la variable de estudio, la probabilidad de que un niño presente RDLE, disminuye.

Cuando se incrementa, en promedio, un punto la puntuación directa de *Lenguaje comprensivo*, los niños tienen 1.41 veces más probabilidad de disminuir el RDLE.

Cuando la variable *Ritmo*, incrementa la puntuación directa, en promedio, en un punto la probabilidad de que los niños presenten RDLE disminuye en 2.35 veces.

Cuando la variable *Independencia personal*, incrementa la puntuación directa, en promedio, en un punto, la probabilidad de que los niños presenten RDLE disminuye en 3.9 veces.

Cuando las variables *Lenguaje articulatorio* y *Estructuración espacial* incrementan la puntuación directa, en promedio, en un punto, la probabilidad de que los niños presenten riesgo de riesgo de DLE disminuye 1.16 y 1.28 veces, respectivamente.

Tabla 4.

Bondad de ajuste e indicadores de clasificación

Deviance	AIC	R ² McF	R ² N	Overall Model Test	
				χ^2	p
62.2	76.2	0.403	0.527	42.0	<.001
Accuracy		Specificity		Sensitivity	
0.864		0.866		0.857	
				AUC	
				0.896	

Los indicadores presentados en la tabla 4 muestran que las variables incluidas en el modelo contribuyen significativamente a explicar la probabilidad de reducir el riesgo de dificultades de aprendizaje de los niños $p < 0.05$.

Las medidas de clasificación o discriminación se encuentran sobre 0.80, con lo que se concluye que el modelo proporciona una excelente discriminación, AUC=0.896.

4.

Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo identificar las características neuropsicológicas y socioemocionales en niños preescolares, con riesgo de dificultades en la lectoescritura. Dentro de los procesos superiores estudiados, se analizaron psicomotricidad, lenguaje, visopercepción, memoria visual, ritmo, atención y fluidez verbal. También, se estudió el desempeño socioemocional dentro del contexto escolar. Además, se buscó determinar los factores de mayor incidencia en la disminución del riesgo, en niños con dificultades iniciales de lectoescritura.

A partir de este estudio, mostramos que desde la etapa preescolar las dificultades fonológicas están fuertemente asociadas a déficit neuropsicológicos y socioemocionales, por lo que, la comprensión del riesgo de dificultades debe darse desde una interacción entre estos procesos (Catts y Petscher, 2021; Tomas y Vissers, 2019).

Los niños con riesgo de dificultades de aprendizaje evidencian, en pruebas de ejecución de tareas neuropsicológicas, mayores problemas comparados con sus pares sin riesgo en psicomotricidad, lenguaje: *articulatorio, expresivo y comprensivo*, estructuración espacial, visopercepción y ritmo. Esto pone de manifiesto déficit generalizados en la realización de actividades relacionadas con los procesos de aprendizaje.

Los resultados muestran que más del 50% de los niños con riesgo en DLE, presentan serias dificultades neuropsicológicas, tanto en las pruebas verbales como no verbales, mostrándose la visopercepción (71%), atención (67%), lenguaje articulatorio (58%), memoria (50%), lenguaje expresivo (48%) como las de mayor debilidad en los preescolares con riesgo. Estas evidencias coinciden con estudios que encuentran interconexiones profundas y sistemáticas entre el habla y otras funciones cognitivas como son la visopercepción (Lai y Carson, 2019; Vernet et al., 2021), psicomotricidad, estructuración espacial, atención (Klim-Klimaszewska y Nazaruk, (2018) y observan a los problemas del lenguaje como una ha-

bilidad neuropsicológica cuyo retraso se explica por otros déficit neuropsicológicos (Tomas y Vissers, 2019).

De forma similar, el bienestar socioemocional es otra área en la que los niños con riesgo de dificultades presentan, de forma significativa, mayores dificultades, específicamente en adaptación a las tareas, adaptación social, autoestima e independencia personal, con relación al grupo sin RDLE; lo que indica que, desde los niveles educativos iniciales, ya se pueden evidenciar dificultades emocionales y percepción más baja de competencia escolar (Snowling et al., 2007). Estos resultados muestran que los aspectos socioemocionales son también otro componente básico para la adquisición del funcionamiento normal de la lectura y escritura, pues como indica Morgan et al. (2012), las dificultades lectoras contribuyen a una inadaptación socioemocional generalizada en niños pequeños.

El modelo de análisis de regresión logística mostró que el proceso neuropsicológico más influyente en apoyo al riesgo lectoescritor es el ritmo, lo que sugiere que la educación rítmica preescolar tendría un impacto positivo en la prevención del RDLE, dado que, como explica Tierney et al. (2021), la capacidad de lectura y la memoria rítmica dependen tanto de los procesos cognitivos generales de modalidad compartida como de la capacidad de percibir la estructura temporal del sonido. En menor medida, pero con alta influencia también se encontraron el lenguaje comprensivo, el lenguaje articulatorio y la estructuración espacial, lo que pone en evidencia variables neuropsicológicas más influyentes en el abordaje de las dificultades asociadas con el riesgo lector y con la necesidad de trabajarlas en la práctica docente y clínica, pues diversos estudios muestran la eficacia de la intervención en edades tempranas (Hodgins y Harrison, 2021; Kelly et al., 2019; Majo-rano et al., 2021).

Uno de los aspectos más interesantes que mostró el modelo, es que la independencia personal, es la dimensión socioemocional que se evidenció con la mayor capacidad de influencia sobre el RDLE, lo que coincide con el trabajo de Yazdi-Ugav et al. (2020) que muestra que las dificultades en el comportamiento explican el éxito o fracaso académico. Por lo tanto, las acciones del contexto familiar y educativo en este sentido pueden ser determinantes en la

evolución de las dificultades de los niños con RDLE, como se evidencia en el estudio de Tarabia y Alhaja (2021).

La identificación de las características neuropsicológicas y socioemocionales de los niños con RDLE, ya sea por causas neurobiológicas o ambientales, así como los procesos de mayor influencia en su abordaje, representan hallazgos que aportan luces sobre los aspectos más prioritarios que se deben considerar en una intervención temprana.

Si bien la población de estudio es pequeña, esta investigación es particularmente importante porque aporta a la literatura con datos sobre la preexistencia de déficit neuropsicológicos y socioemocionales asociados con las dificultades de aprendizaje, en edades tempranas y observa la necesidad de estudiar estos problemas desde una perspectiva integral.

Investigaciones futuras deberían enfocarse en la construcción, aplicación y seguimiento de programas integrales de apoyo a esta población, que permitan paliar las consecuencias sociales y económicas negativas a largo plazo (Maiuri, 2020; Sim, et al., 2015; Yeo y Fern-Ng, 2019). Otro aspecto que se debe considerar sería la ejecución de estudios longitudinales, que permitan conocer la influencia de factores contextuales, familiares y escolares en la evolución de las dificultades de lectoescritura y sus déficit neuropsicológicos y emocionales iniciales.

5.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo se ha desarrollado bajo un proyecto subvencionado por la Universidad del Azuay, con referencia 2021-0042.

Referencias

- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). Medica Panamericana
- Ammawat, W., Attanak, A., Kornpetpanee, S., & Wongupparaj, P. (2019). Pre-schoolers' visual perception and attention networks influencing naming speed: An individual difference perspective. *Heliyon*, 5(10), e02587. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02587>
- Balikci, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 84-95. <https://doi.org/10.20489/intjecse.722383>
- Ben-Shachar, M., Dougherty, R. F., Deutsch, G. K., & Wandell, B. A. (2011). The development of cortical sensitivity to visual word forms. *Journal of cognitive neuroscience*, 23(9), 2387-2399. <https://doi.org/10.1162/jocn.2011.21615>
- Caglar-Ryeng, Ø., Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2019). Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: a cross-lagged analysis. *Journal of child language*, 46(6), 1102-1126. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000333>
- Catts, H. W., & Petscher, Y. (2021). A Cumulative Risk and Resilience Model of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 00222194211037062. <https://doi.org/10.1177/00222194211037062>
- Chaves, A. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 2(1). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v2i1.8468>
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- Coronel, C. P. (2018). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3), 1119-1136. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2018/epi183m.pdf>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., & Llen-derozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- Dandache, S., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2014). Development of reading and phonological skills of children at family risk for dyslexia: A longitudinal analysis from kindergarten to sixth grade. *Dyslexia*, 20(4), 305-329. <https://doi.org/10.1002/dys.1482>
- De la Calle, A. M., Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., & Aguilar, M. (2021). Precursors of Reading Performance and Double-and Triple-Deficit Risks in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), 300-313. <https://doi.org/10.1177/0022219420979960>
- Facoetti, A., Corradi, N., Ruffino, M., Gori, S., & Zorzi, M. (2010). Visual spatial attention and speech segmentation are both impaired in preschoolers at familial risk for developmental dyslexia. *Dyslexia*, 16(3), 226-239. <https://doi.org/10.1002/dys.413>
- Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Pedrolli, K., & Facoetti, A. (2012). A causal link 742 between visual spatial attention and reading acquisition. *Current Biology*, 22(9), 814-819. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.03.013>
- García-Mateos M., Mayor M., Herrero J., Zubiauz B. (2014). Prevalencia de las patologías del habla, del lenguaje y de la comunicación. Un estudio a lo largo del ciclo vital. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 34 (4), 163-170. <http://hdl.handle.net/11162/112189>

- Gutiérrez D. y Ruiz M. (2019). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9, 33-51:
<https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Helland, T., Jones, L. Ø., & Helland, W. (2017). Detecting preschool language impairment and risk of developmental dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 295-311.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1274928>
- Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hettiarachchi, D. (2021). An overview of dyslexia. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 50(3), 529-534. <http://doi.org/10.4038/sljch.v50i3.9741>
- Hindson, B., Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Newman, C., Hine, D. W., & Shankweiler, D. (2005). Assessment and Early Instruction of Preschool Children at Risk for Reading Disability. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 687-704.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.687>
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2015). The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychological science*, 26(12), 1877-1886.
<https://doi.org/10.1177/0956797615603702>
- Hodgins, H., & Harrison, G. L. (2021). Improving phonological awareness with Talking Tables in at-risk kindergarten readers. *Research in Developmental Disabilities*, 115, 103996.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103996>
- Kalashnikova, M., Burnham, D., & Goswami, U. (2021). Rhythm discrimination and metronome tapping in 4-year-old children at risk for developmental dyslexia. *Cognitive Development*, 60, 101129.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101129>
- Kelly, C., Leitão, S., Smith-Lock, K., & Heritage, B. (2019). The effectiveness of a classroom-based phonological awareness program for 4-5-year-olds. *International journal of speech-language pathology*, 21(1), 101-113.
<https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1400589>
- Klim-Klimaszewska, A., & Nazaruk, S. (2018, May). Early assessment of the risk of dyslexia and dysgraphia among children aged 5-6 in the aspect of educational and therapeutic work of kindergartens. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 558-573).
- Ladányi, E., Persici, V., Fiveash, A., Tillmann, B., & Gordon, R. L. (2020). Is atypical rhythm a risk factor for developmental speech and language disorders?. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 11(5), e1528.
<https://doi.org/10.1002/wcs.1528>
- Lai, M. Y., & Carson, K. (2019). Motor-Reduced Visual Perception and Visual-Motor Integration of Chinese-Speaking Children with Dyslexia. *Curriculum and Teaching*, 34(1), 53-70.
<https://doi.org/10.7459/ct/34.1.05>
- Lira, M. I., Edwards, M., Hurtado, M., & Seguel, X. (2005). *Autorreporte del bienestar Socioemocional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Louleli, N., Hämäläinen, J. A., & Leppänen, P. H. (2021). Behavioral and brain measures of morphological processing in children with and without familial risk for dyslexia from pre-school to first grade. *Frontiers in Communication*, 6, Article 6554026.
<https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.655402>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T. K., Laakso, M. L., Leinonen, S., ... & Viholainen, H. (2001). Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. *Developmental neuropsychology*, 20(2), 535-554. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2002_5
- Maggiolo, M., Varela, M., Arancibia, C., y Ruiz, F. (2014). Dificultades de lenguaje en niños preescolares con antecedente de prematuridad extrema. *Revista chilena de pediatría*, 85(3), 319-327. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062014000300008>
- Majorano, M., Ferrari, R., Bertelli, B., Persici, V., & Bastianello, T. (2021). Talk—An Intervention Programme for Enhancing Early Literacy Skills in Preschool Children: A Pilot Study. *Child Care in Practice*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1929844>
- Maiuri, J. (2020). The effects of the better emotional and social times program on emotional and social skills associated with children with learning disabilities. *Journal of Education and Development*, 4(1), 13. <https://doi.org/10.20849/jed.v4i1.704>
- Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(2), 173-180. <https://doi.org/10.1177/002221949803100207>
- Marzocchi, G. M., Ornaghi, S., & Barboglio, S. (2009). What are the causes of the attention deficits observed in children with dyslexia?. *Child neuropsychology*, 15(6), 567-581. <https://doi.org/10.1080/09297040902740660>
- Mederos, K., Escariz, L., Vargas, S. y Ron, M. (2021). El rol del docente en la intervención psicopedagógica con diagnóstico clínico tardío de dislexia infantil congénita. *FACSalud UNEMI*, 5 (8), 16-21. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8360vol5iss8.2021pp16-21p>
- Moll, K., Snowling, M. J., Göbel, S. M., & Hulme, C. (2015). Early language and executive skills predict variations in number and arithmetic skills in children at family-risk of dyslexia and typically developing controls. *Learning and Instruction*, 38, 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.03.004>
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad, and unpopular?. *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 360-381. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.570397>
- Morken, F., & Helland, T. (2013). Writing in dyslexia: Product and process. *Dyslexia*, 19(3), 131-148. <https://doi.org/10.1002/dys.1455>
- Ortiz, R., Estévez, A., Muñeton, M., & Domínguez, C. (2014). Visual and auditory perception in preschool children at risk for dyslexia. *Research in developmental disabilities*, 35(11), 2673-2680. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.007>
- Pennington, B. F., & Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child development*, 72(3), 816-833. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00317>
- Pleisch, G., Karipidis, I. I., Brauchli, C., Röthlisberger, M., Hofstetter, C., Stämpfli, P., ... & Brem, S. (2019). Emerging neural specialization of the ventral occipitotemporal cortex to characters through phonological association learning in preschool children. *NeuroImage*, 189, 813-831. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.01.046>
- Portellano J, Mateos R, Martínez R, Tapia A, Granados M., (2009). CUMANIN, Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil. Tea Ediciones.
- Raschle, N., Stering P., Meissner S. y Gaab N. (2014). Altered neuronal response during rapid auditory processing and its relation to phonological processing in prereading children at familial risk for dyslexia. *Cerebral Cortex*, 24(9), 2489-2501. <https://doi.org/10.1093/cercor/bht104>

- Riffo B., Reyes F., Cerda, M. y Castro, G. (2015). Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares. *Revista signos*, 48(89), 355-378. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000300004>
- Rosselli M., Matute E. y Ardila A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Manual Moderno. <http://bibliosjd.org/wp-content/uploads/2017/03/Neuropsicologia-del-desarrollo-infantil.pdf>
- Saygin, Z. M., Osher, D. E., Norton, E. S., Youssoufian, D. A., Beach, S. D., Feather, J., ... & Kanwisher, N. (2016). Connectivity precedes function in the development of the visual word form area. *Nature neuroscience*, 19(9), 1250-1255. <https://doi.org/10.1038/nn.4354>
- Sim, T. W., Wong, K. L., Samsudin, A., & Bunn, T. (2015). Effectiveness of an early intervention programme for pre-school children at risk of dyslexia in Singapore. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(1), 27-37. <https://doi.org/10.3850/S2345734115000186>
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(6), 609-618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Wellcome Language and Reading Project Team. (2019b). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child development*, 90(5), e548-e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>
- Snowling, M., Nash, H., Hulme, C. y Lervag A. (2019a). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/desc.12723>
- Tarabia, E., & Alhaija, Y. F. A. (2021). The Contribution Of Socio-Emotional Support To Arab Adolescents With Reading Disabilities. *Multi-cultural Education*, 7(7). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5110542>
- Tierney, A., Gomez, J. C., Fedele, O., & Kirkham, N. Z. (2021). Reading ability in children relates to rhythm perception across modalities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210, 105196. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105196>
- Tiron, K., & Gherguț, A. (2019). The predictors of dyslexia in a regular orthography. *Annals of All Cuza University. Psychology Series*, 28, 67-90. <https://www.psih.uaic.ro/analize-psi/2019/12/20/the-predictors-of-dyslexia-in-a-regular-orthography/>
- Tomas, E., & Vissers, C. (2019). Behind the scenes of developmental language disorder: Time to call neuropsychology back on stage. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 517. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00517>
- Treviño, M., Beltrán-Navarro, B., León, R. y Matute, E. (2021). Clustering of neuropsychological traits of preschoolers. *Scientific Reports*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-85891-2>
- Unhjem A., Eklund K., y Nergard-Nilssen T. (2014). Early communicative gestures and play as predictors of language development in children born with and without family risk for dyslexia. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(4), 326-332. <https://doi.org/10.1111/sjop.12118>
- Van der Mark, S., Bucher, K., Maurer, U., Schulz, E., Brem, S., Buckelmüller, J., ... & Brandeis, D. (2009). Children with dyslexia lack multiple specializations along the visual word-form (VWF) system. *Neuroimage*, 47(4), 1940-1949. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.05.021>
- Vernet, M., Bellocchi, S., Leibnitz, L., Chaix, Y., & Ducrot, S. (2021). Predicting future poor readers from pre-reading visual skills: A longitudinal study. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/21622965.2021.1895790>

- Vinuela-Navarro, V., Erichsen, J. T., Williams, C., & Woodhouse, J. M. (2017). Saccades and 995 fixations in children with delayed reading skills. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 37(4), 531–541. <https://doi.org/10.1111/opo.12392>
- Wood, J. M., Black, A. A., Hopkins, S., & White, S. L. J. (2018). Vision and academic 1018 performance in primary school children. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 38(5), 1019–1024. <https://doi.org/10.1111/opo.12582>
- Wooldridge, Jeffrey. (2015). *Introducción a la Econometría. Quinta Edición*. Cengage Learning.
- Yazdi-Ugav, O., Zach, S., & Zeev, A. (2020). Socioemotional characteristics of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0731948720938661>
- Yeo, K. J., & Fern-Ng, P. (2019). Literacy Intervention for Preschool Children at Risk of Literacy Difficulties in Malaysia. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2501–2506. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071130>
- Zambrano-Sánchez, E., Martínez-Wbaldo, M. D. C., & Poblano, A. (2010). Frecuencia de factores de riesgo para problemas de aprendizaje en preescolares de bajo nivel socioeconómico en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 18, 998–1004. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000500022>

07

$$CM = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$
$$CM = \frac{2 \pm \sqrt{4 + 60}}{2} = \frac{2 \pm \sqrt{64}}{2} = \frac{2 \pm 8}{2}$$
$$CM_1 = \frac{2+8}{2} = \frac{10}{2} = 5$$
$$CM_2 = \frac{2-8}{2} = \frac{-6}{2} = -3$$
$$\left(\frac{x-1}{2}\right)^5 - \left(\frac{x-1}{2}\right)^3 = x - \frac{7}{8}x$$
$$\frac{(2x-1)^3}{8} + \frac{23}{16} = x\left(x + \frac{1}{4}\right)^2$$
$$\therefore \frac{x(x-1)}{2} - 1$$
$$2 = -6$$

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

UV Universidad
Verdad 80

LA EDUCACIÓN MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19, DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES: APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS

*Technology-mediated education during the COVID-19 pandemic,
from the students' point of view: Learnings and experiences*

 **Rocío Adela Andrade Cázares**, Universidad Autónoma de Querétaro (México)
(rocio.andrade@uaq.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-3966-9882>)

 **Rosa Evelia Carpio Domínguez**, Universidad Pedagógica Nacional (México)
(reve-cad@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-5536-327X>)

 **Marina Sánchez Luna**, Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)
(bioluna.85@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-8487-0542>)

Resumen

El presente trabajo da cuenta de cómo se ha vivido el proceso de pandemia de COVID-19, por estudiantes de licenciatura de cuatro contextos educativos distintos, en donde se invita a participar a estudiantes de educación, psicología educativa y de la carrera de Biología. Se analiza el proceso de aprendizaje en el contexto de la pandemia por COVID-19 y cuáles son las experiencias que rescatan los estudiantes mediante el proceso de aprender en la virtualidad usando como medio las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El método de investigación es de tipo mixto, se hace un análisis de los datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Los resultados dan cuenta de cómo se vivió la educación en época de pandemia desde el confinamiento en México.

Palabras clave

Estudiantes, experiencias educativas, pandemia, TIC, virtualidad.

Keywords

Students, educational experiences, pandemic, ICT, virtuality.

Abstract

This paper narrates how the pandemic process of COVID-19 has been experienced by undergraduate students from four different educational contexts, where students of education, educational psychology and biology were invited to participate. The study analyzed the learning process in the context of the pandemic caused by COVID-19 and the experiences that students rescued through the process of learning in virtuality by using Information and Communication Technologies (ICT). The research method is of a mixed type, an analysis of quantitative and qualitative data was carried out. The results show how education was lived in times of pandemic during the confinement in Mexico.

incertidumbre de la llegada de una quinta ola de contagios de COVID-19 en México.

En este trabajo se presentan las experiencias que tuvieron los estudiantes universitarios de diversas áreas de estudio (Educación, Psicología Educativa y Biología) durante el confinamiento y distanciamiento social, situación que nos hace reflexionar sobre el sentir que causó la llegada de una pandemia y el cómo se adaptaron los estudiantes a una educación mediada por la tecnología, esto en contextos de las universidades públicas.

La elección de estas disciplinas de estudio, remite a las áreas profesionales, en donde se ubican las autoras de este texto como docentes-investigadoras y donde tienen su desempeño laboral, así como al hecho de que se identificó que en dichos contextos universitarios había prácticas educativas que eran similares en cuanto a formas de trabajo, y aspectos con los que diferíamos, como en el caso de la Licenciatura en Biología, que remitía a un contexto disciplinar que requería prácticas de laboratorio de forma esencial, como parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

La situación que se ha vivido durante la pandemia, motivó a que se siguiera con el trabajo en línea, tal como se trabajó desde marzo de 2020; sin embargo, se han visto estragos en la educación a causa de la pandemia, porque los estudiantes han manifestado problemas de adaptación en el trabajo por la manera cómo se ha venido haciendo con el uso de las TIC, y de plataformas de aprendizaje, problemas que han derivado en desmotivación, deserción, así como fatiga en los estudiantes, y que justo en este texto queremos dejar de manifiesto, qué es lo que los estudiantes opinan de la educación mediada por las tecnologías durante la pandemia por COVID-19.

De acuerdo con Gisbert y Esteve (2011), en la actualidad ya no sólo se habla de competencias digitales docentes, sino también de competencias digitales de los estudiantes universitarios. Aunque parezca hasta cierto punto lógico pensar que los jóvenes tienen un uso adecuado de la tecnología, no siempre es así, porque está demostrado que usan la tecnología para actividades de ocio y recreación, no así para actividades educativas. Por lo cual es adecuado hacer diagnósticos del nivel de competencia digital que tienen los jóvenes universitarios.

1.

Introducción y estado de la cuestión

El confinamiento por la pandemia causado por la COVID-19, ha trastocado varios sectores como el económico, cultural, social y ambiental. Estos últimos han sido de mayor relevancia, debido a los cambios abruptos que genera el distanciamiento y el alto consumismo, asimismo, las nuevas adaptaciones (nueva normalidad) que surge ante el encierro y la incertidumbre causada por una enfermedad que ha paralizado a la sociedad y a las instituciones educativas en distintos momentos.

Lo educativo no es ajeno a estos problemas que se han hecho presentes con la pandemia por COVID-19, pues se han tenido que cerrar las escuelas; en el caso de México, desde marzo del año 2020 se tuvo confinamiento en casa hasta inicios del año 2022 (esto en la gran mayoría de las universidades públicas, algunas comenzaron a regresar en un esquema híbrido a partir de enero o febrero de 2022 y solo pocas instituciones particulares regresaron a clases presenciales), durante este tiempo, se han enfrentado cuatro olas epidémicas en México; en donde a diario escuchábamos en las noticias el número de infectados, los datos de los hospitalizados, las defunciones, información de las nuevas variantes del virus, de la vacunación y de los avances que se tienen al corte del día o semana. En la actualidad, estamos aún con la

Los países desarrollados van de la mano con el uso de las tecnologías digitales de la información y las comunicaciones (TIC), mientras que los subdesarrollados llevan un atraso en este aspecto, por lo que se requiere de su alfabetización en el uso del lenguaje digital (Díaz y Loyola, 2021). Ello se vio evidenciado en el ámbito educativo durante la pandemia de COVID-19.

La UNESCO plantea que en América Latina hay una brecha digital de estudiantes y docentes, (CEPAL y UNESCO, 2020), por lo que la adquisición de competencias digitales en ambos es prioritaria, convirtiéndose en uno de los retos más importantes para los sistemas educativos, debido a las implicaciones económicas y de formación para ambos, y con ello su contribución a mejorar la calidad educativa como al desarrollo de una sociedad del conocimiento.

Generalmente se alude a los jóvenes como nativos digitales (Prensky, 2001, en Jara y Prieto, 2018), porque nacieron en la época de la tecnología, y de acuerdo con este autor, quien introduce los conceptos de nativos e inmigrantes digitales, haciendo la diferencia, entre los que han crecido con la tecnología, frente, a los inmigrantes digitales, quienes han tenido que aprender a transitar en el mundo digital y se han adaptado ya en su edad adulta. Otra clasificación es la de White y Le Cornu (2017, en Cabero, Barroso y Martínez, 2020), que los refiere como visitantes y residentes, en función del uso que hacen de la tecnología, si es ocasional el uso tecnológico o es permanente su uso en la red.

A los docentes se les ha llamado *Coronateaching*, debido a los esfuerzos que han hecho por usar los recursos tecnológicos en sus clases, aunque con las limitaciones de que no hubo cambios en el currículum ni en la metodología (Pedró, 2021). A lo cual se suma, la frustración que origina la falta o las fallas en la conectividad, así como el no saber operar las plataformas digitales y los recursos para la educación en línea. Otros impactos son los emocionales, financieros, laborales (despidos en tiempos de pandemia), de movilidad académica, de demanda y oferta, entre otros.

Aspecto clave durante la pandemia que vivimos por la COVID-19, fue formar a los profesores para el desarrollo de sus competencias digitales docentes:

La correcta incorporación de herramientas tecnológicas en la práctica docente debe estar considerada como apoyo directo al enfoque, modelo, metodología y dinámicas usadas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello los procesos formativos del profesor como profesional deben estar ligados a la integración de TIC. (Pérez y Andrade, 2020, p. 5)

Sin embargo, tal parece que a los profesores les hace falta mayor capacitación en el tema de competencias digitales docentes, porque se limitan, en su mayoría, al uso de presentaciones, videos y plataformas de aprendizaje como Moodle, Blackboard u otras de tipo institucional; pero sin lograr una mediación entre lo tecnológico, lo disciplinar y lo pedagógico; dado que se ven ausencias en lo tecnológico y en lo pedagógico, hacen falta elementos de seguridad informática y habilidades para la producción de materiales digitales o equipos de diseño que apoyen dicha labor (Pérez y Andrade, 2020).

Aunado a lo anterior, el contexto de acción docente y la infraestructura educativa, dado que hay diferencia en el uso de las competencias digitales que tienen los profesores que trabajan en sectores sociales desfavorecidos, ejemplo: las escuelas indígenas, por la disposición de recursos y medios con los que cuentan, así como por la propia formación docente (Sandoval y Andrade, 2022).

En cuanto a los estudiantes, de acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta global sobre los jóvenes y la COVID-19 por el equipo Juventud y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), realizada en 2020 (abril y mayo de 2020), se da cuenta de algunos de los efectos causados por la COVID-19 en lo educativo y en la salud emocional (aunque hay que considerar que son datos iniciales de la pandemia), y que tras poco más de año y medio en confinamiento y con las escuelas cerradas, en el caso mexicano, los efectos de la pandemia en los jóvenes se agravan aún más.

Pese a que los jóvenes, la mayoría de ellos, se consideran a sí mismos y son considerados por otros como nativos digitales, no todos tienen la competencia digital desarrollada, lo cual implica, el estar familiarizado con las tecnologías y conocerlas, no necesariamente significa que las usen en lo educativo; porque

el uso que los jóvenes le dan a las TIC, estaba antes de la pandemia, más ubicado en el área de comunicación y entretenimiento.

En otra investigación que nos aporta datos iniciales de la pandemia, la OIT (2020), comenta que de una muestra de 12.000 respuestas de jóvenes (entre 18 a 29 años) de más de 112 países, que tenían en su mayoría instrucción superior (contaban con al menos un semestre en licenciatura) y con acceso a internet. Se detectó, que el 73% experimentó el cierre de las escuelas y que no todos pudieron hacer la transición a los estudios en línea y a distancia, uno de cada ocho jóvenes (13%) se quedó sin acceso a los cursos universitarios. El 65% de los encuestados, dijo que su aprendizaje durante la pandemia se había visto reducido, el 51% creía que su educación se iba a retrasar y había en ese momento, un 9% que pensaba que su educación fracasaría. Se vio una relación entre “el bienestar mental, el éxito educativo y la integración en el mercado de trabajo” (OIT, 2020, p. 3).

La transición hacia otras alternativas, como el aprendizaje en línea (o también llamada enseñanza remota de emergencia), puso en el centro del problema las brechas digitales que existían, o las carencias que enfrentaron quienes no tuvieron el equipo necesario para poder conectarse a las clases desde sus hogares, falta de espacio adecuado en sus casas (casas pequeñas, muchos miembros de la familia o equipo compartido con los hermanos o padres), falta de habilidades para el trabajo en grupo o el contacto social con sus compañeros o docentes.

De acuerdo con Schmelkes (2020), la pandemia en México va causar impactos en la educación como son: el aumento de la desigualdad educativa, el abandono escolar, el déficit de los aprendizajes, esto por las condiciones de trabajo desde los hogares, debido al tránsito a la educación remota de emergencia. Esto se refuerza con lo dicho por profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a partir de una encuesta aplicada a 383 docentes, donde expresan que: “Las principales problemáticas a las que se enfrentan son logísticas (43.3%), tecnológicas (39.7%), pedagógicas (35.2%) y socioafectivas (14.9%)... En su mayoría, refieren requerir apoyo tecnológico y asesoría didáctica” (Sánchez, et al., 2020, p. 1).

2.

Método de investigación

El método de investigación utilizado es de tipo mixto (Forni y De Grande, 2020), en donde se hacen dos tipos de análisis; por un lado, uno de tipo cuantitativo, a partir de la aplicación de una encuesta en línea utilizando *Google Forms*; por otra parte, se utiliza un análisis de tipo cualitativo, de las respuestas abiertas que nos dieron los estudiantes. Esto a partir de un proceso de análisis categorial.

Tashakkori y Teddle (1998, en Mendizábal, 2018, s.p.) expresan que “los MM [métodos mixtos] son una combinación de una aproximación cuantitativa y cualitativa en la metodología de un estudio”. En general, se trata de un método mixto por complementación, porque se presentan dos formas de analizar la información, para llegar a una perspectiva desde los datos cuantitativos y cualitativos que nos aportan diferentes perspectivas de la realidad (Bericat, 1998).

El análisis de la información se hace en dos momentos, se presentan los resultados cuantitativos con el uso de gráficos en donde se retoman los resultados de la encuesta en *Google Forms* de todos los participantes, que son un total de 74 estudiantes. En la parte cualitativa, se hace un análisis de las respuestas que aportan dichos estudiantes, que pertenecen a dos contextos universitarios (contexto 1 y 2). Y se analizan, por separado, los datos que corresponden a los estudiantes de la Licenciatura en Biología (contexto 3 y 4) donde se imparte dicha carrera.

2.1 Muestra de la investigación

En esta investigación tomamos pequeñas muestras de estudiantes para contrastarlas, buscamos que fueran del área de Educación y Psicología Educativa, para ello se invitó a estudiantes de dos universidades públicas ubicadas en la región del Bajío Mexicano, *Contexto 1* consta de 23 alumnos; de la carrera de Licenciatura en Intervención Educativa un total de 16 y de Psicología Educativa participaron siete estudiantes; y en el caso del *contexto 2*, fueron 13 estudiantes de la Licenciatura en Innovación y Gestión

Educativa, y tres de Psicología Educativa; para un total de 16. En total, la muestra de Educación y Psicología educativa de ambos contextos fue de 39 estudiantes.

En el caso de los alumnos que corresponden al *contexto 3 y 4*, el mismo que está conformado por dos universidades públicas del centro del país, donde se invitó a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Biología, 23 que corresponden al *contexto 3*, y 12 al *contexto 4*. Esto con la finalidad de rescatar opiniones de estudiantes de una carrera del área de Ciencias, para saber cómo han trabajado durante la pandemia. En total la muestra de estudiantes de Biología de ambas instituciones fue de 35 alumnos.

La *muestra global* (Contextos 1, 2, 3 y 4) es de 74 estudiantes de cuatro universidades públicas distintas, dos que corresponden a la región del bajío mexicano y dos ubicadas en el centro del país (México).

2.2 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes de licenciatura respecto de la educación mediada con el uso de las TIC durante la pandemia de COVID-19?

¿Cómo se utilizan las TIC para llevar a cabo la mediación del proceso de aprendizaje y la construcción de un espacio pedagógico durante la pandemia de COVID-19?

2.3 Supuesto de investigación

Las experiencias y aprendizajes llevados a cabo por los estudiantes, durante la pandemia de COVID en México, han propiciado la construcción de espacios pedagógicos en donde se han fortalecido el uso y el manejo de las TIC como herramientas de apoyo al aprendizaje, a partir de prácticas educativas diversas, según los contextos y la disciplina profesional.

3.

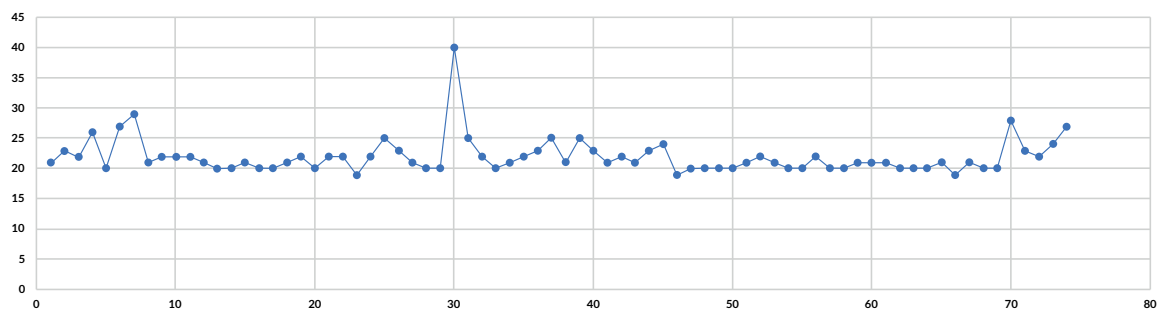
Resultados

3.1 Resultados globales de los cuatro contextos de investigación

Los estudiantes encuestados tienen un promedio de 21.95 años, los de menor edad tienen 19 años (3 casos) y el de más edad tiene 40 años (1 caso). El 75.67% son mujeres, y el 24.32% son hombres.

Figura 1.

Edad de los participantes



Nota: Elaboración propia. 74 participantes.

En cuanto al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que utilizan en las clases, en general lo que más usan son: el celular (93.2%), lap top (75.7%), en menor medida la computadora (28.4%), Impresora (27%), escáner (17.6%) y tablet (13.5%), de acuerdo con los datos proporcionados, (86.5%) tenían conexión a internet en casa.

Con referencia a la forma que utilizan los estudiantes para comunicarse con sus compañeros, con 100% está la aplicación del WhatsApp, con un 73% se ubican las video llamadas (*Skype, Zoom, Meet*, entre otras), y con 51.4% el correo electrónico, en menor medida el uso del Facebook y redes sociales con el 39.2%, el teléfono 29.7% y *Telegram* 4.1%.

Con relación a la manera en que los estudiantes se comunican con sus profesores, resalta el WhatsApp con 93.2%, el 86.5% por correo electrónico, el 77% por videollamadas, el 36.5% por Facebook o redes sociales, el 13.5% por teléfono, y en menor medida por *Classroom, Telegram* y por otras aplicaciones.

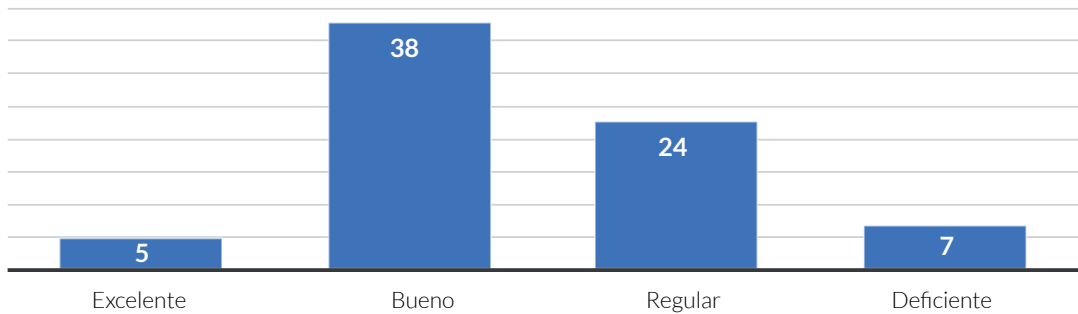
Al respecto de la forma de trabajo escolar que se ha llevado a cabo durante la época de pandemia, predomina con un 82.4% el trabajo síncrono con clases por videoconferencia a través de *Zoom, Meet, Adobe Connect*,

Teams, etc.; en segundo lugar, se ubica el trabajo educativo 100% virtual con el uso de trabajo y actividades en plataformas como Moodle o Blackboard, con un 48.6%; en tercer lugar, se tiene el trabajo que combina el trabajo asíncrono y el uso de plataformas de aprendizaje en un 41.9%; en cuarto lugar, se encuentra la entrega de trabajos por correo electrónico o por plataformas de aprendizaje con un 9.5%; en quinto lugar, el trabajo presencial con apoyo de actividades síncronas con un 4.1%; y con 1.4% el trabajo presencial con apoyo de las plataformas de aprendizaje; así como el trabajo síncrono y asíncrono con 1.4%.

De lo cual se concluye, que el trabajo escolar durante la pandemia está centrado en las clases síncronas, con el uso de videoconferencias y la entrega de trabajos y tareas por diferentes medios. Dada la forma de trabajo que se ha adoptado en las universidades, en cuanto al nivel de satisfacción que tienen los estudiantes un 6.8% opina que es excelente, el 51.4% considera que el trabajo que se hace es bueno, el 32.4% expresa que es regular, y el 9.5% dijo que es deficiente.

Figura 2.

Nivel de satisfacción que tienes respecto al trabajo escolar durante la pandemia

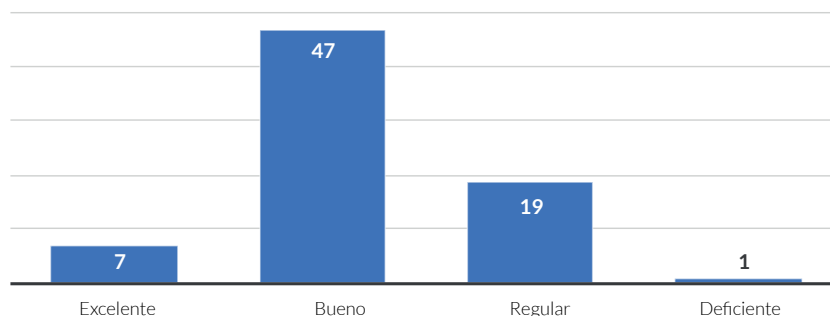


Nota: Elaboración propia. 74 participantes.

Respecto a las competencias digitales que tienen los estudiantes para hacer frente al trabajo virtual en época de pandemia, el 9.5% considera que es excelente; 63.5% dice que es bueno, el 25.7% dice que es regular, y el 1.4% comenta que es deficiente.

Figura 3.

¿Cómo consideras tus competencias digitales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para el trabajo escolar en época de pandemia?

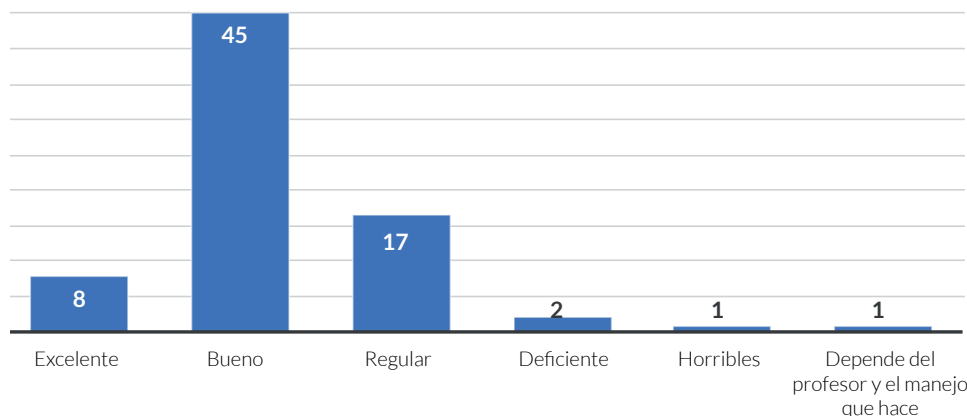


Nota: Elaboración propia. 74 participantes.

En referencia a las competencias digitales que tienen los profesores para el trabajo virtual, los estudiantes opinan que el 10.8% tiene un excelente manejo y uso de las tecnologías, el 60.8% dice que son buenas las competencias digitales de los profesores, el 23% expresa que son regulares, el 1.4% dice que son deficientes, el 1.4% comenta que depende, que algunos docentes tienen un excelente manejo de las tecnologías y otros regular; y el 1.4% menciona que son horribles en cuanto al uso de las competencias digitales (las dos últimas opciones de respuestas, las agregaron los estudiantes en el cuestionario de Google con la opción otros).

Figura 4.

¿Cómo consideras las competencias digitales que tienen tus profesores en el trabajo escolar durante la pandemia por COVID?



Nota: Elaboración propia. 74 participantes.

3.2 Resultados de los estudiantes de educación y psicología educativa

En este apartado se van a presentar los resultados obtenidos en dos universidades públicas, en donde los estudiantes son del área de educación y psicología educativa, ambas instituciones se ubican en el bajío mexicano, y son de tipo público.

3.2.1 El uso de las tecnologías para llevar a cabo el proceso de mediación del aprendizaje

En general, los estudiantes visualizan dos maneras distintas de lograr el aprendizaje. Antes de la pandemia las clases estaban más centradas en dinámicas tradicionales, donde el maestro exponía la clase, guiaba las actividades, había trabajos individuales y en equipo, se podían abordar las dimensiones teórica y práctica, se explicaba en clase y se resolvían dudas.

Con la pandemia, el trabajo educativo cambió, requiere de un estudiante más autónomo, que busca información, estudia, hace sus notas, repasa y aprende de manera autónoma, que se autorregula y aprende por sí mismo.

Algo que han aprendido los estudiantes durante la pandemia, es la organización de su tiempo, a tener una mayor atención (dado que hay más distracciones en casa), han sido autogestivos, mostrado resiliencia y paciencia... así como tolerancia a la frustración; algo importante que se ha aprendido es el uso de plataformas digitales y la búsqueda de herramientas para mejorar sus competencias digitales.

En este aspecto de la experiencia escolar durante la pandemia, la mayoría de los estudiantes relatan malas experiencias, en donde dan cuenta de lo estresante que han sido las clases en línea, otros comentan *“todo eso me ha afectado MUCHÍSIMO emocionalmente, repercutiendo evidentemente en la forma en la que aprendo, eliminando poco a poco el gusto que tenía por mi carrera, mis ganas de ejercer simplemente se esfumaron”*.

Una estudiante menciona que *“ha sido complicado adaptarse a esta nueva forma de trabajo, ya que esta modalidad es muy pesada”*, *“no me ha gustado la baja participación de mis compañeros, y al no encender la cámara han entorpecido algunas sesiones, causando estrés*

en los docentes y en algunos de nosotros”.

En cuanto a los comentarios positivos, que son los menos, se hizo mención por parte de una estudiante, *“me siento contenta porque dispongo de más tiempo”*. Otra de las cosas que resaltan como buena, es que han desarrollado habilidades tecnológicas, aprendieron el manejo de distintas plataformas, y tienen mayor facilidad de acudir a eventos virtuales de tipo nacional o internacional.

Tabla 1.

Aprendizaje antes y durante la pandemia

Estudiantes de Educación y Psicología (23 estudiantes). Contexto 1	Los estudiantes de Educación y Psicología (16 estudiantes). Contexto 2
<p>Antes de la pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Antes aprendía por explicación directa por parte de los maestros. · Antes poníamos en práctica nuestro conocimiento y ahora todo es teórico. <p>Con la pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ahora que es virtual pienso que no se aprende igual pues no hay esa atención que debería de darse. · Si tenemos alguna duda es más difícil que nos la respondan, en ocasiones no nos dan las clases como se deben. <p>Lo negativo en la pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Algunos profesores no son accesibles y solo mandan actividades sin dar retroalimentación 	<p>Antes de la pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Tenía una mayor motivación e interés por los contenidos de las materias, la carga de trabajo no se sentía en la misma cantidad. · Aprendía mucho con las diversas actividades y dinámicas que nos implementaban en las sesiones, el poder socializar con mis compañeros. <p>Con la pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Siento que la cantidad de actividades, tareas, exámenes, ensayos, trabajos en equipo, se triplicó. <p>Lo negativo en la pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Con el tiempo, el estrés, el tedio, la falta de ganas y motivación, y el hecho de pasar todo el día en casa y frente a la computadora se vuelve más cansado.

Nota: Total 39 participantes de Educación y Psicología Educativa. Elaboración propia.

3.2.2 Experiencias de los estudiantes de licenciatura respecto a la educación mediada por las TIC

De las dos sesiones que se tienen de clase a la semana, una se trabaja de manera síncrona con videoconferencias en *Classroom*, *Meet* o *Zoom*, y la otra sesión se hace asíncrona, con tareas, lecturas, trabajos de investigación que fomenten la reflexión; se piden reportes de lectura, que pueden ser recursos gráficos, presentaciones, etc. aunque “*hay profesores que aún no se adaptan a esta forma de trabajo e imparten las sesiones como si fueran presenciales, es decir, de forma tradicional*”.

La experiencia del trabajo grupal en general es negativa, los estudiantes se quejan de “*que hay muy poca participación, cuando tienen que hacer trabajo en equipo ponen otras cosas como prioridades y no lo escolar*”. El trabajo grupal es despreciado por los alumnos, “*no se sabe con exactitud si los compañeros van a cumplir con las tareas estando en casa*”.

En cuanto a las jornadas de trabajo han sido muy extensas, el trabajo grupal ha sido poco, y en clases no todos participan, o no tienen encendidas sus cámaras. “*El proceso de trabajo escolar es caótico, complicado, distante*”, aunado a los problemas de conexión wifi y a que constantemente a algunos se les desconecta.

Las opiniones positivas dicen que, a pesar de la distancia, y de no haber visto a los compañeros en persona, se ha formado un grupo de apoyo, “*en donde todos juntos nos hemos agarrado los unos a los otros para no hundirnos en momentos difíciles*”. Se organizan para el trabajo a distancia, han mejorado la comunicación y la toma de decisiones, son más empáticos.

Los estudiantes desean regresar a las clases presenciales para convivir con sus compañeros y maestros, así como para realizar sus prácticas profesionales y alejarse de los problemas familiares, que comentan han aumentado.

Tabla 2.

El uso de las TIC y la experiencia de ser estudiante en pandemia

Estudiantes de Educación y Psicología (23 estudiantes). Contexto 1	Los estudiantes de Educación y Psicología (16 estudiantes). Contexto 2
<p>El uso de las TIC en la pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reuniones por Meet y trabajos para entregar. · Habilidad en la computadora, manejar las aplicaciones y buscar en YouTube información que no comprendo. <p>Experiencia de ser estudiante en pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Entré en estado de ansiedad por la situación. · Muy estresante y cansado porque trabajo y estudio. · He tenido muchos problemas con la conexión a internet, hay ocasiones que no puedo entrar a mis clases y otra es que no entiendo mucho. 	<p>El uso de las TIC en la pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Muy tradicional en cuestión a lo virtual. · La mayoría utiliza classroom y las clases sincrónicas por medio de Zoom o Meet. <p>Experiencia de ser estudiante en pandemia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ser estudiante en este proceso de pandemia es aprender a poner límites con la tecnología y no dejar que ésta te consuma. · Es todo un reto. He tenido que aprender a sobrellevar diferentes situaciones en un mismo espacio (mi casa y mi cuarto) a cualquier hora del día.

Nota: Elaboración propia. Total 39 participantes de Educación y Psicología Educativa

3.2.3 Adaptación o malestar de los estudiantes durante la educación en época de pandemia

Los estudiantes comentan que han sobrevivido y sobrellevado la situación escolar dentro de casa y su cuarto, porque están todo el día haciendo actividades, por lo que tienen que controlar su tiempo para que la tecnología no los consuma y ponerle límites.

Algo que se enuncia como valioso es el cuestionarse y reestructurarse, aprender a comunicarse con sus seres queridos y volverse más independientes y productivos. Dado que es complicado llevar la carga de trabajo escolar y el tener tiempos limitados de descanso, por lo que deben ser autogestivos con su proceso de aprendizaje.

Sobre la parte que los estudiantes valoran como negativo, refieren:

Un nivel de estrés más elevado de lo normal (antes de la pandemia), es un arma de doble filo, porque esa conexión infinita, se disfraza de desconexión contigo misma, con tu familia, con tus amigos, con tu salud emocional y física.

Una estudiante comenta que “se siente la soledad al terminar la clase de zoom y el silencio continúa”, les hace falta la convivencia con sus pares, comentan que “es necesaria la cercanía, estar con los compañeros de manera física, el poder socializar nuevamente con ellos y ellas”. A esto se suma la poca participación de los compañeros (en las clases virtuales), por lo cual algunos mencionan: “he tenido incomodidad, no hay buena participación de mis compañeros”.

En general las respuestas son negativas, refieren tener problemas de salud, cansancio, dolores de espalda, problemas con la vista, irritación de sus ojos, así como el hecho de que durante la pandemia tuvieron reacciones a la vacuna o sufrieron de COVID, ellos o sus familiares; todo ello, les implicó problemas en sus clases, y de concentración.

Se han disparado algunos problemas de estrés, ansiedad, depresión. Hay estudiantes que han tenido que acudir a terapias psicológicas, que necesitaron ayuda para salir adelante con sus clases, algunos expresaron que requieren acompañamiento psicológico, espacios de escucha y apoyo para cuestiones personales, más empatía, comprensión, disposición, solidaridad; que se consideren las cuestiones prácticas y el regreso presencial a sus prácticas profesionales.

Tabla 3.

Situación emocional de los estudiantes durante el trabajo escolar en pandemia

Estudiantes de Educación y Psicología (23 estudiantes). Contexto 1	Los estudiantes de Educación y Psicología (16 estudiantes). Contexto 2
<p>Situación emocional o de salud en la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Vivo estresada, en ocasiones cansada y con problemas de salud físicos y visuales, por estar casi todo el tiempo sentada y en la computadora. · Tuve muchas dificultades ya que me contagié de COVID y posteriormente mi familia también enfermó, fue una experiencia desagradable el tener que estar aislada. · Sí, de forma emocional porque me he sentido deprimida, estresada por no poder regresar de forma presencial a la universidad. 	<p>Situación emocional o de salud en la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> · He tenido pérdidas de familiares y también cuando me contagie de COVID-19 me costó mucho retomar. · Enfermedades por COVID, reacciones a la vacuna. · Mucho estrés y ansiedad, sufrí algunos ataques de pánico. · Malestares físicos como baja de presión, mareos, dolores de cabeza, insomnio, disminución en mi visión. Desmotivación por la falta de mis prácticas profesionales. Tristeza por la falta de convivencia.

Nota: 39 estudiantes de Educación y Psicología Educativa. Elaboración propia.

3.3 Resultados de los estudiantes de la Licenciatura en Biología

Se incluyen los resultados de dos contextos de universidades públicas mexicanas, donde se imparte la carrera de Licenciatura en Biología, ambas ubicadas en el centro de la república mexicana.

3.3.1 El uso de las tecnologías para llevar a cabo el proceso de mediación del aprendizaje

En cuanto al proceso de aprendizaje, se vislumbran dos momentos importantes, antes y durante la pandemia. Previo a la pandemia, los estudiantes hacían uso de bibliotecas, búsqueda de libros, leer sus apuntes y notas de clase, escuchar y ver al profesor en clase, así como hacer tareas, reportes, investigaciones previas a la sesión. Algo importante para los alumnos son las prácticas de laboratorio y las salidas (trabajo de campo), las mismas que durante la pandemia no han realizado.

En cuanto a lo negativo que se ha tenido con el trabajo durante la pandemia, se quejan de la falta de actividades de laboratorio y visitas de campo, que complementaban su aprendizaje teórico. Se les hace difícil aprender

solo desde la teoría. Eso pone en duda a los estudiantes de si están preparados para trabajar y de si tienen las competencias de un biólogo, dado que su carrera es de tipo experimental, y con la pandemia se ha vuelto solo de aprendizaje teórico, además de que la carga de trabajo ha aumentado, y se la pasan casi 10 horas diarias en clase (síncrona) y haciendo actividades.

Lo positivo que rescatan, es que han tenido que aprender el uso de plataformas digitales y de varias aplicaciones que les ayudan a hacer sus tareas, y eso ha ayudado a mejorar su uso de las tecnologías. Aunque reconocen que el aprendizaje en pandemia les demanda mucha concentración, autonomía y manejo del tiempo, así como repasar más en casa por su propia cuenta.

Tabla 4.

Educación antes y durante la pandemia

Estudiantes de Biología (12 estudiantes). Contexto 3	Estudiantes de Biología (23 estudiantes). Contexto 4
<p>Antes de la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> · El aprendizaje en etapa antes de la pandemia era más didáctico. · Se me hacía más fácil aprender con ayuda de prácticas de campo o en el laboratorio. · Solo aprendía por las clases y las tareas que nos dejaban. <p>Con la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Algunos maestros solo daban el temario y dejaban las tareas y eso me hacía buscar más información, ver videos para comprender el tema. · Falta de la parte práctica 	<p>Antes de la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aprendo de mejor forma haciendo y viendo <i>in situ</i> las cosas, también cabe recalcar que mi carrera es muy experimental, entonces ha afectado [la pandemia] de forma importante las competencias de todos. · Me servía mucho hacer prácticas, tanto de laboratorio como de campo, pues aplicaba lo aprendido en clases presenciales. · Las prácticas de laboratorio, prácticas de campo me ayudaban demasiado. <p>Con la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> · En línea (con la pandemia) además de que no aprendo nada, la falta de práctica hace que pierda las aptitudes que ya había adquirido.

Nota: Elaboración propia. 35 participantes Lic. en Biología.

3.3.2 Experiencias de los estudiantes respecto a la educación mediada por las TIC

Durante la pandemia el aprendizaje se da en entornos virtuales, se apoyan en el uso de plataformas para videoconferencias como Zoom u otras aplicaciones digitales que les ayudan a hacer sus reportes (mapas mentales, mapas conceptuales, resúmenes, toma de notas) y otras más como *Kahoot* o paquetes estadísticos, así como las presentaciones que hacen los docentes o los equipos, con apoyo de diapositivas en *power point*. Comentan que tienen como apoyo material de tipo digital en PDF, búsquedas en bibliotecas digitales, bases de datos, grabaciones, etc. Comentan que, aunque hacen algunas prácticas, no son muy efectivas, porque solo ven fotos, o porque no tienen los aprendizajes necesarios.

Hay quienes ven la parte favorable, como que se ahorra tiempo por no tener que desplazarse a la escuela, o que

les permite trabajar y estudiar. A algunos les gusta quedarse en casa durante la pandemia. Otros (la mayoría), tienen opiniones de que es más pesado, que el trabajo se triplicó, de que les dejan tareas y varias de estas son inútiles, que es muy cansado estar 9 o 10 horas seguidas en clase, con descansos de cinco minutos (cada tres horas), comentan que les duele la espalda, que tienen molestias en los ojos, que se les cansa la vista por la lectura digital. Sin embargo, los estudiantes lograron experimentar un aprendizaje y aunque de forma muy limitada, hubo quienes se adaptaron a la era tecnológica.

Tabla 5.

Uso de las TIC y la experiencia de ser estudiante durante la pandemia

Estudiantes de Biología (12 estudiantes). Contexto 3	Estudiantes de Biología (23 estudiantes). Contexto 4
<p>El uso de las TIC en la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos tomó desprevenidos, pero luego se creó un sistema institucional. • Clases por Meet y Zoom, donde el profesor da la clase por medio de unas diapositivas en su mayoría. 	<p>El uso de las TIC en la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videoconferencias para dar clase, más tareas y pequeños trabajos en equipo. • Presentaciones, prácticas virtuales (reportes, presentaciones, etc.) uso de multimedia como imágenes o videos o rara vez algún programa para PC
<p>Experiencia de ser estudiante en pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algo confusa ya que no estábamos acostumbrados a trabajar de forma virtual tanto alumnos como maestros. • Demasiado agotador y estresante porque solo era enviar tareas y tareas muy extensas y pedías que el docente te explicará y no te respondía. 	<p>Experiencia de ser estudiante en pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> • No ha sido de lo mejor, como ya lo he dicho anteriormente, no hay pedagogía por parte de los docentes. • Han tratado de desarrollar prácticas que a mi percepción no han sido muy efectivas porque no hay nada que ver, únicamente fotos.

Nota: Elaboración propia. 35 participantes Lic. Biología.

3.3.3 Adaptación o malestar de los estudiantes durante la educación en época de pandemia

Hay quejas de que el trabajo virtual con la pandemia les ha causado problemas de estrés, ansiedad, depresión, de que han tenido que acudir a servicios psicológicos; piden asesoría y apoyo emocional. Comentan que el trabajo virtual ha sido horrible, demandante, pesado, extenuante, que son muchas horas sentados frente a la computadora, más las horas que invierten para hacer tareas y actividades, que aparte de que les quita mucho tiempo, incluso las horas de sueño, porque deben dormir menos para poder cumplir con todo lo que se les demanda.

Algo que se enfatiza en los contextos 3 y 4 es que se estresan demasiado por no tener prácticas de laboratorio, “un poco de insatisfacción por no obtener las enseñanzas prácticas que requiero para en un futuro ejercer como biólogo”, “Siendo sincera no creo estar preparada para alguna situación profesional que envuelva esas actividades”, y así como estos, muchos más comentarios, donde incluso la ansiedad y la depresión se ligan al hecho de no tener sus prácticas de laboratorio.

Tabla 6.

Situación emocional o de salud durante la pandemia

Estudiantes de Biología (12 estudiantes). Contexto 3	Estudiantes de Biología (23 estudiantes). Contexto 4
<p>Situación emocional o de salud en la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sufrí la pérdida de dos familiares muy cercanos a mí por COVID, sufrí de depresión e inclusive pérdida de peso, tenía que tomar antidepresivos. · Mis padres recayeron enfermos, teníamos las riendas de la casa y fue muy agotador. · Ansiedad de no entregar mis tareas a tiempo y no comprender lo suficiente del tema. 	<p>Situación emocional o de salud en la pandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Me desvelo haciendo tarea y al final del día mis ojos terminan muy cansados y, además, con un poco de dolor de espalda. · Es una mala experiencia, al cursar una carrera que requiere experiencia en el laboratorio y en campo, me estoy perdiendo de todo ese aprendizaje. · Es complicado sentir que realmente estoy aprendiendo lo que debería, por clases en línea cuando los conocimientos generalmente los reforzamos en campo o en laboratorio

Nota: 35 participantes. Elaboración propia.

4.

Conclusiones

El sistema educativo mexicano sigue intentando cambiar el modelo de trabajo presencial por uno virtual, para lo cual se tenían que diseñar, sobre la marcha, estrategias pedagógicas ante el nuevo reto que se tenía enfrente: El uso de la tecnología durante la pandemia por COVID-19. Esta transición ha traído consigo aciertos y desaciertos en los docentes y estudiantes para el manejo y uso de las TIC, tal como en su artículo coinciden en señalar Pérez y Andrade (2020) en el contexto mexicano y en el ámbito internacional Díaz y Loyola (2021), Pedró (2021), así como de los organismos como la OIT (2020), la CEPAL y la UNESCO (2020).

El implementar jornadas de trabajo y actividades desde casa, generó en los estudiantes, un nuevo estilo de aprendizaje, pero también cambió la forma de vida. Estos cambios se vieron reflejados en los conocimientos y emociones que surgieron como efecto de un aislamiento social. En algunos casos los estudiantes desarrollaron competencias digitales, generando un vínculo directo con la tecnología, pero en otros casos, se crearon frustraciones y cambios en la conducta por estar imposibilitados en el manejo y uso de equipos tecnológicos, pero no solo fue el aprendizaje, también la situación que se vivía en casa fue otro factor más, que cambió el sentir respecto de la educación ahora a distancia mediante la virtualidad.

Aunado a lo anterior, el hecho de que la escuela migró de la presencialidad a la virtualidad, sin perder su propia forma y estructura, es decir, sincronidad, horarios de clases, la rigidez en el abordaje de conteni-

dos y cantidad de los mismos, etc. (Miguel-Román, 2020), sin embargo, pronto se dieron cuenta que se necesitaban formas diferentes de trabajo, el agobio de los estudiantes fue manifiesto, y con ello, las quejas de las formas de trabajo iniciales.

En el caso de los estudiantes de Educación y Psicología Educativa, la transición a la virtualidad fue más fácil, aunque a ellos, lo que se les complica es hacer las prácticas profesionales desde la virtualidad, sienten que no aprenden lo necesario, o lo que en realidad necesitan para su práctica laboral profesional. Y aunque se han adaptado al trabajo virtual, sí extrañan la presencialidad y la convivencia con sus compañeros, así como con sus profesores.

Lo que resalta en los estudiantes de Educación y Psicología Educativa, en especial en los del Estado de Guanajuato, es la cantidad de emociones que les ha generado el vivir con la pandemia de COVID-19, dado que ese Estado de la República es uno de los que más ha sido golpeado por la pandemia, las narraciones de los estudiantes dan cuenta de ello, de la dura realidad que han enfrentado, con la muerte de familiares, amigos y miembros de su comunidad, así como el estrés y la angustia de saberse enfermo o ver a sus familiares enfermos.

En el caso de los estudiantes de la carrera de Biología, dan cuenta de la importancia que para ellos significan las prácticas de laboratorio y las visitas de campo, dado que los estresa de sobremanera el que no han podido acceder a esas actividades por estar cerradas las universidades; se desesperan, llegan a dudar de su formación y de sus competencias profesionales como futuros biólogos.

En el trabajo se dio respuesta a las preguntas de investigación, se hizo una descripción amplia de las experiencias educativas con las TIC y del proceso de mediación que se lleva a cabo en cuatro contextos distintos; en cuanto al *supuesto de investigación* se cumple en parte. Los estudiantes sí han tenido mayor posibilidad de adaptarse al trabajo virtual, debido a las competencias digitales que tenían y han fortalecido; en el caso de los docentes, aunque los estudiantes consideran que sus profesores tienen competencias digitales en un nivel bueno (en su mayoría), les siguen pidiendo que se esfuercen más, que se capaciten, que hagan un mejor uso de las estrategias didácticas en la virtualidad y que den

descansos intermedios en las clases, porque son muy largas, porque se cansan de estar tanto tiempo sentados frente a la pantalla.

Dicho lo anterior, hace falta fortalecer el trabajo pedagógico en la virtualidad, así como el tecnológico (Terroros, 2021), porque saber la disciplina, ya no basta para ser docente en esta época donde la mediación del aprendizaje se hace desde las TIC, así como que las universidades pongan a trabajar a sus departamentos de psicopedagogía y tutores, porque los estudiantes, están necesitando mucho apoyo en la parte emocional (psicológico), por los duelos y ansiedad que presentan ya con cuatro semestres de encierro y virtualidad (de marzo de 2020 a febrero de 2022).

Aunque en México hay experiencias de universidades privadas que regresaron a clases presenciales (desde el semestre 2021-2), teniendo sumo cuidado de respetar los protocolos externos e internos para evitar la propagación de la COVID-19 y mantener la sana distancia. Las universidades públicas han sido cautas, tratando de evitar concentraciones de gente, y en algunas de estas solo se han permitido actividades con aforo reducido, como por ejemplo: exámenes de licenciatura y posgrado (a puerta cerrada), la asistencia a algunos talleres o laboratorios como lo han hecho las ingenierías, así como el seguimiento de investigaciones que implican el trabajo con animales o plantas, que requieren estar en el laboratorio, como el caso de experimentos con vacunas (por parte de los investigadores). El regreso a clases presenciales, de forma escalonada e híbrida, se inició en el ciclo escolar 2022, a partir de los meses de enero, febrero y marzo, una vez que los semáforos epidemiológicos estuvieron en verde.

En este momento en que se ha dado el regreso a las universidades, es momento de evaluar lo que se hizo durante la pandemia y cómo se hizo, así como realizar un balance de la situación que guarda la educación superior (y la educación en general), así como de las políticas y acciones que deben implementarse, en virtud de atender las necesidades educativas, como por ejemplo en temas de inclusión educativa, deserción escolar, alfabetización digital, entre otros. (Peña y Brogna, 2021).

Las limitaciones que se tuvieron en esta investigación fue buscar la entrada a los diferentes contextos de investigación, dado que los trámites para obtener los permisos se vuelven lentos, una vez obtenidos los permisos se hizo llegar el cuestionario de *Google forms* con los profesores que daban clases en estas carreras que nos interesaba muestrear, y aunque no se tiene una muestra significativa, estadísticamente, sí se tienen elementos para poder dar cuenta de cómo se vive la experiencia de ser estudiante en época de pandemia en estos contextos universitarios mexicanos.

Al equipo docente del “*Seminario Currículum Latinoamericano*” del posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), espacio donde se gestó la idea y se desarrolló este trabajo como parte del informe final del seminario.

4.1 Sugerencias por parte de los estudiantes

- Que se les proporcione a los maestros capacitaciones de manera continua en el tema de las TIC, lo que les permitirá hacer uso de más plataformas para el desarrollo de las clases, así como mejorar el trabajo pedagógico con TIC.
- La necesidad de *acompañamiento psicológico*, para que puedan sobrellevar el estrés y la ansiedad. Esta es una situación demandada por los estudiantes en los cuatro contextos universitarios y es urgente ayudarlos a sobrellevar los problemas emocionales que han enfrentado con la pandemia.
- Que las clases sean más prácticas y dinámicas, mención especial de los alumnos de Biología, que piden asistir a los laboratorios para ver contenidos prácticos; y de los alumnos de Educación y Psicología Educativa, que solicitan prácticas profesionales presenciales.

5.

Agradecimientos

A todos los estudiantes participantes en esta investigación, a ellas y ellos que quieren ser escuchados por sus profesores y por sus autoridades educativas, con la finalidad de que se les apoye a mejorar las condiciones de estudio durante la pandemia.

Referencias

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Significado y medida. Editorial Ariel S.A. Barcelona.
- Cabero, J., Barroso, J. y Martínez, S. (2020). Estudiantes: ¿nativos digitales o residentes y visitantes digitales? *Opción revista de ciencias humanas y sociales*, 36(93). Universidad de Zulia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7820378>
- CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-COVID-19>
- Díaz, D. y Loyola, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*. 3 (1). 120-150. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y Métodos mixtos en las Ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*. 82 (1). 159-189. Ciudad de México. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n1/2594-0651-rms-82-01-159.pdf>
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*. 7(0). 48-59. Disponible en: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>
- Jara, N. P. y Prieto, C. (2018). Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: Revisión sistemática. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*. 29 (1); 92-105. <https://www.medigraphic.com/pdfs/acimed/aci-2018/aci181g.pdf>
- Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto*, 27(2). Universidad de Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/122/12260698001/html/>
- Miguel-Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), L (núm. Esp.), 2020, pp. 13-40 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Organización Internacional del Trabajo –OIT– (2020). *Los jóvenes y la COVID-19: efectos de los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. Informe de la encuesta 2020*. https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753054/lang-es/index.htm
- Pedro, F. (2021), 1. COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En: Fundación Carolina. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. 23- 37. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf>
- Peña, C. L. y Brogna, P. (2021). Educación superior, COVID-19 y discapacidad: Los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones M. R.*, 8 (núm. Esp.). <http://revistainclusiones.org/pdf/23%20Broga%20Pena%20VOL%208%20NUM%20ESP.%20ENEMAR%20NUEVA%20MIRADA%202021INCL.pdf>
- Pérez, E. y Andrade, R. (2020). Orientación de la competencia digital del profesor universitario en las propuestas de integración de TIC. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(e905), Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. México. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.905

- Sandoval, J. y Andrade, R. (2022). Diagnóstico de competencias digitales en docentes para el medio indígena. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13(e1360). Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. https://www.re-diech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1360/1368
- Sánchez, M., Martínez, A.P., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., y Jaimes, C. (2020). *Revista Digital Universitaria*, 21(3). 1-25. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v21_n3_a12.pdf
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia por COVID-19: El caso de México. *Universidades*, 86. UDUAL. 73-87 <http://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/407/409>
- Terreros, M. A. (2021). El uso de las TIC en la educación superior en México ante el COVID-19. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 3(5), 126-138. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/683/1830>


Sección
Miscelánea

08

UV Universidad
Verdad 80

RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA ALTAS CAPACIDADES, SEGÚN EL MODELO DE ENRIQUECIMIENTO ESCOLAR TIPO III DE RENZULLI: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN INICIAL

Educational responses for high abilities, according to Renzulli's type III school enrichment model: Case study in initial education.

 **Carolina Seade-Mejía**, Universidad Nacional de Educación (Ecuador)
(lucia.seade@unae.edu.ec) (ORCID: 0000-0002-8325-1977)

 **Ma. Paz Arízaga Larrea**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(pacitari@es.uazuay.edu.ec) (ORCID: 0000-0001-7492-9224)

 **Paulina Placencio Ruíz**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(andreapaulinar1996@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-7823-6799)

 **Ximena Vélez-Calvo**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(xvelez@uazuay.edu.ec) (ORCID: 0000-0002-4451-9547)

Resumen

Algunas investigaciones previas han mostrado efectividad en la aplicación de respuestas educativas a niños con altas capacidades. El objetivo de esta investigación fue diseñar, aplicar y evaluar, por medio de la educación en línea, un programa para un niño de cinco años con altas capacidades, utilizando el Modelo de Enriquecimiento Escolar tipo III según Renzulli, además de medir la efectividad de la intervención.

Por medio de la plataforma zoom, se entrevistó a padres y docentes y se aplicó un Proyecto de Enriquecimiento tipo III, según el modelo de Renzulli. Finalmente se evaluaron los resultados del trabajo. El niño demostró, durante y después de la implementación del programa, una valiosa motivación por aprender y se pudo observar que se potenciaron los intereses detectados por este modelo y las destrezas. Esta intervención fue exitosa a pesar de que se llevó a cabo durante la etapa de confinamiento de la pandemia por COVID-19.

Abstract

Previous research has shown effectiveness in the application of educational responses to gifted children. The objective of this research was to design, apply and evaluate, through online education, a program for a five-year-old gifted child by using the Type III School Enrichment Model according to Renzulli in addition to measuring the effectiveness of the intervention.

Through the zoom platform, parents and teachers were interviewed and a type III Enrichment Project was applied according to the Renzulli model. Finally, the results of the work were evaluated. The child demonstrated during and after the implementation of the program a valuable motivation to learn and it was observed that the interests detected by this model and the skills were enhanced. This intervention was successful despite the fact that it was carried out during the confinement stage of the COVID-19 pandemic.

Palabras clave

Modelo de enriquecimiento, aprendizaje basado en proyectos, altas capacidades, estudio de caso, educación inicial.

Keywords

Enrichment model, project based learning, high capacities, case study, initial education.

1.

Introducción

La pandemia por COVID-19, en el ámbito de la educación, dio lugar al cierre de las clases presenciales en casi 300 países, con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (UNESCO, 2020). En el Ecuador, se confinaron alrededor de 95.000 estudiantes de educación inicial y primaria, por lo que fue necesario implementar la modalidad de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de espacios digitales (Ministerio de Educación, 2021), siendo este el único medio para continuar con los procesos educativos (CEPAL, 2020). En este contexto se agravaron todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. A esto se sumó el estrés que provocó la emergencia sanitaria (Berasategi *et al.*, 2020). Para el caso de los estudiantes con altas capacidades (AC) fue necesario rediseñar algunos procesos educativos cuyo enfoque de enseñanza y aprendizaje brinde las mismas oportunidades de progresar a todos (Rojas, 2021).

Los estudiantes con AC son aquellos que demuestran niveles de aptitudes sobresalientes en uno o varios ámbitos (Tourón, 2020). El potencial de las personas

con AC puede presentarse en el arte, la creatividad, el deporte, el liderazgo, el desempeño académico y científico (Ranz y Tourón, 2017). Las variables cognitivas y psicosociales juegan un papel fundamental para la manifestación de esta condición (Subotnik *et al.*, 2011).

Los sistemas educativos tienen la responsabilidad de ofrecer al alumnado con AC alternativas educativas adaptadas a su diversidad y tener en cuenta el ritmo de aprendizaje, los intereses, las motivaciones y el nivel de competencias (Pfeiffer, 2017). En el contexto de virtualidad, este grupo de estudiantes necesitó respuestas educativas que les permitieran progresar y avanzar mediante ayudas y ajustes curriculares que se adapten a sus particularidades (Dereli y Deli, 2022).

Una de las respuestas educativas que mejores resultados ha mostrado, es el Modelo de Enriquecimiento Escolar, que es un conjunto de estrategias que permiten aumentar el esfuerzo del estudiante y la satisfacción por su desempeño pues se sintoniza con sus necesidades y potencial. Integra una serie de experiencias de aprendizaje de nivel avanzado, que permite el desarrollo de habilidades de pensamiento superior en cualquier área curricular. Puede ser utilizado tanto para estudiantes con AC, como para aquellos que muestran sus talentos de varias formas (Renzulli y Reis, 1994; Renzulli y Reis, 1997). Este modelo tiene tres tipos. El Enriquecimiento Tipo I, está diseñado para mostrar a los estudiantes diversas disciplinas, ocupaciones, temas, pasatiempos, personas, lugares y eventos que normalmente no se abordarían en un plan de estudios regular. Tiene la finalidad de motivar al estudiante para que actúe de acuerdo con su creatividad y productividad, además que permite incluir dentro de la educación regular, experiencias seleccionadas para sostener y despuntar el potencial particular de cada estudiante, de tal

manera que se exponga a una amplia variedad de disciplinas, temas, ideas y conceptos. El Enriquecimiento Tipo II desarrolla y estimula los procesos de pensamiento de mayor nivel (pensamiento creativo, resolución de problemas, categorización y análisis de datos, investigación, comunicación, etc.), dentro del área de interés seleccionada por el estudiante. El Enriquecimiento Tipo III, se refiere a una serie de métodos educativos creativos y prácticas curriculares que, además, de acelerar un plan de estudio regular incorpora a los estudiantes como investigadores primarios, para que sientan, piensen y hagan lo que hacen los profesionales en ejercicio. Está diseñado para tener un impacto en una audiencia que no sea solo el profesor y los compañeros de clase, sino la sociedad en general, transformando el rol de estudiante en un indagador de primera mano, mientras que el maestro se transforma en mentor y guía (Renzulli, 1976; Renzulli, 2014).

Varios estudios de caso han aplicado este modelo para la intervención a estudiantes con AC y se ha podido evidenciar la mejoría de sus competencias, habilidades personales y aumento de su motivación escolar. Todos estos estudios tienen por lo menos 15 sesiones, individuales o grupales, con una duración aproximada de sesenta minutos cada una, donde predomina el uso de las TIC, pues estos recursos enriquecen el proceso educativo y proporcionan un escenario adecuado al momento de realizar programas de enriquecimiento curricular en un entorno inclusivo. La aplicación de enriquecimiento curricular ha permitido que los estudiantes con AC se sientan más motivados en clase, que se desarrolle su talento potencial y disminuya su frustración, producto del aburrimiento (Alsina y Heredia, 2018; Vallejo y Morata, 2015; y Wallace, 2009). El uso favorable de la educación virtual y las TIC para este tipo de respuestas educativas, puede convertirse en una oportunidad para los estudiantes con AC, pues les permitiría administrar su tiempo para adecuar los horarios de estudio, de trabajo, de descanso y de recreación. Además, les permitiría elegir el ritmo y la forma de aprender de acuerdo con sus capacidades e intereses (Phelps, 2022).

Por todo lo antes mencionado, el objetivo del presente estudio es diseñar, aplicar y evaluar, por medio de la educación en línea, un programa para un niño de cinco años con altas capacidades, utilizando el Modelo de Enriquecimiento Escolar tipo III, según

Renzulli, además de medir la efectividad de la intervención por parte de los profesionales a cargo.

2.

Método

2.1. Tipo de estudio

Se realizó un estudio de caso basado en trabajos previos que realizan intervenciones con estudiantes con altas capacidades (Molina y Morata, 2015; Secanilla, 2019). El estudio de caso es un enfoque vinculado con los métodos seleccionados y la recolección de datos. Su propósito es entender la naturaleza distintiva de un caso particular mediante diversas estrategias (Simons, 2011). Para este estudio se utilizaron cuestionarios y entrevistas.

2.2. Descripción del caso

2.2.1. Historia clínica y escolar

Este caso se trata de un niño de cinco años de edad, primero de dos hijos, su desarrollo fue neurotípico, su motricidad gruesa y fina mostró un ligero retraso. En el ámbito familiar y socioemocional se reporta que es un niño respetuoso, educado y agradecido. Tiene una buena relación con sus padres. En cuanto al ámbito escolar, es cuidadoso y organizado con sus tareas. Es muy callado y prefiere no pedir ayuda, además, es reservado con temas personales. Se lleva bien con sus pares y se integra a los juegos y actividades propuestas en la escuela. Cabe destacar que dirige, controla y autorregula a sus compañeros de clase.

2.2.2. Evaluación pedagógica

- a) Batería de Aptitudes Escolares BADyG A (Yuste, 2005). La batería reporta que el niño presenta un CI de 138 puntos (superior al promedio). Sus aptitudes escolares son muy altas.

- b) Prueba de Inteligencia Creativa (CREA) (Haensly y Reynolds, 1989). Los resultados obtenidos fueron puntuación directa (PD) de 26 puntos y puntuación centil (PC) de 99 (creatividad alta).
- c) Escala Observacional de Desarrollo (EOD) (Secada, 1992). Los resultados demuestran que el desarrollo del niño va acorde con su edad, en todas las áreas.

2.2.3. Evaluación psicológica

- a) Escala de Inteligencia WISC-V (Wechsler, 2005). El niño reporta una puntuación de CI 129 (superior al promedio).
- b) Modelo Multidimensional de Alta Capacidad- Gifted Rating Scale (Pfeiffer, 2015). Los resultados reportan una “alta probabilidad” en el ámbito de habilidad intelectual y creatividad. La motivación del estudiante está en el criterio de “baja probabilidad”. Por último, el liderazgo y la habilidad académica se encuentran en una “moderada probabilidad”.
- c) Test de Brief de Funciones Ejecutivas (Giola *et al.*, 2000). Los resultados reportan que las funciones ejecutivas del niño se encuentran dentro de un rango neurotípico.
- d) Test H-T-P (Corman, 1967). En este test se reporta inseguridad social, retraimiento y timidez. Adicionalmente, se observó un cierto grado de independencia e inmadurez, pero con una alta tendencia de altas aspiraciones intelectuales.
- e) Test de la Familia (Corman, 1967). Evidencia una buena cohesión familiar, sin embargo, presenta dificultades en la comunicación.
- f) Test de la Persona bajo la lluvia (Sívori, 2005). Reporta inseguridad en el ambiente y preocupación por las interacciones sociales. Del mismo modo, presenta una capacidad reflexiva y de análisis.

2.3. Procedimiento

2.3.1. Fase I – Descripción del caso.

Se firmaron los respectivos consentimientos informados por parte de los padres del niño. También se solicitó, a los padres, el respectivo informe de identificación de AC, el que reportamos en la descripción del caso.

2.3.2. Fase II - Identificación del potencial e intereses para la intervención.

Mediante la plataforma Zoom se realizó una entrevista estructurada con el docente y los padres de familia, en la que se aplicó la entrevista de Detección de Barreras y Fortalezas del Contexto (Elizondo, 2019). Por otro lado, se aplicó al niño la Escala de Autoeficacia de las Inteligencias Múltiples (Vélez-Calvo y Dávila, 2006) y el cuestionario de evaluación de los intereses, preferencias y estilos de producción (Renzulli, 2021). Estos instrumentos ofrecieron las pautas para la elección de los proyectos que se debían ejecutar, pues facilitaron el conocimiento de las inteligencias predominantes, de los intereses, motivaciones, tipo de aprendizaje, barreras y facilitadores imprescindibles para la planificación de los proyectos.

2.3.3. Fase III - Desarrollo y diseño de la intervención.

Se diseñó y desarrolló la propuesta de intervención, según el modelo de Enriquecimiento Escolar tipo III, de Renzulli. Se consideraron todas las destrezas recomendadas por el autor, las que se refieren a: 1) brindar oportunidades para aplicar intereses, conocimientos, ideas creativas y tareas; 2) generar y desarrollar compromiso con un problema o área de estudio autoseleccionada. 3) adquirir un nivel avanzado de comprensión del conocimiento (contenido) y la metodología (proceso) que se utilizan dentro de disciplinas particulares, áreas artísticas de expresión y estudios interdisciplinarios; 4) desarrollar productos auténticos; 5) generar un impacto deseado en una audiencia específica; 6) desarrollar habilidades de aprendizaje auto dirigido en las áreas de planificación y organización; 7) utilizar recursos, gestionar

el tiempo, desarrollar la toma de decisiones y autoevaluación; 8) promover el compromiso con la tarea, la confianza en uno mismo y los sentimientos de creatividad y logro (Renzulli, 2014).

En un primer momento se diseñaron diez propuestas educativas, las que se presentaron al niño para que seleccionara las dos que más le interesaron. Estas propuestas fueron:

1) Hábitat de un animal, 2) ABC impresionante, 3) Bichos hermosos, 4) Descifrar el código, 5) Tierra de dinosaurios, 6) Observando el cielo, 7) Cuentos ilustrados sobre animales, 8) Agua maravillosa, 9) Creación de dibujos, 10) Rompecabezas de historias.

El niño, con apoyo de sus padres, seleccionó dos propuestas que fueron las que se desarrollaron a través de clases en línea. Los proyectos elegidos fueron: 1) Tierra de dinosaurios. 2) Agua maravillosa. El material físico para desarrollar estas propuestas se preparó, tanto para el niño como para las tutoras encargadas de las clases en línea y se envió por correo a la vivienda del niño.

Las sesiones de enriquecimiento se realizaron durante 12 semanas, tres sesiones semanales, con una duración de 60 minutos cada una (36 sesiones en total). Para todas las sesiones, la preparación de las maestras tuvo como propósito estar al nivel de un experto en el tema, lo que permitió retroalimentar la curiosidad e intereses del niño de manera formal y objetiva. Para esto las profesionales elaboraron un listado de temas y subtemas que se trataría en cada clase, también se realizó un listado de dudas tentativas que podría tener el niño luego de cada sesión e hicieron una revisión de bibliografía actualizada sobre la temática que se trataría en cada clase.

Se presentaron documentales, exposiciones, experimentos y charlas con profesionales. El tema trabajado en cada sesión se cargó a la plataforma virtual *Classcraft*. Al finalizar cada proyecto el niño desarrolló una exposición virtual a la cual asistieron como invitados docentes, familiares y amigos, para de esta manera conseguir el objetivo que plantea el Enriquecimiento Tipo III, es decir, generar un producto de buen nivel, que pueda ser presentado y valorado por otros (Reis y Renzulli, 2003).

2.3.4. Fase IV - Valoración de la intervención.

En esta fase se evaluó la propuesta de Enriquecimiento Tipo III. Para ello, se realizaron evaluaciones semanales mediante un cuestionario virtual creado ad hoc. También se aplicó una entrevista abierta a los padres del niño, con el fin de verificar si desarrollaron todas las destrezas planificadas. En este punto es importante destacar que previo a la ejecución del proyecto, este fue socializado, a profundidad, con los padres del niño (objetivos, estructura y procedimiento).

2.4. Instrumentos

La investigación está dividida en varias fases. Los instrumentos aplicados en el estudio se utilizaron a partir de la segunda fase.

2.4.1. Instrumentos de la fase II - Identificación de potencial e intereses para la intervención.

- a) Entrevista para detección de las fortalezas y barreras del contexto (Elizondo, 2019). Tiene como objetivo expandir la mentalidad de quienes trabajan en inclusión, para comprender el aula de clase de una manera diferente. Busca atender a la diversidad, partiendo de una perspectiva de educación inclusiva, basándose en preceptos curriculares, metodológicos, organizativos y sociales. Se compone de tres categorías, conformadas por indicadores, los cuales analizan de forma individual barreras, fortalezas y acciones que se deben tomar para solucionar y eliminar las barreras encontradas.

La primera categoría analiza las barreras, fortalezas, medidas de acceso y presencia. Presenta los siguientes indicadores: infraestructura, economía, socioculturalidad, información, comunicación, materiales y actitudes de los miembros de la comunidad.

La segunda categoría analiza las barreras, fortalezas, medidas de participación y sentido de pertenencia. Comprende los siguientes indicadores: comunicación, interacción personal, valores, normas, autorregulación y motivación.

La tercera categoría analiza las barreras, fortalezas, medidas de aprendizaje y logro. Los indicadores que comprende son: currículo común y específico, metodologías y organización.

La herramienta fue aplicada a los padres y a la docente del niño, por medio de una entrevista por medio de la plataforma zoom.

- b) Escala de Inteligencias Múltiples (Vélez-Calvo y Dávila, 2006). Consta de una lista de objetivos, destrezas y actividades para cada una de las ocho inteligencias, según el modelo de Gardner (1979). La escala está clasificada por edades y valora el potencial de los alumnos, mediante la observación y la entrevista a adultos de referencia que conozcan al niño, sean padres o maestros. Los indicadores de logro son: Logrado (L), Vías de Logro (VL) y No Logrado (NL). Dichos datos se escriben en la lista de objetivos para establecer las inteligencias dominantes del niño.
- c) Cuestionario Renzulli Learning (Renzulli, 2021). Esta herramienta evalúa los intereses, preferencias de instrucción y estilos de producción de los estudiantes con AC. Por ejemplo, para determinar las áreas de interés, se le dice al niño “Mira las imágenes y las palabras que hay a continuación, y dinos cuanto te gusta cada una”. Aquí las opciones presentadas son de diferentes ámbitos entre los que se encuentran: audiovisuales, tecnología, artes, escritura, lectura, matemática, historia, negocios y liderazgo. La misma dinámica se sigue para determinar las preferencias de instrucción y los estilos de producción.

La forma en la que el niño debe calificar sus preferencias, intereses o aptitudes es mediante una escala de Likert, la cual está representada por medio de seis a cuatro emoticones.

Cabe destacar que el cuestionario comprende 60 preguntas, las cuales responde el estudiante, acompañado de un adulto. Los resultados son interpretados por un software que genera un resumen con todos los datos obtenidos.

2.4.2. Instrumentos de la fase III – Desarrollo y diseño de la intervención.

- a) Instrumento utilizado para el diseño y desarrollo de la propuesta de Enriquecimiento Tipo III (Renzulli, 2014). Los proyectos de intervención estuvieron planificados en base a las áreas de interés del niño con AC. La estructura de la planificación consta de: (a) descripción general del proyecto; (b) áreas de interés; (c) resultados esperados; (d) actividades dirigidas para cumplir con el enriquecimiento; (e) recursos y materiales que se van a utilizar; (f) público al que se dirige el proyecto; (g) fechas en las que se va a ejecutar la intervención; y (h) producto final del proyecto.

2.4.3. Instrumentos de la fase IV – Valoración de la intervención.

- a) Instrumento utilizado para la evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante la plataforma *Google Forms*, ad hoc (Anexo 1). La propuesta de enriquecimiento fue valorada semanalmente mediante una rúbrica en *Google Forms*, dirigida a los padres del niño con AC. Luego de cada sesión se calificó el trabajo y la participación del responsable de los proyectos.

La rúbrica está estructurada por 13 preguntas que evaluaron el conocimiento y dominio de la temática por parte de la docente, y correcto uso y funcionamiento de las TIC. Estas fueron calificadas según los siguientes parámetros:

- Desempeño satisfactorio: 8 a 10 puntos
 - Desempeño medianamente satisfactorio: 7 puntos
 - Desempeño poco satisfactorio: 6 puntos o menos
- b) Evaluación de la propuesta de enriquecimiento. La valoración de la propuesta se realizó mediante una entrevista abierta, en la que participaron los padres de familia y la directora de la investigación. La entrevista

consideró las destrezas recomendadas por Renzulli (2014): 1) brindar oportunidades para aplicar intereses, conocimientos, ideas creativas y tareas; 2) generar y desarrollar compromiso con un problema o área de estudio autoseleccionada. 3) adquirir un nivel avanzado de comprensión del conocimiento (contenido) y la metodología (proceso) que se utilizan dentro de disciplinas particulares, áreas artísticas de expresión y estudios interdisciplinarios; 4) desarrollar productos auténticos; 5) generar un impacto deseado en una audiencia específica; 6) desarrollar habilidades de aprendizaje auto dirigido en las áreas de planificación y organización; 7) utilizar recursos, gestionar el tiempo, desarrollar la toma de decisiones y autoevaluación; 8) promover el compromiso con la tarea, la confianza en uno mismo y los sentimientos de creatividad y logro.

La reunión se desarrolló por medio de la plataforma zoom, en donde se socializó y evaluó la eficacia del programa, los puntos fuertes y débiles del proyecto, la relación e interacción del docente- niño y también recomendaciones.

3.

Resultados

3.1. Resultados de la fase II - Identificación de potencial e intereses para la intervención.

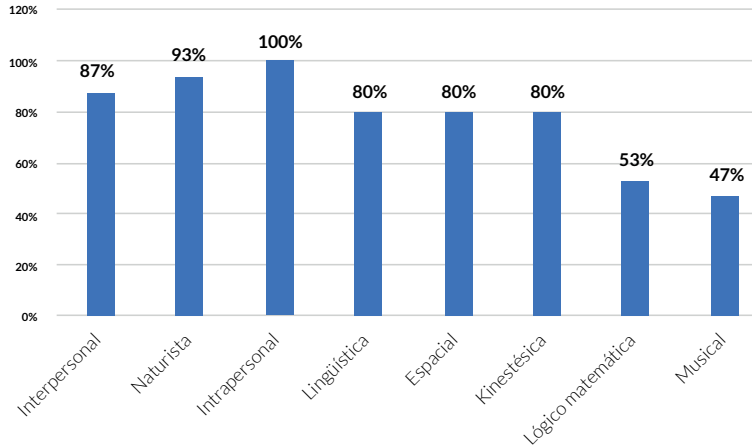
- a) Resultados de la entrevista de Detección de Barreras y Fortalezas del Contexto (Elizondo, 2019). La entrevista reveló que las respuestas educativas que brinda la escuela, sí se adaptan a las necesidades del estudiante, pues se han realizado adaptaciones según las necesidades e intereses del niño. Durante el periodo de confinamiento por la COVID-19, la escuela se encargó de enviar a casa todos los materiales que el niño necesitaba. En casa,

los padres implementaron un espacio específico para que el niño recibiera sus clases y realizara sus tareas. También se reportó que el niño tiene una buena relación con sus compañeros y profesores. Además, el niño recibe, por parte de la familia, total apoyo en el ámbito educativo y socio-emocional.

- b) Resultados de la Escala de Inteligencias Múltiples (Vélez- Calvo y Dávila, 2006). Los resultados arrojados por la Escala de Inteligencias Múltiples se muestran en la figura 1.

Figura 1.

Resultados de Escala de Inteligencias Múltiples



Las inteligencias predominantes son la intrapersonal, naturista e interpersonal. Los proyectos de intervención se sustentaron en las inteligencias predominantes, las cuales fueron la base para dirigir las sesiones y actividades sustentadas en las motivaciones del niño.

- c) Resultados del Cuestionario Renzulli Learning (Renzulli, 2021). El cuestionario reveló que las áreas de interés primario del niño son ciencias sociales, ciencias naturales y bellas artes. Las preferencias de instrucción preferidas son los juegos, los debates y las conferencias. De acuerdo con el estilo de producción, destaca el audiovisual, artístico y tecnológico.

3.2. Resultados de la Fase III - Desarrollo y diseño de la intervención.

- a) Resultados del Instrumento utilizado para el Diseño de la propuesta de Enriquecimiento Tipo III según Renzulli (Renzulli, 2014). Los proyectos de intervención trabajados, fueron dos, elegidos en base a los intereses del estudiante y planificados siguiendo la siguiente estructura:
- Proyecto N.1 Tierra de dinosaurios. El objetivo del proyecto fue aprender a profundidad sobre los dinosaurios. Las áreas de interés correspondientes a este proyecto fueron geografía, ciencias, tecnología y arte. Se abordaron temas como el inicio y el fin de los dinosaurios, era mesozoica, teorías sobre los dinosaurios, clasificación, especies, alimentación y hábitat.
 - Proyecto N.2 Agua Maravillosa. El objetivo del proyecto fue aprender a profundidad sobre el agua, el ciclo, composición química y cuidado. Las áreas de interés correspondientes a este proyecto fueron matemáticas, ciencias, tecnología y arte. Se abordaron temas como el ciclo del agua, composición química, importancia y experimentos con agua.

3.3. Resultados de la Fase IV - Valoración de la intervención

- a) Resultados del Instrumento utilizado para la evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante el Cuestionario *Google Forms*. En los proyectos Tierra de dinosaurios y Agua maravillosa, se obtuvo

una valoración de diez puntos por parte de los padres, en todas las semanas trabajadas, lo que reflejó un desempeño satisfactorio en el proceso de intervención.

- b) Resultados de la evaluación de la propuesta de enriquecimiento. La evaluación se realizó mediante una entrevista abierta y reflejó que los proyectos de intervención funcionaron, pues los padres de familia mencionaron que el niño estaba feliz y disfrutaba de las sesiones, además, se sentía valorado, estimulado y querido. Las clases eran esperadas con ansias, lo que evidencia el interés y motivación del niño hacia el programa. Al culminar cada sesión el alumno se mostraba entusiasmado y sin deseo de finalizar los encuentros, incluso seguía trabajando con sus padres luego de estos. En cuanto a los puntos fuertes del proyecto de intervención, se destaca el esfuerzo del grupo de intervención, así como la elección de los materiales y actividades que generaron mucho interés por aprender y una actitud positiva al estudio. Además, los padres y la escuela resaltaron que el ámbito emocional del niño despuntó favorablemente. Finalmente, es importante mencionar que el proyecto resultó ser efectivo, pues brindó al niño actividades relacionadas con sus intereses, conocimientos y creatividad, en el área de estudio autoseleccionada. El proyecto le permitió adquirir un nivel avanzado de contenidos y procesos, además, de desarrollar productos auténticos y de calidad mediante el aprendizaje autodirigido. De esta manera se desarrollaron las destrezas propuestas por Renzulli (2014).

4.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue diseñar, aplicar y evaluar, por medio de la educación en línea, un programa para un niño de cinco años con altas capacidades, utilizando el Modelo de Enriquecimiento Escolar tipo III, según Renzulli, además de medir la

efectividad de la intervención por parte de los profesionales a cargo.

Varios estudios evidencian la importancia de las respuestas educativas específicas para los más talentosos, las que deben ofrecerse en el marco de una estructura inclusiva y flexible. Es necesario construir un modelo organizativo diseñado exclusivamente para esta población, que permita una intervención eficaz y que no se base únicamente en contenidos curriculares, sino en aspectos de interés para el estudiante (Basister y Kawai, 2018; Cao *et al.*, 2017; y Syafril *et al.*, 2020), tal como se buscó a través de esta propuesta.

Las nuevas tecnologías son las herramientas más eficaces para brindar este tipo de respuestas, pues aportan a la individualización del proceso enseñanza y aprendizaje, para dar respuestas a las peculiares características de aprendizaje que muestran los estudiantes con AC (Román-García y Barrera-Ramírez, 2019).

Esta investigación ha sido estructurada mediante fases, y para facilitar la comprensión del lector, la discusión tendrá el mismo hilo conductor.

En la primera fase se realizó la respectiva descripción del caso, pues para iniciar un estudio de este tipo se necesita conocer, en primera instancia, las características y antecedentes. Con esta información el investigador puede sustentar, contrastar y comprobar la efectividad de la intervención (Hernández-Sampieri, 2018).

En la segunda fase, se identificó el potencial del estudiante, sus intereses, sus inteligencias múltiples predominantes y las barreras y facilitadores que está teniendo a lo largo de su proceso educativo. La identificación del potencial y de los intereses de los estudiantes con AC es clave en la elaboración de proyectos educativos de enriquecimiento, pues, los estudiantes deben sentir que lo que van a trabajar y aprender está sintonizado con estos dos aspectos (Renzulli, 2014), situación que despertará y sostendrá su motivación intrínseca, pues incentiva sus potencialidades y facilita el desarrollo de sus capacidades y talentos (Nickerson *et al.*, 2014)

También se identificaron las barreras y facilitadores del aprendizaje, aspectos indispensables para en-

contrar los obstáculos que se presentan en la escuela, en su cultura, en sus prácticas y en sus políticas, para que, con esta actitud atenta hacia las limitaciones que puede haber en los procesos educativos, se favorezca la participación, el disfrute del proceso educativo y la consecución de los aprendizajes previstos (Booth y Ainscow, 2015). En este mismo contexto, el identificar los facilitadores del aprendizaje, permitirá que los estudiantes afiancen, significativamente, sus conocimientos, desarrollen estrategias y habilidades que motiven la participación, el trabajo reflexivo y cooperativo (Desbrow y Domínguez, 2020). El identificar los facilitadores para el aprendizaje permite que interactúen y se conecten mejor con sus pares, que se elimine la relación de autoridad con el profesor, que se creen condiciones que promuevan una relación de confianza, que exista posibilidades de enriquecimiento mutuo, etc. (Rincón, 2017).

La tercera fase de la investigación se centró en desarrollar el diseño de intervención en base al enriquecimiento Tipo III propuesto por Renzulli (2014), el cual pide a los alumnos interesados dedicar esfuerzo y tiempo requerido para adquirir conocimientos avanzados, en áreas auto seleccionadas de acuerdo con su motivación. En esta fase, el estudiante tuvo la libertad de elegir los proyectos que más le gustaron y llamaron su atención. Poder seleccionar los proyectos que siente el niño están a la altura de sus expectativas e intereses le permitirá a este hacerse cargo de su propio proceso educativo. Al respecto, algunas investigaciones, destacan la importancia de empoderar a los niños con AC para que sean los propios gestores de su escolaridad y otros retos que tendrán en su desarrollo, pues responderán de mejor manera al sistema educativo, serán sensibles a sus propios intereses y necesidades y tendrán mayores probabilidades de potenciar su talento (Gagné, 2020; Pfeiffer, 2017).

En la cuarta y última fase, se evaluó el proceso de intervención. Los padres del niño valoraron positivamente este apoyo, situación que evidencia la eficacia del programa. Esta intervención además de enriquecer los contenidos, se enfocó en los intereses del niño, ofreció recursos para el aprendizaje del participante, permitió crear espacios en los que el estudiante pudiera sentirse retado, escuchado, libre de preguntar y cuestionar (Renzulli, 2014). En efecto, ofrecer respuestas educativas mediante la planificación de proyectos de intervención y enriquecimiento

dirigida a estudiantes con AC, resulta ser una propuesta eficaz para este alumnado (Navarro, 2018).

También se resaltó el compromiso, carisma y profesionalismo de las tutoras. Como resultado, el niño se sintió valorado, estimulado y querido, factor significativo para la vinculación total del niño. Precisamente, la confianza brindada por los docentes influye significativamente en el desarrollo de la autoestima, identidad y motivación del estudiante (Higueras-Rodríguez, 2016). Además, el factor emocional y la empatía, influyen en el desarrollo de procesos cognitivos, creando aprendizajes significativos (Conejeros-Solar *et al.* 2013). Las investigaciones demuestran que la mayoría de intervenciones para niños con AC se centran exclusivamente en desarrollar contenidos académicos, donde el aspecto emotivo del niño pasa a segundo plano. Estas intervenciones sesgadas hacia lo cognitivo “cojean” al descuidar la atención integral, pues no consideran su dimensión emotiva, es decir sus sentimientos que requieren ser gestionados, valorados y apoyados (Solaz, 2017). Cualquier respuesta educativa debe tener un enfoque integral, que vaya más allá de lo académico y se observe al alumno como un ser bio-psico-social (Ovalles, 2017).

Finalmente, es importante mencionar que los padres evaluaron el proyecto como efectivo, pues desarrolló las destrezas propuestas por Renzulli (2014): 1) Brindar oportunidades para aplicar intereses, conocimientos, ideas creativas y tareas. 2) Generar y desarrollar compromiso con un problema o área de estudio autoseleccionada. 3) Adquirir un nivel avanzado de comprensión del conocimiento (contenido) y la metodología (proceso) que se utilizan dentro de disciplinas particulares, áreas artísticas de expresión y estudios interdisciplinarios. 4) Desarrollar productos auténticos. 5) generar un impacto deseado en una audiencia específica. 6). desarrollar habilidades de aprendizaje auto dirigido en las áreas de planificación y organización. 7). Utilizar recursos, gestionar el tiempo, desarrollar la toma de decisiones y autoevaluación. 8). Promover el compromiso con la tarea, la confianza en uno mismo y los sentimientos de creatividad y logro. Al respecto, los niños con este tipo de oportunidades se sienten seguros y reconocen sus capacidades, están dispuestos y preparados para contribuir al mundo. También adquieren experiencias que les permiten ampliar sus conocimientos y su espíritu de liderazgo (Algaba y Fernández, 2021).

Ofrecer a los estudiantes con AC la posibilidad de escoger su área de estudio y trabajar en base a esta, se convierte en una ayuda eficaz que le permite desarrollar y perfeccionar su habilidad y resolver problemas en base a su experiencia (Hernández y Navarro, 2021). También adquieren autonomía, su proceso madurativo se acelera y se vuelven capaces de analizar las situaciones y valorar las consecuencias de sus decisiones (Rodríguez et al., 2021).

Este estudio ha sido una experiencia maravillosa, en la que tanto el estudiante como las investigadoras aprendieron mutuamente. Esperamos que este estudio de caso de enriquecimiento para un niño con AC, inspire a los profesores que están empezando por el camino de generar respuestas educativas.

Referencias

- Algaba, A., y Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 60-74. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/219572>
- Alsina, Á., y Heredia, I. (2018). Enriquecimiento curricular de alumnos con talento matemático: un estudio de caso con apoyo de nuevas tecnologías. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 1(3), 15-30. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/16603/029464.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Basister, M., y Kawai, N. (2018). Prácticas educativas de Japón para estudiantes superdotados en matemáticas. *Revista Internacional de Educación Integrada*, 22(11), 1213-1241. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1420252>
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikasa, M., y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Universidad del País Vasco.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Cao, T., Jung, J., y Lee, J. (2017). Evaluación en educación para superdotados: una revisión de la literatura de 2005 a 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163-203. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1932202X17714572>
- CEPAL. (2020). *Informe especial COVID -19*. Comisión Económica para América Latina. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45527-de-safio-social-tiempos-covid-19?utm_source=CiviCRM&utm_medium=email&utm_campaign=20200513_tercer_informe_covid19
- Conejeros-Solar, M., Gómez-Arizaga, M. y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil Docente para Alumnos con Altas Capacidades. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411. <http://201.159.222.99/handle/datos/10393>
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Kapelusz.
- Dereli, E. y Deli, İ. (2022). Conocimientos y necesidades de los maestros de preescolar relacionados con la detección de niños superdotados y el modelo de enriquecimiento. *Investigación Educativa Participativa*, 9(2), 219-239. <https://doi.org/10.17275/per.22.37.9.2>
- Elizondo, C. (2019). *Contextos de discapacidad: cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuestas a la inclusión*. Generalitat Valenciana. https://issuu.com/olimpiadasespecialeschile/docs/xi-xii-jornadas-de-cooperacion_educ
- Gagné, F. (2020). *Diferenciar la superdotación del Tañento*. Routledge. <https://www.routledge.com/Differentiating-Giftedness-from-Talent-The-DMGT-Perspective-on-Talent-Development/Gagne/p/book/9780367540678>
- Gardner, H. (1976). *Inteligencias múltiples*. TEA ediciones.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., y Kenworthy, L. (2000). *The Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Psychological Assessment Resources.
- Haensly M., y Reynolds, T. (1989). CREA. INTELIGENCIA CREATIVA. *Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA ediciones.
- Hernandez, E., y Navarro, M. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>

- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Higueras Rodríguez, L. (2016). Intervención Educativa en el Alumnado con Altas Capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(1), 69-81. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9674>
- Ministerio de Educación. (2021). *Plan Educativo COVID -19*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://recursos2.educacion.gob.ec/>
- Molina, P. V., y Morata, M. F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 69-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477147185009.pdf>
- Navarro, V. (2018). Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 43-66. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3227>
- Nickerson, R., Perkins, L., y Smith, E. (2014). *La enseñanza del pensamiento*. Routledge. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SlrFBQAAQBA-J&oi=fnd&pg=PT16&dq=perkins+&ots=F65F-KiyANN&sig=R8t7_Zwi8f3asn6qdwAGC6wBy-No#v=onepage&q=perkins&f=false
- Ovalles, A. (2017). Teoría de los Tres Anillos como Modelo de Intervención Educativa para el Desarrollo de Altas Capacidades. *Revista Encuentros*, 1(1), 119-128. <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/encuentros/article/view/410>
- Pfeiffer, S. (2015). *El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces: Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment*. Ministerio de Educación.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5795>
- Phelps, V. (2022). *Aprendizaje en línea exitoso con estudiantes superdotados: diseño de lecciones en línea y combinadas para estudiantes superdotados y avanzados en los grados 5-8*. Routledge.
- Ranz, R., y Tourón, J. (2017). *Características del alumnado con altas capacidades, algunas pistas para su identificación*. En S. Pfeiffer (Unir). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades* (pp. 71-98). España-La Rioja: UNIR.
- Reis, S., y Renzulli, J. (2003). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Education International*, 18(1), 15-39. <https://doi.org/10.1177/026142940301800104>
- Renzulli, J. (1976). Chapter 8: The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *ResearchGate*, 20(3), 303-326. <https://doi.org/10.1177/001698627602000327>
- Renzulli, J. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120002.pdf>
- Renzulli, J. (2021). *Renzulli Learning*. El sistema Renzulli Learning. <https://renzullilearning.com/es>
- Renzulli, J., y Reis, S. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/001698629403800102>
- Renzulli, J., y Reis, S. (1997). *El modelo de enriquecimiento en toda la escuela: una guía práctica para la excelencia educativa*. Creative Learning Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED461244>
- Rodríguez, M., Aguirre, T., y Borges, Á. (2021). El programa integral para altas capacidades (pipac): 18 años de experiencia. *APRENDER-Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, (26), 63-80. <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10041>

- Rojas, M. (2021). Los retos de una educación virtual para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Hamut'ay*, 8(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2232>
- Román-García, S., y Barrera-Ramírez, F. (2019). Una experiencia docente de audición y creación musical mediante TIC con alumnado de altas capacidades intelectuales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 215-224. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAE/arte/view/1587>
- Secada, F. (1992). *EOD. Escala Observacional del Desarrollo*. TEA ediciones.
- Secanilla, E. (2019). Las altas capacidades. Estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 233-239. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349859739024/html/>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morat.
- Sívori, I. (2005). *Persona Bajo la Lluvia. Consideraciones Teóricas y Criterios de Interpretación*. Educa.
- Solaz, S. (2017). *Programa Reto: Respeto, Empatía y Tolerancia: Actividades de educación emocional para niños de 3 a 12 años*. Editorial Desclée de Brouwer. <http://14050.hurststreetpress.co.uk/download/14050/Programa%20Breto%252E%20Respeto%252C%20Empatia%20By%20Tolerancia%252E%20Actividades%20de%20Educacion%20emocional%20para%20niños%20de%203%20a%2012%20años%252E.pdf>
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Syafril, S., Yaumas, N., Ishak, N., Yusof, R., Jaafar, A., Yunus, M., y Sugiharta, I. (2020). Características y necesidades educativas de los jóvenes científicos dotados: un estudio de grupo focal. *Revista para la educación de jóvenes científicos dotados*, 8(2), 947-954. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jegys/issue/53184/691713>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- UNESCO. (2020). *Interrupción educativa y respuesta al COVID-19*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401>
- Vallejo, P., y Morata, M. (2015). Intervención Psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 69-74. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-16_o.pdf
- Vélez-Calvo, X., y Dávila, Y. (2006). *Inventario de objetivos para la valoración de las inteligencias múltiples en niños de 2 a 6 años*. Universidad del Azuay.
- Wallace, P. (2009). Distance Learning for Gifted Students: Outcomes for Elementary, Middle, and High School Aged Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 295 - 320. <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-855>
- Wechsler, D. (2005). *WISC-IV*. TEA ediciones.
- Yuste, C. (2005). *Batería de aptitudes diferenciales y generales BADyG-E1. Manual Técnico*. CEPE.

Anexo 1

Instrumento utilizado para la evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante la plataforma Google Forms, ad hoc.

Estimados padres de familia, les solicitamos cordialmente llenar la siguiente rúbrica, luego de cada sesión de trabajo con su hijo, la misma que nos servirá para calificar el trabajo y la participación de las tutoras. Los parámetros de calificación pueden variar entre:

- Desempeño satisfactorio 10 puntos
- Desempeño medianamente satisfactorio 7puntos
- Desempeño poco satisfactorio menos de 7

Además, les solicitamos, de la manera más comedida, nos envíen semanalmente la respectiva calificación vía whatsapp y nos hagan saber cualquier novedad.

	Clase N. xxxx			Clase N. xxxx		
	S 10p	MS 7p	PS < 7P	S 10p	MS 7p	PS < 7P
1. El docente conoce el objetivo y estructura del proyecto.						
2. Antes de iniciar la actividad, se asegura que el estudiante ha comprendido la consigna, de manera pertinente.						
3. Las actividades motivan al estudiante.						
4. Demuestra conocimiento y manejo del uso de recursos tecnológicos.						
5. Estimula la participación activa del estudiante.						
6. Los recursos didácticos y tecnológicos facilitan el logro del objetivo de la clase.						
7. Los recursos son novedosos, motivadores y divertidos para el estudiante.						
8. El tiempo asignado para el desarrollo de las actividades es el adecuado.						
9. Usa las estrategias adecuadas para mantener la atención y la buena conducta del estudiante.						
10. La señal de internet es adecuada.						
11. La iluminación que usa el profesor es adecuada.						
12. El tono de voz que usa el profesor es el adecuado.						
13. El profesor empieza las clases puntualmente.						
TOTAL	Clase N. 1 _____			Clase N. 2 _____		



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**



Casa 
Editora

