



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713 | Octubre 2022 – Volumen 20, Número 4

<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4>



revistas.uam.es/reice

UAM

Universidad Autónoma
de Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

RINACE

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia, Colombia
 Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú
 Eduardo Fabara, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
 Mariano Herrera, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador
 Guadalupe Ruíz Cuéllar, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA
 Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos
 Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido
 Andy Hargreaves, Boston College, USA
 Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega
 Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre
 Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido
 Marie-Christine Opdenakker, Universidad de Estudios Humanísticos, Países Bajos
 Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA
 David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido
 Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido
 Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos
 Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido
 Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China
 Tony Townsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido
 Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Cecilia Azorín, Universidad de Murcia, España
 Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú
 Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
 Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Isabel Cantón, Universidad de León, España
 Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
 Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
 Diego Durán Jara, Universidad Católica del Maule, Chile
 Inés Dussel, CINVESTAV-IPV, México
 Preciosa Fernandes, Universidade do Oporto, Portugal
 Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay
 Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México
 José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España
 Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
 Sergio Martín, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
 Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
 M^a José Rodríguez Conde, Universidad de Salamanca, España
 Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
 Sylvia Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México
 J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
 Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
 Denise Vaillant, Universidad ORT, Uruguay
 Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Distribución del Liderazgo y Éxito Escolar: Análisis de Redes Sociales en Escuelas Chilenas	5
<i>Juan Ricardo Bello Villablanca y Julián López-Yáñez</i>	
Sentimiento de Autoeficacia en Futuros Docentes: Revisión Sistemática en Iberoamérica 2015-2021	31
<i>José-Antonio Bueno-Álvarez, Margarita Martín-Martín e Inmaculada Asensio-Muñoz</i>	
Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria	51
<i>Begoña García-Domingo y José Quintanal Díaz</i>	
Caracterización de Modelos Educativos de Universidades Chilenas: Configuración de sus Dimensiones Fundacionales	69
<i>Karen Núñez-Valdés, Yudi Herrera-Núñez, Cristián Carvajal y José González-Campos</i>	
Participación Familiar en Escuelas con Alta Presencia de Alumnado Inmigrante y en Desventaja Socioeconómica	89
<i>Marta Quintas-Quintas, Nekane Arratibel Insausti y Amelia Barquín</i>	
Curricular Practices Towards Sustainability and a Transformative Pedagogy	107
<i>Carlinda Leite, Angélica Monteiro, Rita Barros y Nicole Ferreira</i>	
La Digitalización de la Educación en Pandemia. Mirada del Docente Peruano	127
<i>Cristóbal Suárez-Guerrero y Carmen Lloret-Catalá</i>	

Distribución del Liderazgo y Éxito Escolar: Análisis de Redes Sociales en Escuelas Chilenas

Leadership Distribution and School Success: A Social Networks Analysis in Chilean Schools

Juan Ricardo Bello Villablanca y Julián López-Yáñez *

Universidad de Sevilla, España

DESCRIPTORES:

Análisis de redes sociales
Escuelas eficaces
Eficacia escolar
Liderazgo educativo
Chile

RESUMEN:

El liderazgo escolar es considerado un factor clave para la mejora escolar. Requiere movilizar a todos los miembros de la organización para involucrarlos y comprometerlos con el logro de sus objetivos. Este artículo persigue analizar la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones sociales predominantes en cinco centros educativos chilenos exitosos social y académicamente. Se administró un cuestionario de 9 ítems organizado en dos secciones, el perfil profesional de los informantes e información sobre las redes sociales en enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales. A partir de la información de las redes y la posición de los actores, se identificaron los patrones de liderazgo característicos de estos centros. Los datos fueron analizados mediante un enfoque mixto en dos fases. En la primera, las matrices de datos relacionales fueron examinadas mediante el análisis de redes sociales; en la segunda, los datos de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y seguimiento a los directores se analizaron cualitativamente con el programa Atlas.ti. Los resultados indican las redes tienden en general hacia patrones de liderazgo focalizado, una baja densidad de relaciones y una centralización de las redes relativamente alta. Estos resultados aumentan la controversia predominante en la literatura especializada sobre el papel del liderazgo en el éxito escolar.

KEYWORDS:

Social network analysis
Effective schools
School effectiveness
School leadership
Chile

ABSTRACT:

School leadership is considered as a key factor for educational improvement. It requires mobilizing all members of the organization to involve and commit them in the achievement of its objectives. This paper aims to analyze the configuration of school leadership and the predominant network of social relationships in five socially and academically successful Chilean schools. A 9-item questionnaire organized into two sections, which include the professional profile of the informants and information on social networks in teaching, managing, coexistence and personal affairs practices was administered. The characteristic leadership patterns of these centers were identified from data on the network and the position of the actors. Data were analyzed using a two-phase mixed approach. In the first, the relational matrices obtained through a questionnaire were examined using the Analysis of Social Networks approach; in the second stage, the data gathered from semi-structured interviews, focus groups, and follow-up with the directors were analyzed qualitatively using the Atlas.ti software. Results indicate a generalized tendency of networks towards focused leadership patterns, a low density of relationships, and a relatively high centralization of networks. These results increase the predominant controversy in the specialized literature about the role of leadership in school success.

CÓMO CITAR:

Bello Villablanca, J. R. y López-Yáñez, J. (2022). Distribución del liderazgo y éxito escolar: Análisis de redes sociales en las escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 5-29.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.001>

1. Introducción

Actualmente, uno de los principales retos que enfrenta la mayoría de los sistemas educativos es elevar la calidad de la educación y mejorar los resultados en las evaluaciones de rendimiento escolar (Murillo y Román, 2010). La investigación de la eficacia escolar ha identificado algunos factores clave asociados al éxito escolar: promoción institucional con la visión y la misión, compromiso de todos con los proyectos institucionales, liderazgo docente, cultura de colaboración y expectativas altas sobre el rendimiento estudiantil (Alsina y Mallol, 2021; Altamirano et al., 2021; Harris et al., 2017; Rodríguez-Gallego et al., 2020; Romero, 2021).

En el ámbito educativo, los resultados negativos son difíciles de revertir, pues involucran múltiples factores. Sin embargo, estudios sobre la mejora escolar sugieren que el análisis profundo de los procesos educativos que desarrollan las escuelas eficaces puede ayudar a entender la dinámica de la innovación y el éxito para promover su implementación (Altamirano et al., 2021; Rodríguez-Gallego et al., 2020).

En este sentido, se han identificado dos factores clave para la mejora escolar: por un lado, el liderazgo escolar distribuido ajustado a las necesidades y los proyectos institucionales del centro (Ahumada et al., 2019; Galdames Calderón, 2020; Harris et al., 2017); por el otro, las relaciones entre docentes basadas en la colaboración mutua, el desarrollo y la gestión de un conocimiento genuinamente organizativo y social, que facilite el trabajo en equipo y la cooperación (Bush, 2019; López-Yáñez et al., 2014; Spillane y Ortiz, 2016).

Dada la importancia que tiene el liderazgo para la mejora educativa, en las últimas décadas, ha aumentado el interés por estudiar este fenómeno educativo en el ámbito latinoamericano (Aravena et al., 2020; Castillo y Hallinger, 2018; Queupil, 2016; Romero, 2021; Weinstein et al., 2018).

En Chile, se ha analizado el liderazgo educativo en general (Aravena y Madrid, 2021; Aravena et al., 2020; Castillo y Hallinger, 2018; Pino Yancovic et al., 2019; Queupil, 2016; Rojas y Carrasco, 2021; Weinstein et al., 2018, 2021) y el liderazgo distribuido en particular (Ahumada et al., 2019; Galdames Calderón, 2020; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira y Garay, 2019). Los resultados indican que el liderazgo distribuido produce mejoras escolares. Además, hallaron que las relaciones de gestión se concentran en los directores y los coordinadores, pero algunos aspectos relacionados con la docencia se distribuyen entre estos actores y algunos docentes. Igualmente, encontraron que el liderazgo distribuido está asociado con el aumento del compromiso de los docentes y la eficacia del proceso educativo (Alsina y Mallol, 2021; Altamirano et al., 2021; Barrero y Domingo, 2021; Rojas y Carrasco, 2021; Romero, 2021). Por lo tanto, recomiendan diseñar estrategias para desarrollar el liderazgo distribuido de manera diferenciada considerando las particularidades de cada escuela, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación, y el aprendizaje virtual (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2021; Queupil et al., 2021).

Recientemente se han realizado algunos estudios sobre liderazgo en escuelas chilenas utilizando la metodología de análisis de redes sociales (en adelante ARS), cuyos resultados han contribuido a la comprensión de este fenómeno educativo en este país. Derby (2017) estudió la relación entre el liderazgo distribuido y el liderazgo instruccional, e identificó la red de relaciones en educación básica del subsistema de

educación pública, considerando la centralidad, la reciprocidad y la densidad de las redes sociales. Encontró un alto grado de centralidad, un carácter unidireccional y una baja densidad en las relaciones para la gestión curricular. El liderazgo recaía en una o dos personas y había poca reciprocidad en las relaciones, debido a la escasa distribución del liderazgo en las escuelas incluidas en el estudio. Asimismo, Garay y Maureira (2017) analizaron la distribución del liderazgo en escuelas vulnerables socioeconómicamente según las evaluaciones gubernamentales. Identificaron dos tipos de liderazgo: el liderazgo centrado en el director y el liderazgo del jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) o algún docente. Por su parte, Garay y otros (2019) analizaron la distribución de liderazgo en escuelas primarias. Sus hallazgos indican que, en los ámbitos de gestión directiva y docencia, los directores y jefes de la UTP asumen el liderazgo, pero se observa una mayor distribución de liderazgo en la docencia, que puede ser asumido por los propios docentes. Similarmente, Queupil y Montecinos (2020) examinaron las relaciones entre los miembros de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas de tres escuelas secundarias para identificar los actores que ejercen el liderazgo en los procesos de mejora educativa. Aunque los jefes de departamento asumen el liderazgo, algunos docentes pueden tener un papel preponderante e influir en los procesos de mejora escolar. Más recientemente, Queupil y otros (2021) analizaron el liderazgo entre los actores educativos en una escuela básica para examinar las interacciones colaborativas en los procesos de enseñanza y mejora educativa, y determinar la tipología de liderazgo predominante. Encontraron la coexistencia del liderazgo formal e informal en los procesos de mejora escolar y una densidad de interacciones colaborativas entre docentes y directivo, lo cual es sugerente de liderazgo distribuido.

Sin embargo, muy pocos estudios han analizado la relación entre la configuración del liderazgo y el éxito escolar empleando un método mixto que combine la metodología de ARS y el estudio de casos (Derby, 2017; López-Yáñez et al., 2014); solo se han reportado un estudio reciente con esta metodología en Chile (Queupil et al., 2021). Por lo tanto, este estudio persigue analizar la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones predominantes en algunos centros educativos chilenos considerados exitosos según los resultados de evaluaciones escolares gubernamentales.

2. Revisión de la literatura

2.1. *El papel del liderazgo en la mejora escolar*

El liderazgo es un factor decisivo para producir cambios institucionales, que requiere movilizar a toda la organización en procura de lograr los objetivos planteados (Queupil, 2016). Aquellos centros que han logrado buenos resultados se han enfocado en el aula como núcleo del cambio. También, el liderazgo directivo está asociado con la calidad de la enseñanza y las mejoras en los aprendizajes (Ahumada et al., 2019; Castillo y Hallinger, 2018; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019; Queupil, 2016; Weinstein et al., 2018).

Por su parte, las teorías que explican el fenómeno del liderazgo en las organizaciones han experimentado importantes cambios a lo largo de las últimas décadas, desde los enfoques verticales e individualistas a las perspectivas horizontales, democráticas y colectivas (Maureira et al., 2016). Actualmente, el liderazgo se analiza a partir de las interacciones sociales entre todos los actores de las instituciones (Queupil et al., 2021). Se trata, pues, de un fenómeno social y complejo que involucra a líderes formales e

informales en busca de alcanzar las metas compartidas (Maureira et al., 2016). Esto implica conocer las distintas formas de liderazgo y cómo estas configuraciones impulsan a que los actores de la comunidad educativa realicen determinadas prácticas (Riveros, 2012).

Además, los procesos de mejora y eficacia escolar requieren una alta participación de los agentes educativos (Martínez-Valdivia et al., 2018). Diversos estudios señalan que el liderazgo capaz de promover mejoras moviliza las capacidades organizativas e involucra y compromete a todos los miembros del centro en el logro de sus objetivos estratégicos, haciendo énfasis en mejorar las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, el rendimiento escolar de los estudiantes (Ahumada et al., 2019; Barrero y Domingo, 2021; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019; Rojas y Carrasco, 2021).

Coherentemente, Hairon y Goh (2014) y Altamirano y otros (2021) asociaron el éxito escolar a cuatro elementos esenciales: el empoderamiento de los agentes educativos, la distribución amplia del liderazgo, la producción de ideas y la toma de decisiones compartidas y, por último, el compromiso colectivo que, a su vez, implica sentido de pertenencia y responsabilidad. Además, algunos autores han sugerido que el liderazgo debe procurar la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje basada en el consenso, la colaboración entre sus miembros y la suficiente confianza al interior de los equipos de trabajo (Altamirano et al., 2021; Day et al., 2016) para producir mejoras educativas y sociales estables que garanticen su sostenibilidad (Martínez-Valdivia et al., 2018; Rojas y Carrasco, 2021).

2.2. La distribución del liderazgo en centros escolares

La idea de un liderazgo distribuido se sustenta en la teoría de la cognición distribuida, según la cual la interacción entre los sujetos genera conocimientos y una representación de la realidad genuinamente social (Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019). Asimismo, distribuir el liderazgo produce un efecto integrador y de corresponsabilidad en los integrantes de la organización, lo cual facilita que todos los actores educativos contribuyan a las mejoras educativas del centro (Galdames Calderón, 2020; Harris et al., 2017; Spillane y Ortiz, 2016).

Por ello, en la actualidad, existe la tendencia hacia un liderazgo más distribuido en las organizaciones (Barrero y Domingo, 2021). Sin embargo, no resta importancia al liderazgo del director, puesto que ello es fundamental para asegurar el desarrollo de capacidades institucionales en la creación colectiva del conocimiento (Galdames Calderón, 2020; Romero, 2021).

Sin embargo, no todos los contextos organizativos son aptos para desarrollar el liderazgo distribuido, por lo que su implementación debe examinarse desde la dinámica organizativa de cada institución (Bush, 2019). Como el liderazgo distribuido no es incompatible con el liderazgo focalizado en un individuo o un grupo pequeño de actores (Galdames Calderón, 2020), algunos estudios han propuesto una tercera vía que consiste en promover un liderazgo de carácter híbrido que integre ambos liderazgos en una misma institución (Bush, 2019; Queupil y Montecinos, 2020).

2.3. Una mirada al liderazgo en el contexto educativo chileno

La última reforma educativa chilena –implementada en 1990– establece un diseño curricular dirigido a desarrollar prácticas que permitan afrontar con éxitos los desafíos

actuales y del futuro. Entre estas, resalta la importancia de la profesionalización de la carrera docente y la jornada escolar completa para impulsar la formación integral del estudiantado. Además, garantiza recursos económicos para ofrecer subvención escolar preferencial y desarrollar programas de mejoramiento e innovación pedagógica. También, se han sancionado diversas leyes para promover la inclusión social, la calidad y la equidad de la educación en todos los niveles educativos (Mineduc, 2019).

Por su parte, a partir del 2011 entró en funcionamiento el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile. Si bien el modelo de gestión escolar reconoce la diversidad de contextos, se responsabiliza a los centros educativos de sus niveles de logro y su trayectoria de aprendizaje organizativo (Assaél et al., 2018). Coherente con estas iniciativas, desde 1988 se aplica el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), cuya prueba anual estandariza los resultados académicos y ubica a los centros en categorías de desempeño. Al respecto, informes recientes indican que 413 centros escolares se encuentran en categoría insuficiente, lo cual representa el 8% del total de centros del país. Ello implica que existe un alto porcentaje de estudiantes que aún no logra alcanzar los aprendizajes mínimos acordados con sus niveles correspondientes (Mineduc, 2019).

Este escenario exige impulsar procesos de cambio en el liderazgo escolar, la gestión pedagógica y la convivencia escolar. La normativa educativa vigente en Chile promueve el liderazgo distribuido en las organizaciones educativas para empoderar a docentes, alumnos y familias, generar confianza y legitimar el proyecto educativo (Mineduc, 2015).

Por ello, mediante el Programa de Directores de Excelencia, se persigue insertar nuevas herramientas para la gestión y la mejora de los resultados escolares, como la promoción de la carrera profesional docente para potenciar nuevos líderes educativos que desarrollen una gestión escolar eficiente y mejoren el desempeño docente. Además, para fortalecer esos liderazgos emergentes, se ofrece acceso a nuevos tramos profesionales con base en las evaluaciones de desempeño (Mineduc, 2019). Adicionalmente, con apoyo de la política de desmunicipalización de la educación, mediante la creación de servicios locales territoriales y centros específicos de formación, se apoya la implementación de políticas para el fortalecimiento del liderazgo educativo (Mineduc, 2015).

En este contexto institucional, el estudio de la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones interpersonales entre los actores educativos que tienen lugar en los centros educativos chilenos es sumamente pertinente para fundamentar y promover la mejora educativa en este país.

2.4. Liderazgo y redes sociales en las organizaciones escolares

Tanto la mejora de la eficacia escolar como el liderazgo necesario para alcanzarla requieren de una densa red de interacciones sociales. Al trabajar en red, las organizaciones pueden alcanzar mayor desarrollo porque se genera capital social entre los miembros, se incentivan los valores institucionales y se aprovechan los aportes de cada miembro (Crow et al., 2017; Day et al., 2016; Muijs y Rymantseva, 2014; Parrilla et al., 2018).

Además, las escuelas tienden a ser más efectivas cuando establecen redes con otros centros, pues logran que sus comunidades educativas sean más críticas, activas e innovadoras, lo cual afecta positivamente el aprendizaje y promueve la inclusión

escolar (Liou y Daly, 2020; Longas et al., 2020; Pino Yancovic et al., 2019; Romero, 2021), la inclusión social (Aravena et al., 2020; Liou y Daly, 2020; Romero, 2021) y la práctica educativa democrática (Rincón, 2020). Parrilla y colaboradores (2018) encontraron que el trabajo en redes escolares es más productivo, pues moviliza las influencias sociales de las escuelas, permite la identificación de problemas compartidos y avanza hacia la búsqueda y desarrollo de soluciones innovadoras. Además, promueven prácticas más democráticas y mejoran las relaciones entre el personal docente interno y el externo. Por su parte, Muijs y Rumyantseva (2014) hallaron que la competencia y la colaboración entre escuelas que forman redes escolares fomentan el trabajo colaborativo y mejoran las prácticas pedagógicas dentro las instituciones cuando trabajan en red. Por ello, el trabajo en red es percibido positivamente, pues, como lo hallaron Day y otros (2016), ayuda a construir la identidad de los líderes de cada centro y contribuye con su desempeño exitoso.

La metodología de análisis de redes sociales facilita, precisamente, el acceso al complejo sistema de interacción social que subyace a los fenómenos organizativos (Derby, 2017; Garay y Maureira, 2017; Garay et al., 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Queupil et al., 2021). El concreto, la metodología de ARS permite comprender las interacciones entre los actores formales e informales de la institución y la manera como se configura el liderazgo en contextos educativos (López-Yáñez et al., 2014). En el marco de un enfoque mixto de investigación, el uso del ARS resulta idóneo para analizar la dinámica del poder que subyace al fenómeno del liderazgo y para vincularla con los procesos de mejora e innovación educativa, lo cual se sustenta en diversos estudios que han analizado la transformación que experimentaron las redes sociales de centros escolares que participaban en proyectos de innovación o mejora educativa (Derby, 2017; Garay et al., 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Queupil et al., 2021).

3. Método

Muestra

Este estudio empleó un enfoque mixto, que combina la metodología ARS y el estudio de casos. Se seleccionó una muestra no probabilística a conveniencia. En el estudio cuantitativo, se incluyeron 250 participantes de cinco centros educativos de enseñanza básica y media con reconocida trayectoria en planes de mejora y eficacia escolar de la Región Metropolitana de Chile: docentes, directores (encargados de la dirección, la organización y el funcionamiento del centro), inspectores generales (les corresponde velar por que las actividades favorezcan el desarrollo de los alumnos en un ambiente de orden, bienestar y sana convivencia) y jefes técnicos (son responsables de asesorar al director en la programación, la organización, la supervisión y la evaluación del desarrollo del Proyecto Curricular del Colegio).

Para la selección de la muestra, se incluyeron dos criterios de inclusión:

- Centros evaluados como centros exitosos según los resultados de última evaluación del Mineduc, considerando el desarrollo de proyectos pedagógicos, el clima y la convivencia escolar, los objetivos institucionales, los resultados académicos, el aumento de la matrícula y el acceso de los estudiantes a la educación superior.
- Centros cuyos equipos directivos aceptaron de forma voluntaria participar del estudio.

Tras el análisis general de los resultados de los cinco centros escolares participantes, el artículo profundizará en los del Liceo Gabriela Mistral, pues es un centro que tiene excelente desempeño y buenos niveles de desarrollo personal y social en la última evaluación del Mineduc. De esta institución participaron 28 sujetos: docentes, directores, inspectores generales y jefes técnicos del centro. Se seleccionó este centro debido a que es uno de los más representativos en cuanto a procesos de mejora y eficacia escolar y representa la tendencia hacia un liderazgo focalizado de los centros estudiados en las dimensiones nucleares del centro, como es Enseñanza y Gestión.

Procedimiento de la investigación

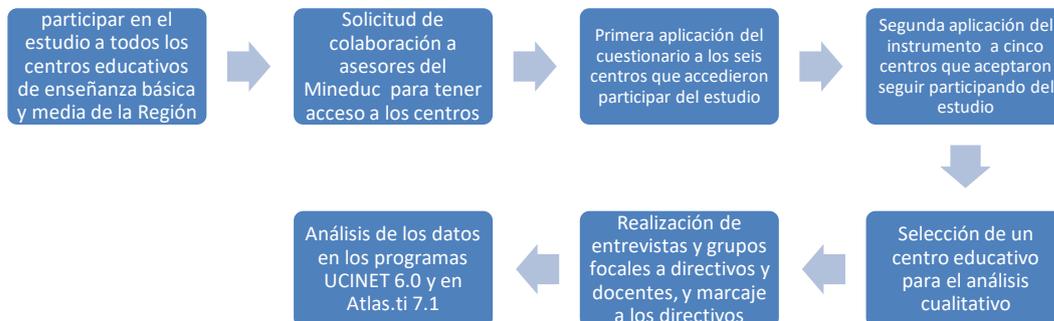
En Chile, funcionan cerca de 5.200 centros educativos; en la región metropolitana, 2760. Inicialmente, para seleccionar la muestra, se envió una invitación para participar en el estudio a todos los centros educativos de enseñanza básica y media de la Región Metropolitana de Chile, que habían sido catalogados como exitosos en la última evaluación del Mineduc. Para ello, se les solicitó la colaboración a algunos asesores del Mineduc para facilitar el contacto con las direcciones de los centros. De todos centros que fueron invitados, solo seis accedieron a participar en el estudio. En estos centros se administró el cuestionario en una primera instancia. Luego, para la segunda aplicación del instrumento, solo cinco aceptaron seguir participando del estudio.

El diseño del estudio contempló dos fases. En la primera fase, participaron 250 sujetos, docentes, directores, inspectores generales y jefes técnicos, de cinco centros escolares de enseñanza básica y media en el año académico 2016/17, que cumplieron los criterios de elegibilidad del estudio. A todos los participantes se les aplicó, en dos oportunidades, un cuestionario de análisis de redes sociales (López-Yáñez et al., 2014). El análisis cuantitativo de la primera aplicación del cuestionario arrojó resultados altamente discrepantes respecto del estudio de López-Yáñez y otros (2014). Por esta razón, se aplicó nuevamente para garantizar la confiabilidad de los resultados. Para efectos del presente artículo, solo se consideraron los resultados de la segunda aplicación del instrumento.

En la segunda fase, correspondiente al análisis cualitativo, de la muestra inicial se seleccionó un centro para estudiar en profundidad la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones predominante, mediante la realización de entrevistas y grupos focales a directivos y docentes, y marcaje a un director.

A continuación, en la Figura 1, se sintetiza el proceso que siguió la recolección de los datos.

Figura 1
Diseño del estudio



Técnicas e instrumentos de recolección de la información

El componente cualitativo del estudio contempló la encuesta a través del cuestionario de análisis de redes sociales del centro (CURSO) que permite determinar la configuración del liderazgo y la generación de las matrices relacionales, basado en Pitts y Spillane (2009), el cual ya fue utilizado en un estudio anterior en una muestra española (López-Yáñez et al., 2014). El cuestionario contiene nueve ítems organizados en dos secciones: cinco ítems indagan sobre el perfil profesional de los participantes y cuatro sobre las redes sociales que se dan en el centro en los ámbitos de enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales.

- Enseñanza. Contempla planificación, desarrollo de las clases, evaluaciones y aprendizajes de los estudiantes.
- Gestión. Incluye jefatura de curso, carga horaria, uso de los espacios físicos y asistencias de los docentes.
- Convivencia. Contempla las relaciones en el aula, con las familias, docentes y directivos.
- Asuntos personales. Incluye salud, familia, conflictos, necesidades, etc.

Estas cuatro matrices relacionales fueron procesadas usando los programas UCINET 6.0, NETDRAW y Atlas.ti 7.1. El análisis incluyó medidas referidas a la posición de los agentes formales y medidas estructurales de la red, entre las cuales se consideraron las siguientes (Lima, 2010):

- La densidad representa la intensidad de las relaciones sociales entre el conjunto de actores participantes. Se trata de una medida de cohesión del grupo que indica aceptación o resistencia al cambio.
- La centralización indica el grado en los vínculos reportados involucran a los actores de la red. En las redes centralizadas los actores que asumen una forma de estrella centralizan las relaciones con agentes situados en la periferia.
- Los cliques identifican grupos de actores que se relacionan entre sí con mayor intensidad que con el resto. Permite identificar el papel del equipo directivo

en los cliques que aparecían con mayor peso en la red en términos de vínculos relacionales.

Por otro lado, respecto de la posición de los actores, se consideraron las siguientes (Bonacich, 1987):

- El grado de centralidad representa el grado de popularidad que tiene un actor en una red e indica el número de elecciones directas recibidas por un nodo de parte de sus pares (*Indegree*), o las atribuidas por dicho nodo al resto de nodos (*Outdegree*).
- El orden de centralidad se estableció el orden que ocupaba cada miembro del equipo directivo entre todos los actores de la red en cuanto a su grado de centralidad.
- El grado de cercanía considera el camino más rápido y directo que tiene cada actor (nodo) para llegar a los demás nodos de la red. A mayor es el grado, mayor es la capacidad de un actor para recibir y transmitir información a través de la red.
- El grado de intermediación indica la frecuencia con la que un agente actúa como intermediario entre otros que no mantienen relación directa entre sí. Desde esta posición se controla y se influye significativamente en la difusión de información.
- El poder de Bonacich se refiere, por una parte, a la centralidad de un actor en cuanto a la cantidad de conexiones que presenta y, por la otra, a las conexiones que presentan los otros actores conectados a él. De este modo, un actor es más poderoso cuando otros actores conectados a él tienen pocas conexiones con los otros actores y dependen de él para conectarse y comunicarse con otros.

Se optó por el ARS, pues como trasciende los formalismos y jerarquías escolares (Queupil et al., 2021), es estrategia apropiada para analizar, desde una perspectiva social, el liderazgo que se construye a partir de las relaciones entre todos los miembros de la escuela, sin limitarse a una persona o grupo (López-Yáñez et al., 2014), lo cual permite una visión más amplia y distribuida de liderazgo (Queupil et al., 2021).

Para la fase cualitativa, los datos se recolectaron en un solo centro escolar mediante tres técnicas complementarias, guiadas por las categorías que se muestran en el Cuadro 1:

- Entrevistas. Se realizaron cuatro entrevistas a directivos y docentes en horarios diversos, antes o después de almuerzo, después del consejo de profesores o al término de la jornada de clases, con una duración de entre 40 y 60 minutos. Estas se realizaron los días de Consejo de Profesores o al término de semana laboral. Previa autorización, fueron grabadas en una grabadora digital.
- Grupo focal. Se realizaron cuatro sesiones con actores centrales según el análisis de redes sociales, incluidos docentes de diferentes áreas y niveles, y miembros del equipo directivo, como jefas técnicas, inspectores generales, encargado de convivencia y la subdirectora. Se realizó, en general, antes o después del día de Consejo General, con una duración de entre 60 a 90 minutos.

- **Marcaje.** Se realizaron cuatro sesiones de observación y seguimiento a los directores durante su jornada diaria, para registrar las principales actividades de trabajo que realizaba habitualmente y el manejo de incidentes críticos que surgieron.

Cuadro 1

Categorías de análisis

Dimensiones	Categoría
Grupos y relaciones de comunicación	Medios de comunicación utilizados en el centro educativo.
	Conformación de grupos y equipos de trabajo en el centro.
	Medios de encuentro de grupos.
Liderazgo	Liderazgo del director
	Liderazgo docente
	Estilos de liderazgo.
	Presencia o ausencia de liderazgo distribuido
Referentes organizativos	Valoración del liderazgo distribuido (si existiese) en la mejora escolar.
	Referentes en gestión
	Referentes en enseñanza.
	Referentes en convivencia.
Mejora y eficacia escolar	Referentes en asuntos personales.
	Trayectoria individual del entrevistado
	Eficacia escolar.
	Proceso de mejora y eficacia escolar.
	Comunidades de aprendizaje
	Organización Interna
	Tensiones y desafíos futuros
Información adicional	
Cultura escolar	Situaciones contextuales
	Sellos de la cultura escolar.
	Información adicional
	Imagen del centro en el exterior
	Poder e influencia al interior del centro escolar.

Estrategias de análisis de los datos

Los tipos de liderazgo que presentaba cada red se identificaron a partir de los resultados del ARS, que incluye las siguientes categorías: orden de centralidad de los miembros del equipo directivo, densidad de la red, centralización de la red y participación en cliques de los miembros del equipo directivo y otros actores relevantes. En función de los valores de estas variables y atendiendo a criterios considerados por López-Yáñez y otros (2014), se contemplaron cuatro configuraciones del liderazgo (Cuadro 2).

Cuadro 2**Matriz para determinar la configuración de liderazgo**

Configuración de liderazgo	Orden de centralidad	Participación de equipo directivo en cliques	Densidad	Centralización
Focalizado	Dos miembros del equipo directivo ocupan las primeras posiciones del total de los actores.	Alta participación de, al menos, dos miembros del equipo directivo en los grupos o cliques.	Baja	Alta
Múltiple	Solo un miembro del equipo directivo ocupa la primera posición, por lo que comparte posiciones con líderes informales.	Participación media (algún miembro del equipo directivo) en los grupos o cliques.	Alta	Media/alta
Informal alternativo	No se evidencia presencia destacada de miembros del equipo directivo; destacan actores informales.	Baja participación de miembros del equipo directivo en los grupos o cliques.	Alta	Media/baja
No liderazgo	No se evidencia presencia destacada de miembros del equipo directivo ni de actores informales.	Escasa participación de actores, tanto formales como informales, en cliques.	Baja/muy baja	Baja/Muy baja

Nota. Elaboración propia a partir de López-Yáñez et al. (2014).

Por su parte, los datos cualitativos provenientes de las entrevistas, grupos focales y el marcaje al director se analizaron utilizando el programa Atlas.ti 7.1.

3. Resultados

Primero, se presentan los resultados del cuestionario del ARS, considerando el patrón de liderazgo observado en las cuatro redes analizadas: enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales, y las tendencias generales en la dinámica social de cada centro. Luego, los datos de estos cuatro ámbitos correspondientes al liceo Gabriela Mistral se contrastan con la información obtenida durante la fase cualitativa.

3.1. Redes sociales y liderazgo en los centros estudiados

El Cuadro 3 indica el predominio del patrón de liderazgo focalizado y formal con base en lo indicado por los líderes formales como agentes centrales de la red, su inclusión en cliques relevantes y a la tendencia hacia cuotas bajas de densidad y altas de centralización.

La mayor densidad corresponde a las redes de docencia, seguida de convivencia, gestión y asuntos personales. La cuota de centralización tiene un promedio de 50%, los porcentajes más altos en orden descendiente corresponden a las redes de gestión, asuntos personales, convivencia y enseñanza. Se evidencia una alta dependencia al equipo directivo de la dinámica relacional en la mayoría de las redes (excepto en asuntos personales), particularmente las de ámbitos nucleares de la vida escolar, como la gestión y la enseñanza, y, aunque en menor medida, la convivencia.

En efecto, 12 de las 20 redes analizadas con la metodología ARS (cuatro redes en cada uno de los cinco centros estudiados) tienden hacia el liderazgo focalizado y formal; seis

adoptaron el liderazgo distribuido, con la presencia de líderes informales y formales; una, liderazgo informal alternativo ejercido por actores informales sobre el equipo directivo; y una mostró ausencia de liderazgo, pues no sobresale ningún líder.

Se observa que las redes de gestión tienden a ser focalizadas en todos los centros; las redes de enseñanza, en tres de los cinco centros estudiados. En cambio, la red de enseñanza de los centros José Donoso e Isabel Allende tiene un liderazgo distribuido. La red de convivencia se presenta como liderazgo focalizado y formal en tres centros, y como liderazgo distribuido, en los otros dos. Finalmente, la red de asuntos personales es más variada: focalizada en el liceo Pablo Neruda, liderazgo distribuido en los liceos Isabel Allende y Gabriela Mistral, liderazgo informal alternativo en el liceo Luis Sepúlveda y sin liderazgo en el centro José Donoso.

Considerando las configuraciones predominantes en las cuatro redes según el centro, los resultados indican una tendencia hacia el liderazgo focalizado y formal. En los cinco centros, al menos dos de sus redes sociales responden a este patrón. Esta tendencia aparece muy marcada en el liceo Luis Sepúlveda, donde las redes de enseñanza, gestión y convivencia tienden hacia el liderazgo focalizado y formal, y en los liceos Gabriela Mistral y José Donoso, solo las redes gestión y convivencia. En cambio, los centros José Donoso y Isabel Allende parecen romper la tendencia hacia el liderazgo focalizado y formal. Concretamente, en la red de enseñanza presenta un liderazgo distribuido. Esto sugiere la presencia de actores reputados que comparten con el equipo directivo la centralidad de la red en los procesos de planificación, evaluación o mejora de la enseñanza.

Los resultados de el Cuadro 3 revelan que los centros escolares depositan la confianza y el poder en el equipo directivo en áreas fundamentales para el desarrollo organizativo, tales como enseñanza, gestión y convivencia. En todos los centros se aprecia una tendencia hacia el liderazgo focalizado, por la alta centralidad de algunos miembros del equipo directivo, aunque parcialmente. Esto significa que, aunque los líderes formales son relevantes, en algunas dimensiones participan otros agentes escolares.

3.2. Estudio de un caso: Liceo Gabriela Mistral

El liceo Gabriela Mistral es un centro de enseñanza secundaria de la Región Metropolitana. Es de carácter particular (privado), subvencionado y mixto, con una matrícula de 650 estudiantes, distribuidos en 18 cursos de séptimo básico a cuarto año medio. Atiende a familias del nivel socioeconómico medio-bajo. Incluye instrucción premilitar complementada con educación tradicional que promueve valores de autoridad, disciplina, familia y religión. Por ello, los estudiantes son rigurosamente seleccionados. Cuenta con 172 funcionarios: instructores, asistentes de aula, auxiliares, docentes y miembros del equipo directivo.

Según los informantes, cuenta con un equipo directivo sólido con una configuración de liderazgo clara, que comparte los objetivos estratégicos, invita a sus docentes a corresponsabilizarse de las metas institucionales y abre espacios para la participación e instalación de nuevos desafíos desde el compromiso de cada funcionario. En este sentido, las interacciones y la comunicación tienen un carácter cercano y horizontal, bien sea presencial o virtual.

Cuadro 3

Resultados de las medidas estudiadas en el ARS

Tipo de liderazgo	Ámbitos	Director(a)				Jefe(a) UTP				Inspector(a) general				Medidas estructurales		
		CN	CC	RC	PB	CN	CC	RC	PB	CN	CC	RC	PB	CCR	DR	CL
<i>Isabel Allende*</i>																
	Enseñanza	39,6	6,9	0/59	2,2	46,5	1,7	2/59	2,1	20,6	4,3	12/59	1,5	31,3/43,6	15,1	34/353
	Gestión	67,2	1,4	1/59	3,7	31	5,2	5/59	2,7	36,2	1,4	3/59	3,3	17,7/ 58,0	10,1	76/200
	Convivencia	48,2	9,6	1/59	2,7	29,3	5,8	5/59	2,6	32,6	7,2	3/59	2,5	38,9/37,1	11,7	36/230
	Asuntos personales	41,3	7	1/59	3,4	10,3	1,7	17/59	2,6	25,8	4,3	4/59	2,9	14,2/31,8	10	35/159
<i>Pablo Neruda*</i>																
	Enseñanza	15,5	1,7	3/59	2,9	41,3	4,9	3/59	2	24,1	2,7	8/59	1,3	80,81/40,83	18,73	67/367
	Gestión	67,2	11,2	1/59	3,7	41,3	6,9	5/59	2,3	36,2	6	3/59	3,3	88,3/66,16	13,51	70/200
	Convivencia	48,2	6,9	1/59	2,7	32,7	4,7	5/59	2,6	36,2	5,2	4/59	2,5	87,9/ 50,1	13,92	42/320
	Asuntos personales	41,3	6,9	1/59	3,4	25,8	4,3	8/59	2,6	25,8	4,3	3/59	2,9	88,1 /41,4	13,74	34/159
<i>Luis Sepúlveda*</i>																
	Enseñanza	23,8	4,6	4/22	1,7	80,9	26,5	1/22	3,4	14,2	7,8	2/22	1,1	38,0/73,0	11,2	12/16
	Gestión	85,7	26,3	16/22	2,3	71,4	31,5	1/22	2,3	85,7	26	3/22	2,6	88,3/66,1	12,3	12/16
	Convivencia	38	10,5	4/22	1,5	61,9	17,1	1/22	2,1	61,9	17	1/22	2,1	32,6/47,6	16,4	11/16
	Asuntos personales	33,3	10,4	4/22	0,9	33,3	8,9	4/22	1,1	28,5	10	5/22	1,3	24,4/24,4	14,7	4/16
<i>Gabriela Mistral*</i>																
	Enseñanza	39,1	9,7	3/24	2,7	91,3	12,1	1/22	3,5	8,6	1,5	15/24	0	82,4/73,3	21	3/20
	Gestión	39,1	1	3/24	1,5	86,9	3,2	1/22	3	47,8	15	3/24	2,4	21,3/75,8	14,1	5/27

	Convivencia	26	7,3	5/24	1,3	30,4	11,2	4/22	1,4	30,4	11	4/24	1,3	86,7/41,3	16,8	3/25
	Asuntos personales	34,7	7,4	4/24	2,4	21,7	11,9	3/22	1,9	4,3	1,4	8/24	0,9	13,9/41,2	12,6	3/22
<i>José Donoso*</i>																
	Enseñanza	21,7	4,0	7/24	0,7	91,3	16,8	1/24	2,5	8,6	1,6	14/24	0,4	79,3/70,3	23,9	30/35
	Gestión	62,8	13,7	2/24	2,0	91,3	11,7	1/24	1,8	51,2	20	3/24	2,7	86,9/77,8	16,6	12/33
	Convivencia	52,1	11,8	2/24	1,9	60,8	13,8	1/24	1,4	34,7	7,9	3/24	1,9	84,4/46,6	19,0	10/32
	Asuntos personales	73,9	8,0	12/24	2,0	34,7	4,0	8/24	0,5	17,3	17	8/24	3,1	17,8/58,4	17,9	5/29

Nota. CN = Centralidad normalizada (%); CC = Cuota de centralidad (%); RC = Orden de centralidad; PB = Poder de Bonacich; CCR = Cuota de centralización de la red (%); DR = Densidad de la red; CL = Cliques.  = Liderazgo focalizado y formal.  = Liderazgo distribuido.  = Liderazgo informal alternativo.  = No liderazgo. * Para garantizar el anonimato, no se usan los nombres de los centros estudiados sino pseudónimos.

Los informantes coinciden en que la mejora educativa es impulsada por el director, quien vincula al liceo con la comunidad en actos oficiales y acciones de servicio humanitario. Además, al equipo directivo se le reconoce algunos logros, como aumentar la matrícula, solucionar problemas financieros, mejorar los resultados académicos, pasar de “insuficiente”, al “medio alto” en la clasificación ministerial y superar la media nacional en retención escolar, asistencia y equidad de género, en cuyas categorías el centro obtuvo 100 puntos en las mediciones del SIMCE. Estos logros son considerados un hito en el centro escolar.

También, los miembros de la comunidad escolar conocen los objetivos a corto y mediano plazo de la institución: disminuir la tasa de repitencia, incrementar los niveles de retención escolar y seguir mejorando los resultados SIMCE. Por ello, se involucran y están dispuestos a profundizar en el trabajo colaborativo, mejorar la convivencia y el clima escolar e incrementar la participación de los padres y apoderados (tutores) en los proyectos institucionales.

Coherente con los testimonios de los informantes y las observaciones, en la Tabla 3 se aprecia que en este centro presenta liderazgo focalizado en dos redes centrales para la marcha del centro y liderazgo distribuido, en las otras dos redes. Tiene bajas densidades (DR), pues no supera el 17% de promedio, siendo la más baja en asuntos personales (12,6%). Destaca la enseñanza como la red de densidad más alta (21%). Esto indica que las redes están débilmente acopladas, dado que el número de vínculos que declaran mantener los informantes con el resto es, por lo general, bajo.

La centralización (CCR, Tabla 3) presenta un promedio de 50%. Destacan las dimensiones enseñanza y convivencia (por encima de 82%), mientras que gestión y asuntos personales registraron puntuaciones bajas (21,3% y 13,9%, respectivamente). En general, en el conjunto de las redes se aprecia que la responsabilidad recae en el equipo directivo que, sin embargo, deja cierto margen de protagonismo a algunos agentes informales, lo cual coinciden con los testimonios y las observaciones.

3.2.1. Dimensión enseñanza

La jefa técnica (P3) es el actor más preeminente de esta red considerando las percepciones de los docentes y las medidas de posición (Cuadro 4), excepto en el grado de intermediación. El director (P1) ocupa la segunda posición, con una cuota de centralidad elevada (9,7%). Similarmente, resalta la popularidad de la subdirectora (P17) y del inspector general (P2).

Otros actores relevantes de esta red son los docentes P12 y P22, que ocupan los primeros lugares en intermediación y posiciones igualmente relevantes en grado de centralidad y poder de Bonacich (P12). Estos son docentes con amplia trayectoria educativa y con mayor antigüedad dentro del liceo. Son considerados como referentes, guía de los docentes de nuevo ingreso y apoyo al equipo directivo, que toman en cuenta su participación en la toma de decisiones. También, resalta la popularidad de la subdirectora (P17), quien goza de un gran reconocimiento entre sus pares (Figura 1).

Cuadro 4

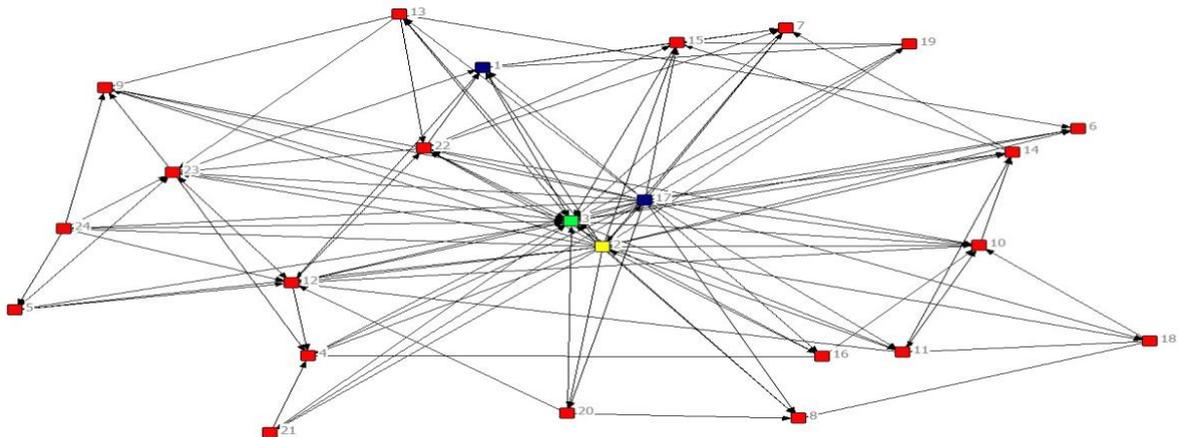
Posición de los actores en las medidas nodales (los resaltados son directivos)

Dimensiones	Centralidad		Intermediación	Cercanía		Bonacich	Orden de centralidad
	Out	In		Out	In	Beta	
Enseñanza	P2	P3	P12	P3	P3	P3	P3
	P17	P1	P22	P1	P1	P1	P1-P12
	P22	P12	P10	P4	P4	P12	P23
	P12	P23	P2	P12	P7	P23	P10-P15
Gestión	P2	P3	P12	P3	P4	P3	P3
	P22	P12	P2	P2	P6	P2	P12
	P12	P2	P3	P12	P3	P12	P2
	P10	P1	P22	P4	P2	P1	P1
Convivencia	P2	P10	P2	P3	P4	P3	P10
	P22	P4	P10	P12	P13	P4	P4
	P12	P12	P12	P2	P5	P12	P3-P2
	P10	P10	P22	P1	P3-P1	P1	P1
Asuntos personales	P19	P12	P12	P12	P17	P1	P12
	P2	P4	P1	P3	P2	P12	P4
	P17	P3	P2	P4	P22	P3	P3
	P10	P1	P3	P1	P13	P11	P22

Nota. P1: Director; P17: Subdirectora; P2: Inspector general; P3: Jefa técnica; Nodos P1-P24: Docentes

Figura 1

Red de la dimensión enseñanza



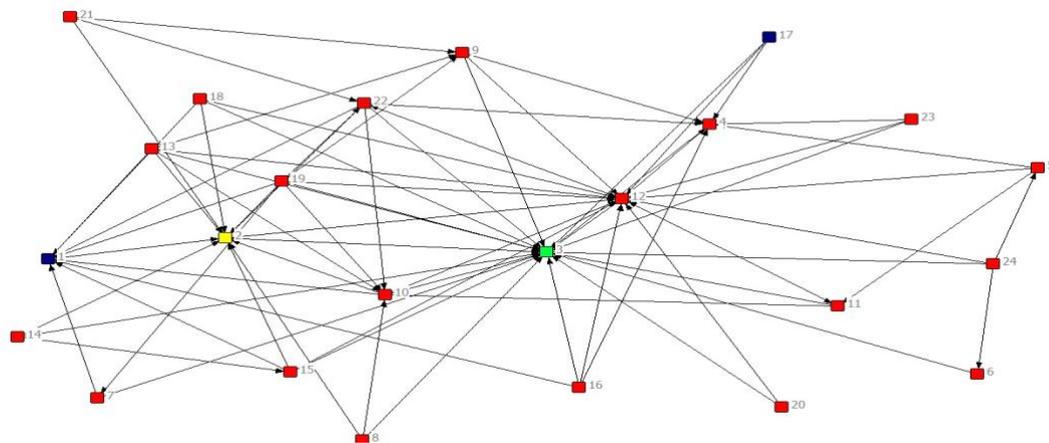
3.2.2. Dimensión gestión

La densidad de la red de gestión es muy baja (14,1%). Respecto de la centralización, los datos son aparentemente contradictorios: mientras que la centralización Outdegree, que se obtuvo a partir de las elecciones que realizan los actores, es baja (21,3%), la

centralización Indegree, que surge a partir de las elecciones que reciben los actores, es alta (75,8%). Sin embargo, la representación gráfica de la red (Figura 2) nos ayuda a resolver dicha contradicción. En efecto, como una única red, esta aparece relativamente centralizada, con al menos seis actores que ocupan las posiciones centrales (P2, P3, P10, P11, P12 y P19); pero vista como dos redes, ambas redes aparecen como relativamente centralizadas.

Asimismo, en esta red la jefa técnica ocupa la primera posición. Los actores la perciben como el actor más preeminente del equipo directivo. Esto puede deberse a que tiene una trayectoria de más de 30 años en el centro, cuya experiencia es reconocida por los demás actores, pero no tiene experiencia como directiva. El equipo directivo comparte posiciones relevantes con docentes especialistas, como P4, P6, P12 y P22, cuya veteranía explica dicha posición.

Figura 2
Red de la dimensión gestión



Por su parte, el análisis de los cliques presentes ratifica el hallazgo anterior. En la Figura 3 se aprecia un clique principal coliderado por la jefa técnica y por P12, en el que igualmente participan los demás miembros del equipo directivo.

Figura 3
Subgrupos o cliques de la dimensión gestión



3.2.3. Dimensión convivencia

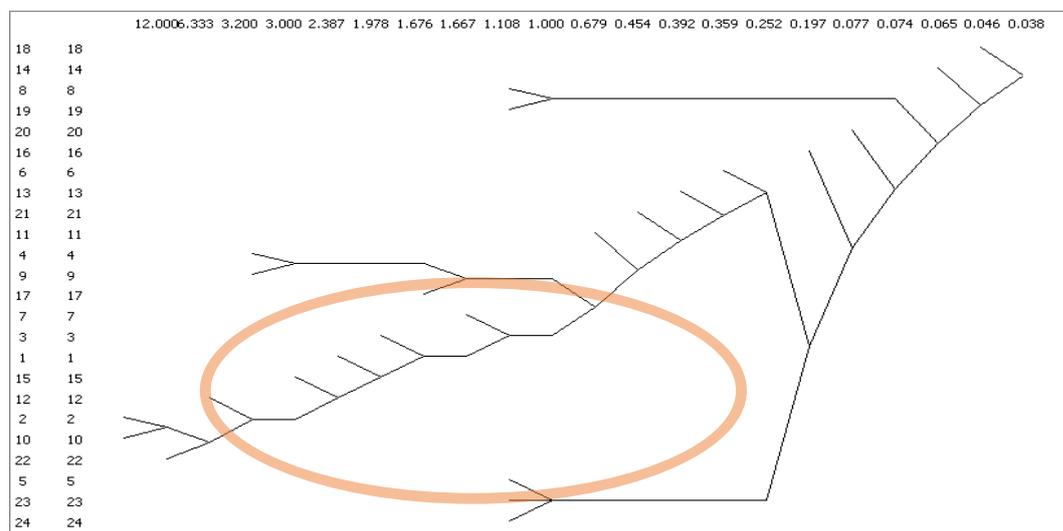
El protagonismo del equipo directivo en esta red es visiblemente menor que en las anteriores. El inspector general (P2) aparece como el actor preeminente en varias medidas de centralidad, seguido de la jefa técnica ocupan la tercera y cuarta posición en cuanto a orden de centralidad, mientras que el director se ubica en quinto lugar (Cuadro 2). Además, los directivos participan en el clique principal (Figura 4), en el que los actores preeminentes son P2 y P10. Precisamente, P10 y P4 son los actores que se sitúan en la primera y segunda posición en orden de centralidad, lo que significa que ejercen un fuerte liderazgo informal en este ámbito. Asimismo, aparecen como actores relevantes P12, P13 y P22 (Cuadro 4).

Esto parece un indicativo de la presencia de un liderazgo distribuido como patrón característico de la red, como lo señalaron los actores entrevistados. Además, puede estar asociados a que la institución cuenta con un equipo de convivencia que fomenta, según indicaron los actores, la participación de los docentes en diferentes actividades escolares:

Tenemos también un equipo de convivencia, que es el encargado de gestionar todas las organizaciones internas y las actividades que se pueden realizar dentro del instituto. Está participando la jefa de UTP, el inspector general, la subdirectora, la psicóloga y el que habla (Focus group, docente 3).

Según los participantes, la participación en este equipo ha permitido replantear aspectos la convivencia entre los docentes por situaciones que han afectado el clima organizacional. Por ello, se ha intentado mejorar el ambiente laboral en beneficio de todos los miembros de la comunidad escolar.

Figura 4
Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia.



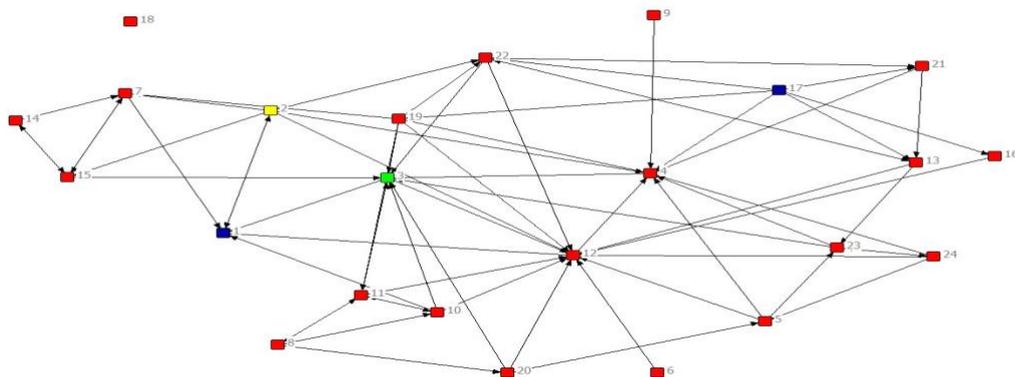
3.2.4. Dimensión asuntos personales

Al igual que la red de convivencia, en la dimensión asuntos personales predomina el liderazgo distribuido. La jefa técnica ocupa la posición más alta (tercera posición) en el orden de centralidad, seguida del director (cuarto lugar), mientras que la subdirectora (P17) ocupa la primera posición en cercanía. El patrón de liderazgo distribuido se ve

confirmado por la presencia de actores relevantes que no ocupan puestos directivos. Es el caso de P4, P12 y P19, que se sitúan en algunas de las primeras posiciones en las medidas de centralidad (Tabla 4), en tanto que destaca especialmente la presencia de P12, un docente preeminente en todas las redes estudiadas en este centro. Según los testimonios de los informantes, este docente tiene mucha popularidad por su trayectoria, desempeño y capacidad de liderazgo, por lo cual confían en él y lo tienen como referente.

Figura 5

Red de la dimensión asuntos personales



En resumen, en el centro escolar Gabriela Mistral se observa un liderazgo focalizado en las redes de enseñanza y gestión, y un liderazgo distribuido en las dimensiones de convivencia y asuntos personales. En esta institución se mantiene un marcado acento en lo jerárquico, destaca la influencia de la jefa técnica en todas las redes, excepto en convivencia; sin embargo, en las cuatro redes aparecen actores relevantes que no forman parte de la dirección del centro.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio buscó analizar la configuración del liderazgo escolar y la red de relaciones predominantes en cinco centros educativos chilenos exitosos. En este sentido, se encontró que predomina el liderazgo focalizado y formal, lo cual indica que las posiciones centrales y, por tanto, más influyentes son ejercidas por miembros del equipo directivo. Esto implica que los seguidores se ponen bajo el amparo de actores más prominentes. Este hallazgo coincide con estudios previos en instituciones chilenas que encontraron un predominio del liderazgo focalizado (Ahumada et al., 2019; Galdames Calderón, 2020; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019). Estudios previos realizados usando el ARS también confirman este resultado, pues hallaron una tendencia al liderazgo focalizado (Derby, 2017; Garay y Maureira, 2017; Garay et al., 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Queupil et al., 2021).

En cambio, los resultados difieren del papel que se le atribuye al liderazgo distribuido en el éxito escolar en estudios previos internacionales (Barrero y Domingo, 2021; Hairo y Goh, 2014; Spillane y Ortiz, 2016; Romero, 2021) y chilenos (Ahumada et al., 2019; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019), que hallaron que el liderazgo distribuido es una característica fundamental de las escuelas eficaces e inclusivas, de sistemas educativos de mayor calidad y más justos (Romero, 2021).

Coherentemente, el liderazgo focalizado es el patrón característico en todas las redes de gestión. Esta tendencia coincide con estudios previos en escuelas chilenas, cuyos resultados indican que las relaciones de gestión se concentran en los directores y coordinadores (Ahumada et al., 2019; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira, 2016; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019).

Similarmente, el liderazgo focalizado predomina en la red de enseñanza en tres de los cinco centros escolares. En cambio, estudios precedentes indican que los aspectos relacionados con la docencia se distribuyen en el equipo directivo y algunos docentes con experiencia, lo cual implica el aumento del compromiso de los docentes para mejorar el proceso educativo (Ahumada et al., 2019; Alsina y Mallol, 2021; Altamirano et al., 2021; Gallegos Araya y López Alfaro, 2019; Maureira y Garay, 2019; Maureira et al., 2019). Por su parte, Garay y Maureira (2017), Garay y otros (2019) y Queupil y Montecinos (2020) analizaron el liderazgo escolar empleando el ARS. Sus resultados indican que, aunque los directivos asumen el liderazgo, algunos docentes tienen un papel influyente en los procesos de mejora escolar. También, Queupil y otros (2021) hallaron la coexistencia del liderazgo formal e informal en los procesos de mejora escolar, quienes están relacionados con el equipo directivo y forman parte del Programa de Integración Escolar tienen un rol de liderazgo más preponderante.

Las redes de convivencia y asuntos personales presentan variabilidad, pues incorporan, además del liderazgo focalizado, patrones de liderazgo distribuido, informal alternativo e, incluso, ausencia de un liderazgo. Este hallazgo coincide con algunos estudios previos que han encontrado un liderazgo de carácter híbrido que integra distintos tipos de liderazgos en una misma institución (Bush, 2019; Queupil y Montecinos, 2020). Asimismo, Galindo Quispe y otros (2021), Altamirano y otros (2021) y Alsina y Mallol (2021), hallaron que el liderazgo distribuido está asociado con las redes de convivencia y asuntos personales, especialmente con la gestión de conflictos dentro de los centros escolares.

La tendencia hacia el liderazgo focalizado también se observó en el caso analizado cualitativamente, cuyos resultados indican la presencia de algún miembro del equipo directivo en las redes de enseñanza y gestión, en las que el director y la jefa técnica asumen el liderazgo. Dado que se trata de centros educativos categorizados como exitosos en las evaluaciones de los centros educativos que realiza el Mineduc, el predominio del liderazgo focalizado en las distintas redes sugiere que este tipo de liderazgo pudiera estar asociado con el éxito escolar, lo cual coincide con Barrero y Domingo (2021).

Asimismo, existe un marcado carácter múltiple en las redes de convivencia y asuntos personales que revela la presencia de agentes informales que acompañan al equipo directivo, avalados por su experiencia, antigüedad o por su dominio disciplinar. Esto difiere de estudios previos que hallaron predominio del liderazgo focalizado en estas redes en el contexto chileno (Derby, 2017; Garay y Maureira, 2017; Garay et al., 2019; Queupil y Montecinos, 2020; Queupil et al., 2021), peruano (Galindo Quispe et al., 2021) y español (Alsina y Mallol, 2021).

Se observó que los patrones de liderazgo focalizado aparecen simultáneamente con una centralización relativamente alta de la red y densidades bajas, lo cual coincide con algunos estudios precedentes (Lima, 2008; López-Yáñez et al., 2014). Sin embargo, se hallaron densidades significativamente bajas relacionadas con una escasa colaboración docente. En este sentido, las redes sociales y, por extensión, sus dinámicas pueden

estar asociadas también a factores socioculturales específicos (Assaél et al., 2018). Futuros estudios deberán dilucidar si los centros educativos chilenos presentan características formales o culturales que dificultan o limitan la intensidad de las relaciones entre docentes.

Considerando las limitaciones del presente estudio, los hallazgos indican que el liderazgo escolar en las escuelas chilenas estudiadas es predominantemente focalizado. Este hallazgo revela que este tipo de liderazgo pudiera estar promoviendo mejoras escolares, mejor desempeño docente y mayor rendimiento estudiantil, pues se trata de escuelas exitosas. Esto sugiere que si se promueve estas prácticas de liderazgo en el sistema educativo chileno se podría contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación en otras regiones del país.

Por otro lado, los patrones de liderazgo que emergen de la interacción social se describieron con mayor precisión con base en el conocimiento de las trayectorias de los actores educativos con un papel relevante en la trama social de la organización, tanto las autoridades formales como los líderes informales. Sin embargo, el impacto de esta variable no ha sido suficientemente estudiado. Por lo tanto, sería interesante analizarlo en futuras investigaciones para determinar su papel en el liderazgo escolar y en la red de relaciones que se generan en ese contexto.

Como no hay evidencia sólida para asociar el éxito escolar con características específicas, pues los centros escolares procuran el éxito a partir de su identidad y trayectoria, y las características sociales y culturales de la comunidad donde operan (Ahumada et al., 2019; Riveros, 2012), hace falta más investigación que analice las variables socioculturales y demográficas asociadas al liderazgo y el éxito escolar.

Los resultados aportan evidencia para comprender el funcionamiento de las redes sociales internas que influyen en la mejora y eficacia escolar. El liderazgo está focalizado principalmente en miembros del equipo directivo (directora y jefe de la UTP). Una de las razones de este panorama podría ser la evaluación periódica de los equipos directivos realizada por el Mineduc. Sin embargo, esto no excluye que algunos docentes asuman roles de liderazgo, pues apoyan a la gestión escolar, realizan trabajos emergentes y tienen influencia positiva sobre otros docentes. De ahí que se reporte participación colaborativa y la corresponsabilidad de los todos los agentes en los procesos de mejora de cada centro. Como estas formas de liderazgo han mostrado ser efectivas, se sugiere impulsarlas para garantizar las mejoras educativas.

Por otro lado, el uso del ARS combinado con un estudio de casos parece ser un enfoque adecuado para describir en profundidad las redes y la dinámica social y el fenómeno del liderazgo en centros escolares, lo cual corrobora los hallazgos de estudios similares previos (Derby, 2017; López-Yáñez et al., 2014; Queupil et al., 2021). El ARS permitió identificar cuantitativamente los patrones de liderazgo, las características estructurales de la red y la posición de sus nodos. Estos datos fueron analizados con mayor profundidad mediante el estudio de casos, para corroborar los hallazgos cuantitativos mediante técnicas cualitativas de recolección de datos. Por lo tanto, en futuros estudios se sugiere emplear el enfoque mixto de investigación.

Sin embargo, los hallazgos hay que interpretarlos con precaución debido a que se analizó una muestra pequeña, no probabilística, seleccionada a conveniencia; por lo tanto, no es posible generalizar a partir de los resultados debido al carácter limitado y contextual de la muestra. Tal vez, con una muestra más grande, representativa de todo el país, los resultados podrían variar significativamente.

Referencias

- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Alsina, M. y Mallol, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación docente en secundaria, una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9309>
- Altamirano, E., Carrera, J. y Pila, J. (2021). Dirección y profesorado: Factores clave para el liderazgo e innovación en tiempos de pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 32-43. <https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.175>
- Aravena, F. y Madrid, R. (2021). Liderazgo en escuelas categorizadas como insuficientes en Chile: percepciones de directoras. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 20-37. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3420>
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G. y García-Garduño, J. M. (2020). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 71-91. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Barrero, B. y Domingo, J. (2021). El liderazgo distribuido como garantía de excelencia escolar. En M. Gonçalves (Ed.), *(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: Olhares sobre a educação básica, secundária e superior* (pp. 121-134). UA Editor.
- Bonacich, P. (1987). Power and centrality: A family of measures. *American Journal of Sociology*, 92(5), 1170-1182. <https://doi.org/10.1086/228631>
- Bush, T. (2019). School improvement and leadership models: Towards the understanding of an effective leadership. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>
- Castillo, F. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225. <https://doi.org/10.1177/2F1741143217745882>
- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Day, C., Qing G. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161x15616863>
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Galdames Calderón, M. (2020). *Prácticas directivas de liderazgo distribuido: creación de oportunidades de desarrollo profesional docente para la mejora escolar. Un estudio de caso en el municipio de Colina, Chile* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Galindo Quispe, A. I, López Ruiz, C. del P. y Flores Flores, R. A. (2021). Liderazgo distribuido y gestión de conflictos en los docentes del nivel secundario: Red 4 - UGEL 01, 2017. *IGOBERNANZA*, 4(14), 139-171. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.118>

- Gallegos Araya, V. M. y López Alfaro, P. A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: Un estudio en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Garay, S. y Maureira, O. (2017). Una nueva perspectiva en el estudio del liderazgo escolar en Chile: La distribución de liderazgo en las escuelas a través del análisis estructural y de redes. En F. J. Murillo (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. (pp. 104-107). RILME.
- Garay, S., Queupil, J., Maureira, O., Garay, C. y Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- Gutiérrez-Santiuste, E. y Gallego-Arrufat, M. (2021). Lecciones aprendidas sobre liderazgo instruccional y distribuido en entornos b-learning. En M. Santos (Ed.), *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Hairon, S. y Goh, J. (2014). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 693-718. <https://doi.org/10.1177/1741143214535745>
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K., Devadason, E. y Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: Insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/jea-05-2016-0051>
- Lima, J. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
- Liou, Y. y Daly, A. (2020). The networked leader: understanding peer influence in a system wide leadership team. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 163-182. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1686611>
- Longás, J., Riera, J. y del Querol, R. (2020). Management and leadership of networks for educational success: Analysis of emerging networks in Spain. *School Leadership & Management*, 4(2-3), 183-202. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1692197>
- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V., del Pozo, M., Bejarano, E. y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2830/3047>
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *INTEREDU. Investigación Sociedad y Educación*, 1(6), 89-105.
- Maureira, O., Figueroa, L. y Ascencio, C. (2019). Brechas y patrones predominantes de distribución de liderazgo en dos muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 153-168. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9261>
- Maureira, O. y Garay, S. (2019). Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas. En M. Delgado y A. Veloso (Coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: Una revisión internacional* (pp. 147-156). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Maureira, O., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079
- Mineduc. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Mineduc.
- Mineduc. (2019). *Educación pública, hacia una política de Estado: Cuenta pública participativa del Ministerio de Educación 2019*. Mineduc.
- Muijs, D. y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15, 1-18.
<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9223-8>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
<https://doi.org/10.35362/rie530559>
- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 51-69.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- Pino Yancovic, M., González Torres, A., Ahumada Figueroa, L. y Chapman, C. (2019). *School improvement networks and collaborative inquiry: Fostering systemic change in challenging contexts*. Emerald.
- Pitts, V. y Spillane, J. P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(2), 185-207.
<https://doi.org/10.1080/17437270902946660>
- Queupil, J. (2016). *Educational Collaboration Networks and leadership in Chile and Latin America: A social network analysis*. [Tesis de doctorado]. The Pennsylvania State University.
- Queupil, J. y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Queupil, J., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. y Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la Educación*, 54, 107-142. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- Rincón, S. (2020). Leading school networks to liberate learning: three leadership roles. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 146-162.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- Riveros, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(3), 289-301.
<https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.7>
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordoñez Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Rojas, J. y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153), art 7. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 155-176). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE.
- Weinstein, J., Azar, A. y Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 226-257. <https://doi.org/10.1177/1741143217728083>
- Weinstein, J., Sembler, M., Weinstein, M., Marfán, J., Valenzuela, J. y Muñoz, G. (2021). A female advantage? Gender and educational leadership practices in urban primary schools in Chile. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211019407>

Breve CV de los autores

Juan Ricardo Bello Villablanca

Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla, pertenece al equipo directivo de un centro educacional en Chile. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales tanto de asistente como presentando comunicaciones orales sobre la temática de liderazgo y educación. Su línea de investigación se centra en el campo del liderazgo, las redes de colaboración interna, y los procesos de mejora y eficacia escolar. Email: juanricardob@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7773-1640>

Julián López-Yáñez

Catedrático de la Universidad de Sevilla adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación. Toda su trayectoria en la docencia y la investigación está relacionada con el estudio de los centros escolares como organizaciones, en particular con la labor de la dirección escolar y con los procesos de mejora y de innovación educativa. En los últimos 20 años ha venido encadenando la dirección de proyectos de investigación para los que ha obtenido financiación pública, sobre temas como: la mejora sostenible de los centros educativos, la distribución del liderazgo, al análisis de las redes de colaboración docente o la formación continua de los directores y las directoras escolares. Sobre este tema ha participado también en un proyecto internacional financiado por la Unión Europea. Además, ha colaborado con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la planificación y ejecución del Curso de Formación para el Desarrollo de la Función Directiva. Miembro fundador de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, que ha contado en varios periodos con financiación como Red de Excelencia del Ministerio de Educación. Ha sido también profesor visitante en varias universidades extranjeras. Email: lopezya@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-964X>

Sentimiento de Autoeficacia en Futuros Docentes: Revisión Sistemática en Iberoamérica 2015-2021

Self-Efficacy in Future Teachers: Systematic Review in Iberoamerica 2015-2021

José-Antonio Bueno-Álvarez *, Margarita Martín-Martín e Inmaculada Asensio-Muñoz

Universidad Complutense de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Autoeficacia
Docencia
Futuros docentes
Iberoamérica
Revisión sistemática

RESUMEN:

Partiendo del interés que en Educación existe por el tema de la autoeficacia, el objetivo de este trabajo es revisar las investigaciones realizadas en lengua española y portuguesa sobre el sentimiento de autoeficacia docente de los futuros profesores, desde el año 2015 hasta la actualidad, con el fin de contribuir a la mejora de la formación del profesorado desde la colaboración iberoamericana. Atendiendo a los principios de la metodología PRISMA, se revisan las bases de datos más comprensivas en este ámbito (Biblat, Dialnet plus, RedALyC, Scielo), seleccionándose finalmente 20 artículos, con la finalidad de hacer una investigación secundaria, que sintetice la investigación primaria realizada hasta el momento. A partir del análisis de los documentos identificados se describe el panorama actual de la investigación y se resumen los resultados, que indican que la formación práctica que recibe el futuro docente influye en su sentimiento de autoeficacia como profesional, que también depende de otras variables como experiencias previas, o el rendimiento. Se concluye acerca de la necesidad de hacer más efectiva la investigación con mejoras conceptuales, referidas a la definición del constructo; metodológicas, centradas en el diseño; y de enfoque, considerando los retos que surgen en el actual contexto de nueva normalidad.

KEYWORDS:

Self-efficacy
Teaching
Future teachers
Iberoamerica
Systematic review

ABSTRACT:

Based on the interest that exists in education for the self-efficacy issue, the aim of this paper is to review the research conducted in Spanish and Portuguese languages on the feeling of teaching self-efficacy of future teachers, from 2015 to the present, with the goal of contributing to the improvement of teacher training from the Latin American collaboration. Attending to the principles of the PRISMA methodology, the most comprehensive databases in this field (Biblat, Dialnet plus, RedALyC, Scielo) were reviewed. Finally, 20 articles were selected to carry out secondary research, which synthesizes the primary research conducted so far. From the analysis of documents, the current research panorama was described, and the results were summarized. They indicated that the practical training the future teacher receives does influence his/her feeling of self-efficacy as a professional, and depends on other variables such as previous experiences, or his/her performance. It is highlighted the need for more effective research with conceptual improvements, referred to the definition of the construct; methodological, focused on the design; and of approach, considering the challenges that arise from the current context of new normality.

CÓMO CITAR:

Bueno-Álvarez, J. A., Martín-Martín, M. y Asensio-Muñoz, I. (2022). Sentimiento de autoeficacia en futuros docentes: Revisión sistemática en Iberoamérica 2015-2021. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 31-50.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002>

1. Introducción

El sentimiento de autoeficacia, o la confianza que uno tiene en poder hacer lo que tiene que hacer para alcanzar un resultado deseado, ha sido extensamente investigado en psicología laboral, social, clínica y, por supuesto, en psicología de la educación (Bandura, 1977, 1995; Maddux, 1995; Morris et al., 2017), donde ha tenido enorme eco por su relación con los resultados académicos, tanto de alumnos como de profesores. Desde las primeras investigaciones de Ashton (1984), se ha probado la relación entre un elevado nivel de autoeficacia del docente, por una parte, y la mejora del rendimiento académico de sus alumnos, el aumento de la confianza de los estudiantes en sus posibilidades, la creación de un clima de trabajo más favorable al aprendizaje, la implantación de metodologías más innovadoras o la promoción de la salud mental, entre otros (Durksen et al., 2017; Kim y Seo, 2018; Morris et al., 2017; Muñoz et al., 2018; Perera et al., 2019; Wyatt, 2016, 2018; Zee y Koomen, 2016).

En autoeficacia docente, el modelo imperante es el propuesto por Tschannen-Moran y otros (1998), posteriormente modificado por Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001). Se trata de un modelo cíclico de juicios, al principio desde una óptica más individualista y luego una hacia perspectiva más colectiva de la actividad docente (Schechter y Tschannen-Moran, 2006; Tschannen-Moran et al., 2015), que propone la existencia de dos dimensiones de la autoeficacia docente relacionadas con los tradicionales factores de eficacia general y personal de enseñanza. En la primera dimensión, se sopesan aquellos elementos que actúan como impedimentos con aquellos otros facilitadores del aprendizaje. En la segunda dimensión, el profesor juzga su propia competencia docente, sus destrezas, conocimientos, estrategias o características de personalidad, a la luz de las debilidades o problemas que manifiesta en un contexto de enseñanza concreto. La interacción de estos dos componentes conduce a formular un juicio de autoeficacia para una determinada tarea docente. Este planteamiento supone un cambio radical en la forma tanto de concebir como de evaluar el sentimiento de autoeficacia (Woolfolk-Hoy et al., 2009). Recientemente, Woolfolk-Hoy (2021) centra su interés en la importancia de distintas variables mediacionales entre la motivación docente (autoeficacia y responsabilidad) y los resultados de los alumnos, y variables contextuales que pueden estar afectando a esta relación.

Dada la importancia del constructo en el desempeño de los docentes, inevitablemente hay que preguntarse si la formación que reciben durante sus estudios les permite alcanzar un nivel elevado de autoeficacia. En el ámbito anglosajón son diversos los estudios que se han llevado a cabo al respecto (Aybek y Aslan, 2019; Bedel, 2016; Depaeppe y König, 2018; Schwaba, 2019; Siwatu y Chesnut, 2015). Sin embargo, las publicaciones en lengua española y portuguesa son menores en cuanto a número y aparecen muy dispersas, lo que dificulta su localización y aprovechamiento para una adecuada formulación del estado de la cuestión en el que se halla esta línea de investigación.

Atendiendo a la relevancia del tema y a sus efectos sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y en base al acuerdo alcanzado en la XXVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación (OEI, 2020), nos proponemos con este artículo contribuir al fomento del diálogo entre la comunidad científica y los docentes y a la cooperación iberoamericana, llevando a cabo una revisión sistemática de las publicaciones en lengua española y portuguesa sobre el sentimiento de autoeficacia del futuro docente, poniendo de manifiesto la relevancia de estas lenguas frente a una

ciencia monolingüe (OEI, 2021), cuya síntesis termine aportando evidencias clave en las que apoyar la mejora de su formación y de la educación que está llamado a impartir. Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son: 1) describir el alcance de la investigación realizada en los últimos años sobre autoeficacia docente durante el periodo de formación inicial del profesorado, 2) sintetizar los principales hallazgos y 3) plantear una prospectiva derivada de la lectura crítica tanto del marco teórico como de la metodología con la que se lleva a cabo esta investigación como vía para incrementar la eficacia de la misma.

2. Método

A fin de lograr los objetivos planteados, se realizó una revisión sistemática narrativa (Siddaway et al., 2019), que incorpora en su proceso metodológico alguno de los puntos clave de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Urrútia y Bonfill, 2010), muy utilizada en investigación médica colaborativa. La estrategia PICO (Participantes / Intervención / Comparación / Outputs) que guía la revisión se centra, como participantes, en estudiantes de diferentes niveles para llegar a ser profesores, como intervención, en estudios empíricos en los que intervenga la variable “autoeficacia”, aunque no haya comparación, y, como outputs, en resultados de la relación de esta variable con los programas de formación y otras variables intervinientes.

Fuentes de información

Durante el año 2021 se consultaron las bases de datos Biblat, Dialnet plus, RedALyC y Scielo, por ser especialmente relevantes en el ámbito iberoamericano. Se descartó la revisión de las bases CREDI, Fecyt, ÍndicEs, WOS, Scopus, Psyke, PsycInfo, Psicodoc, ProQuest Latin America & Iberia Database y PePSIC por incorporar un catálogo más reducido de revistas en lengua española y portuguesa y, como justificación de la necesidad de la revisión, se constató que las bases de revisiones sistemáticas Cochrane, PROSPERO, DARE, EPPI-Centre o Campbell no incorporaban referencias sobre esta temática en el ámbito estudiado.

Estrategia de búsqueda

La ecuación de búsqueda diseñada fue: (“autoeficacia” OR “auto-eficacia” OR “selfefficacy” OR “self-efficacy” OR “autoeficácia” OR “auto-eficácia”) AND (“maestr*” OR “profesor*” OR “docente*” OR “claustr*” OR “formador*” OR “educador*” OR “académic*” OR “mestre” OR “professor*”) IN (ti OR kw OR ab). Sin embargo, las limitaciones de los motores de búsqueda de las bases (Biblat: construcción de la ecuación sin posibilidad de utilizar paréntesis; Dialnet plus: máximo 160 caracteres; RedALyC: bloqueo del motor; Scielo: apenas identifica una sola referencia), así como búsquedas previas parciales para verificar la adecuación de la ecuación de búsqueda, nos decidieron a emplear únicamente los descriptores “autoeficacia”, “auto-eficacia”, “selfefficacy” y “self-efficacy”, descartando “autoeficácia” y “auto-eficácia” (ya que los motores de búsqueda de las bases no detectaban la diferencia de grafismo y arrojaban los mismos resultados en español que en portugués), así como a excluir los términos referidos a “profesorado” por ser muy dispersos. Los campos en los que se realizó la búsqueda, siempre que lo ha permitido la base, fueron: “título”, “title”, “titulo”, “resumen”, “abstract”, “resumo”, “palabras clave”, “key words”, “palavras-chave”.

Criterios de inclusión

Los criterios que restringen la inclusión en la revisión son: idioma de la publicación (español o portugués); revista de acceso abierto; artículo de investigación primaria o secundaria; fecha de publicación entre el 1 de enero de 2015 y el 15 de diciembre de 2021. Se estableció la fecha de enero de 2015 como punto de partida de la búsqueda porque fue hasta ese momento que alcanzó el trabajo de Casas y Blanco (2016), última revisión sistemática comprensiva relacionada con esta temática centrada en España e Hispanoamérica. Esta revisión también viene a completar la realizada por Iaochite y otros (2016) realizada hasta 2013 solo en Brasil. Por otra parte, como no se emplearon términos de búsqueda específicos del campo de la educación, se excluyen a posteriori los documentos que no se refieren a este ámbito. También se excluyen los que no se refieren al docente o son estudios de revisión y todos los trabajos que se referían al sentimiento de autoeficacia de los profesores en ejercicio.

Recogida y análisis de datos

La búsqueda arrojó un total de 18.103 registros. Simultáneamente, fueron identificados como estudios elegibles a través de otros métodos (búsqueda manual en otras revistas no indexadas en las bases de datos, estudios previos realizados por los autores sobre esta misma temática) otros 19 estudios, alcanzándose los 18.122 registros. Una vez eliminados los duplicados quedaron 12.638 registros.

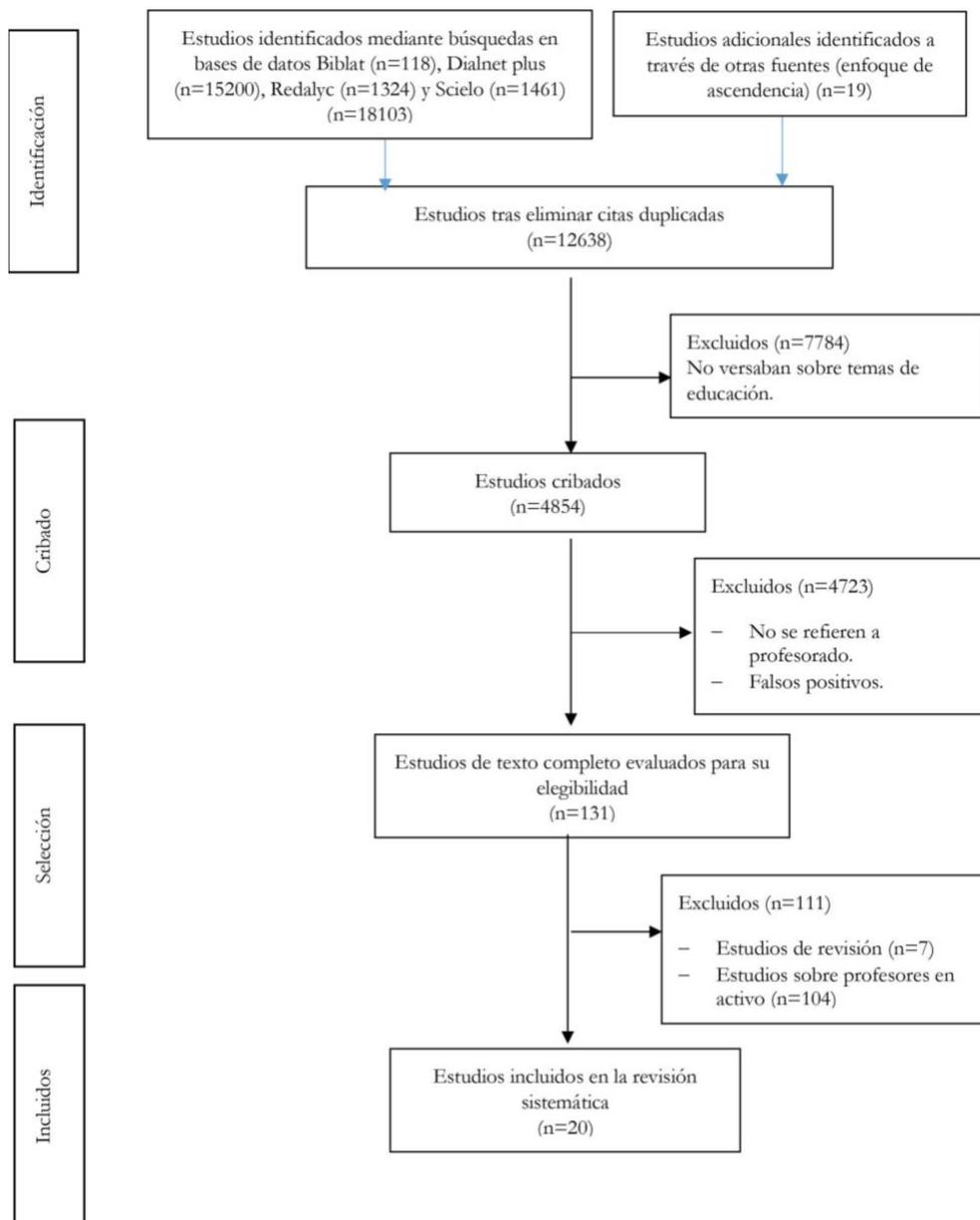
Para aplicar los criterios de exclusión establecidos, asegurando la replicabilidad de la selección, se procedió de manera secuencial e independiente por parte de dos de los autores y se obtuvo un índice de concordancia con el coeficiente kappa de Cohen en cada fase, resolviéndose las discrepancias a través de una lectura conjunta de los registros objeto de diferencia. Así, en la primera fase se eliminaron aquellos registros que no hacían referencia a temas relacionados con la educación, a través de la lectura de los títulos de los artículos ($K=0,9821$). El número resultante de registros tras resolver los desacuerdos fue 4854. En una segunda fase se procedió a la eliminación de los registros que no hacían referencia al profesorado, esta vez a través de la lectura de los resúmenes de los artículos. El índice de acuerdo entre los dos revisores fue de 0,9754 y el número resultante de registros, tras resolver las discrepancias, 1135. En un tercer momento, se procedió a la lectura de los seleccionados para eliminar aquellos que no investigaban el sentimiento de autoeficacia docente (“falsos positivos”). Esta tarea dio lugar a un índice $K=0,9075$, resolviéndose las discrepancias a través de una lectura conjunta de los registros objeto de diferencia. El número resultante fue de 131 documentos.

Por último, en un encuentro conjunto de los tres autores, se procedió a la selección de aquellos registros que abordaban específicamente las cuestiones PICO, identificándose como tales 20 investigaciones. En la búsqueda se han tenido en cuenta los criterios de sensibilidad y precisión que como indican Best y otros (2014), mantienen una relación inversa, resultando en nuestra búsqueda mejor la sensibilidad que la precisión. En la Figura 1 se resume el proceso descrito.

Para el análisis de los datos se utilizó un enfoque mixto, cualitativo, mediante análisis de contenido, y cuantitativo, con el estudio de frecuencias, a partir de la tabla Excel en la que organizó y resumió toda la información surgida del proceso de búsqueda.

Figura 1

Diagrama de flujo



3. Resultados

En el Cuadro 1 se recogen los artículos finalmente seleccionados que son estudios empíricos que se refieren específicamente a futuros docentes, esto es, a profesores en formación.

3.1. Descripción de la investigación realizada en los últimos siete años

A continuación, se describe la investigación atendiendo a diversas variables de clasificación como son: frecuencia de publicaciones, contextualización de las autorías, índices bibliométricos, participantes y metodología y técnicas de investigación y de análisis de datos empleadas.

Cuadro 1**Artículos seleccionados y cuestiones PICO**

Identificación	Tipo de investigación empírica y número de participantes	Resultados principales
1. Abellán y otros (2019)	Cuantitativa. N=228 Estudio psicométrico y comparación ex post facto según sexo, grado, formación y actividad inclusiva.	Hay limitaciones en los índices de ajuste respecto a los AFC y los análisis de invarianza. No hay diferencias entre los grados y solo una diferencia es significativa a favor de los varones. Hay diferencias en función de la formación previa en varios bloques y sub-dimensiones y en la puntuación total. En función de la participación previa en actividades deportivas inclusivas todas las diferencias, en la escala, sub-escalas y bloques de autoeficacia, son significativas con valores de <i>d</i> de Cohen entre .554 y .245., o sea, con efectos pequeños o moderados.
2. Burgueño y otros (2020)	Cuantitativa. N=379 Correlacional Variable exógena: contenido de meta Variable mediadora: regulación motivacional académica (autónoma y controlada) Variable endógena: creencia de eficacia docente	Los contenidos de meta intrínsecos al inicio del Máster de Formación del Profesorado ejercen un efecto positivo, directo e indirecto a través de la motivación autónoma académica, sobre la creencia de la eficacia docente al final del curso. En cambio, los contenidos de meta extrínsecos al inicio del máster mostraron un efecto directo y negativo sobre la creencia de la eficacia docente al final del máster.
3. Cara y Aranda (2016)	Mixta. N=12 Diseño emergente con comparación de dos grupos: nuevo sistema de prácticas (participan todos n=6) vs sistema tradicional de prácticas (participan 6 voluntarios)	El Plan Piloto de Práctica Docente inicial resulta eficaz. Tanto expectativas como creencias se renuevan con el trabajo colaborativo y una interacción enriquecida en el aula. Existe una relación directa entre la autoeficacia docente y trasmisión de objetivos de aprendizaje.

4. Carmona-Mesa y otros (2020)	Cuantitativa. N=16 Estudio descriptivo y comparativo según edad, experiencia profesional y género.	Se dan diferencias significativas en autoeficacia en el pre-post por la aplicación de un curso formativo en autoeficacia. No hay diferencias significativas entre las variables estudiadas.
5. Colomer y otros (2018)	Mixta. N=153 Estudio descriptivo y comparativo según sexo y mención	Hay una percepción mayor de los hombres en el Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK)
6. Costa-Filho y Iaochite (2015)	Cualitativa. N=19 Investigación documental de portfolios reflexivos	Para el 57,9% las prácticas han contribuido a constituir o fortalecer la creencia existente sobre la propia habilidad. Las vivencias que los estudiantes relacionan con sus sentimientos de autoeficacia se clasifican en cuatro grupos: la fuente más frecuente surge de las experiencias directas (13/19), seguida de la persuasión verbal como la segunda fuente más citada (5/19), las experiencias vicarias (3/19) y estados fisiológicos y afectivos (2/19)
7. Echegaray y Soriano (2016)	Cuantitativa. N=228 Correlacional y comparación expostfacto de los 108 estudiantes y los 110 profesores con experiencia	Experiencia y autoeficacia docentes correlacionan con el conocimiento sobre dislexia de desarrollo.
8. Fernandes y otros (2019)	Cuantitativa. N=188 Estudio psicométrico, correlacional y de comparación expostfacto entre pública y privada y con experiencia vs. sin ella	Los participantes presentan niveles moderados de autoeficacia docente para la inclusión en clases de EF Los niveles de autoeficacia para la inclusión de sujetos con deficiencia física son superiores al resto de discapacidades. En cuanto a las fuentes de autoeficacia, los estados fisiológicos y emocionales más elevados se daban ante la inclusión de sujetos con deficiencia intelectual ($r=-0,312^{**}$)
9. Fernández-Viciana y Fernández-Costales (2017)	Cualitativa. N=4 Entrevistas y análisis del discurso en interacción	El nivel de autoeficacia lingüística es menor para quienes acreditan un nivel inferior a B2.

10. Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2019)	Cuantitativa. N=37 Estudio descriptivo, correlacional y comparación expostfacto según el nivel de inglés.	A mayor competencia lingüística menor autoeficacia metodológica.
11. Iñiguez-Berrozpe y otros (2021)	Cuantitativa. N=296 Estudio descriptivo y comparativo según género, especialidad, nivel socioeconómico	Índices elevados de actitud y eficacia intercultural, si bien depende de variables sociodemográficas.
12. Martínez y otros (2017)	Cuantitativa. N=46 Estudio descriptivo y comparación expostfacto según asignatura, curso y contenidos.	Hay diferencias estadísticamente significativas en las diferentes variables referidas a emociones, capacidad y creencias de autoeficacia en función del curso y del contenido de tecnología a impartir.
13. Matos y Iaochite (2018)	Cuantitativa. N=340 Correlacional	A medida que aumenta la autoeficacia docente aumenta la motivación hacia la docencia.
14. Murillo y otros (2020)	Cuantitativa. N=166 Estudio correlacional y comparación expostfacto entre escuela urbana y rural	Existe una relación positiva entre autoeficacia docente y estrategias para implementar una educación inclusiva. Estas estrategias son mayores en la escuela urbana.
15. Ramos y otros (2017)	Cualitativa. N=7 De carácter descriptivo-diagnóstico de validez de contenido	La observación vicaria y la persuasión social favorecen la autoeficacia para una educación física inclusiva.
16. Reyes-Cruz (2020)	Cualitativa. N=10 Estudio exploratorio.	Relación entre los estados emocionales y la autoeficacia, que mejoran según esta aumenta.
17. Rosal y Bermejo (2017)	Cuantitativa. N=358	Existen diferencias significativas en el nivel autoeficacia, siendo más alto en los estudiantes de magisterio que en los estudiantes de los Grados de Ciencias.

	Estudio descriptivo y comparación expostfacto según grado (EP vs grados de CC.)	
18. Segarra y otros (2021)	Cuantitativa. N=57 Estudio descriptivo y comparativo según universidades	Existen diferencias significativas entre los estudiantes de las dos universidades.
19. Tárrega y otros (2017)	Cuantitativa. N=107 Correlacional y comparación expostfacto según grado (EP vs EI)	Es mayor la percepción de autoeficacia para el uso genérico de las TIC que para su uso pedagógico, dependiendo de la formación previa recibida.
20. Verdugo y otros (2017)	Cuantitativa N=945 Estudio psicométrico correlacional	La escala adaptada tiene un buen nivel de discriminación, un ajuste adecuado a la estructura teórica propuesta, alta fiabilidad y una correlación significativa entre las variables.

Analizando la frecuencia de publicaciones, el año más productivo fue 2017, en el que se publicaron 6 estudios, seguido de 2020, en el que se publicaron 4, y de 2019, con 3; en 2016, 2018 y 2021 se publicaron únicamente dos estudios en cada año y en 2015 solo uno. En cuanto a temática hay un estudio que se refiere a autoeficacia general (estudio 17). Los demás se refieren a disciplinas concretas de modo que hay uno sobre Educación Física (EF) (6), otro sobre Educación inclusiva (14) y tres que se refieren a EF e inclusión (1, 8 y 15). Tres trabajos se centran en la mención de inglés (9, 10 y 16) y uno en la dislexia del desarrollo (7). Un estudio abarca estudiantes ya graduados en diferentes carreras que cursan el máster de formación de profesorado de secundaria en una universidad española (2) y otro también en este nivel, pero solo de la especialidad de tecnología (12). En materias científicas o STEM, acrónimo de *Science, Technology, Engineering and Mathematics*, se centran también el estudio 13 (ingeniería) y los 18 y 20 (matemáticas). Por último, hay un estudio enfocado a música (3) y tres a competencias digitales (4, 5 y 19) uno centrado en la enseñanza del pensamiento histórico (5), y otro más sobre la atención a la interculturalidad (11).

En el Cuadro 2 se contextualizan las autorías. Los autores que investigan esta temática se desempeñan en Universidades a los dos lados del Atlántico, destacando por su producción científica, en Iberoamérica, cuatro universidades brasileñas y, en España, las Universidades de Valencia, Extremadura y Oviedo. Emergen como líneas con cierta consistencia los trabajos de Roberto Tadeu Iaochite en la UNESP y Ana Fernández-Viciano y Alberto Fernández-Costales en Oviedo.

Cuadro 2

Autorías

Universidad		Universidad	
1	Castilla-La Mancha (ES), Miguel Hernández de Elche (ES), CEU Cardenal Herrera (ES) y Santiago de Compostela (ES)	11	Zaragoza, (ES) y Autònoma de Barcelona, (ES)
2	Almería, (ES) y Granada (ES)	12	Extremadura, (ES)
3	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (CL)	13	UNESP (BR)
4	Antioquía (CO)	14	Instituto Tecnológico de Sonora (MX) y Autónoma de San Luis Potosí (MX)
5	Valencia (ES)	15	Estado de Santa Catarina (BR)
6	Universidade Estadual Paulista, (BR)	16	Quintana Roo (MX)
7	Valencia (ES)	17	Extremadura (ES)
8	UNESP BR	18	Rovira i Virgili (ES) y Azuay (EC)
9	Oviedo (ES)	19	Valencia (ES)
10	Oviedo (ES)	20	Santiago (CL)

En cuanto a índices bibliométricos (Gorbea, 2005), el índice de Lawani (total de documentos; número de firmas por documento; cantidad de documentos con autoría múltiple) alcanzó un valor de 3.2, mismo valor que el índice de co-autoría ($n_{\min}=2$, $n_{\max}=7$), no habiendo ningún estudio de única autoría (Tasa documentos coautorados

- Tdc=1; índice de Subramanyan - GC=1 [total de documentos con autoría múltiple; total de documentos escritos por un solo autor]).

Por otra parte, en todas las investigaciones las muestras son de tipo no probabilístico y algunos estudios cuentan con aprobación expresa del comité de ética (2, 8 y 13) o especifican la existencia de consentimiento informado (1, 14, 15 y 20). Las autorías están ligadas a los participantes de modo que, por lo general, se trata de muestras de conveniencia que abarcan una única universidad (estudios 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 17 y 19), dos (8 y 14) o cuatro (1). Los estudios más amplios son el 20, que abarca 14 universidades; el 7, en el que no se especifica número de centros, porque compara a estudiantes con profesores con experiencia; y el 13, que se refiere a graduados de 33 programas de ingeniería del sudeste y sur de Brasil que responden a los cuestionarios de manera on line

El 55%, de las muestras están compuestas por futuros maestros de Educación Primaria (EP) o Básica (1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 19 y 20) y los estudios 1 y 19 incluyen también a estudiantes del grado de Educación Infantil (EI). Hay dos estudios que se centran en la formación de profesores de Secundaria (2 y 12) y otros dos en la formación específica de profesores de Educación Física (6 y 15), habiendo solo uno de futuros profesores universitarios (13). El 45% de las muestras son de nacionalidad española (estudios 1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 17 y 19), el 20% de estudiantes brasileños (6, 8, 13 y 15), el 10% de chilenos (3 y 20), y solo una muestra de origen mexicano (14). El tamaño medio de las muestras es de 201 sujetos, siendo los estudios que siguen una metodología cuantitativa los que trabajan con mayores tamaños ($n_{media}=275$, frente a $n_{media}=10$ en los cualitativos).

En lo que se refiere al tipo de investigación, el 80% de los estudios son cuantitativos, el 20% cualitativos (6, 9, 15 y 16) y únicamente 2 investigaciones empleaban metodologías mixtas (3 y 5). En cuanto al diseño de investigación, ninguno de ellos es de carácter experimental, siendo la mayoría de los cuantitativos de tipo *expostfacto*, en los que se comparan grupos según variables de atributivas o no manipuladas como sexo, mención, grado, tipo de centro.... El 15% de los estudios son claramente correlacionales (2, 13 y 20) y hay estudios en los que se emplean técnicas de análisis de datos correlacionales junto con pruebas de contraste de hipótesis para realizar las comparaciones entre grupos (1, 7, 8, 10, 12, 14, 17 y 19).

Los instrumentos de recogida de datos utilizados (Cuadro 3) abarcan un amplio espectro en función de los objetivos que se persiguen en cada uno. En los estudios cuantitativos, ocho (1, 2, 8, 11, 13, 14, 18 y 20) utilizan escalas expresamente validadas para evaluar el constructo “autoeficacia docente”; uno emplea una escala de evaluación general de autoeficacia (17); otro desarrolla un ítem *ad hoc* (7). Por otro lado, hay tres estudios que emplean sus propios instrumentos (4, 10 y 12) y dos que hacen uso de otro tipo de escala (5 y 19). En cuanto a los estudios de carácter cualitativo o mixto, las técnicas de recogida de datos van desde el registro de grupos focales y la observación (3) a la entrevista (9, 15 y 16), pasando por los *portfolios* (5).

En análisis de los datos se hace de acuerdo a los objetivos de la investigación y al tipo de estudio, de modo que en los estudios cuantitativos suelen emplear como software el SPSS, algunos conjuntamente con el AMOS (1 y 2), para realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), respectivamente, aunque el estudio 20 emplea el M-Plus realizar un AFC con mínimos cuadrados no ponderados (ULS) sobre las correlaciones tetracóricas entre los ítems. En el estudio 1 se ponen los datos a disposición del lector. En las investigaciones mixtas el análisis de datos se realiza siguiendo un método deductivo con codificación

abierta y axial para la definición de categorías con análisis de frecuencias y triangulación de datos (3) y combinando lo cuantitativo y lo cualitativo en el análisis de las respuestas dadas a las preguntas cerradas y abiertas del cuestionario (5). Y en los estudios cualitativos se emplea el análisis de contenido.

Cuadro 3

Instrumentos de medida

Instrumentos de recogida de datos		Instrumentos de recogida de datos	
1	Versión española del Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities	11	Escala de Eficacia Intercultural
2	Versión española del Teacher's Sense of Efficacy Scale	12	Cuestionario de análisis emociones y autoeficacia de futuros docentes
3	Grabación de vídeos, registro de reuniones, observación	13	Escala de Autoeficacia de Profesores
4	Ad hoc, 64 ítems	14	Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas
5	Versión española del cuestionario de conocimientos docentes	15	Entrevista semiestructurada
6	Portfolios	16	Entrevista semiestructurada
7	Escala de Conocimientos y Creencias sobre Dislexia del Desarrollo	17	General Self-Efficacy Scale
8	Escala de fuentes de Autoeficacia Docente	18	Instrumento de Creencia de Eficacia de la Enseñanza de las Matemáticas
9	Entrevistas individuales estructuradas	19	Cuestionario para la autoevaluación de las competencias TIC
10	Cuestionarios ad hoc sobre su autoeficacia percibida de la f. lingüística y metodológica	20	Mathematics Teaching Efficacy Belief Instrument

3.2. Síntesis de resultados e indicios de calidad de los estudios

Dado que los estudios no son experimentales y no cumplen con la condición de ser completamente aleatorizados, tanto su validez interna como la externa son cuestionables. En este sentido, de la selección realizada no pueden extraerse resultados concluyentes. Hay indicios, no obstante, de que autoeficacia, autoconcepto y autorregulación mantienen una relación significativa (17), las metas para ser docente afectan a la autoeficacia y, por tanto, deberían ser consideradas durante la formación inicial (2) y la autoeficacia es un constructo dinámico (3).

Por otra parte, en los estudios sobre EF e inclusión (1, 6, 8, 14, 15), parece que la formación específica en educación inclusiva y la participación previa en deportes inclusivos favorece la autoeficacia docente para implementar una educación física inclusiva (1) y que, dada la relevancia y regularidad con que la inclusión está presente en las clases de EF, es fundamental que la formación inicial pueda ofrecer oportunidades de fortalecimiento de la autoeficacia del futuro profesor (1 y 8). En EF, la realización de un período de prácticas aumenta la percepción de capacidad docente (6), pero no está claro el rango de importancia de las fuentes (6, 8 y 15). Existe una relación positiva entre autoeficacia docente y estrategias para implementar una educación inclusiva (14).

En las disciplinas relacionadas con la lengua (7, 9 y 10), los alumnos reclaman una mayor atención a la formación lingüística recibida en sus estudios, ya que esta resulta determinante para modelar su autoeficacia lingüística (9), aunque una mayor competencia lingüística se asocia con una menor autoeficacia metodológica (10). La experiencia y autoeficacia docentes correlacionan con el conocimiento sobre dislexia (7).

En disciplinas STEM, en matemáticas, los futuros docentes muestran creencias de eficacia positivas, pero no totalmente satisfactorias, pues existe un grupo importante que duda de sus posibilidades para producir aprendizajes significativos en sus estudiantes (20). En ingeniería, a medida que aumenta la autoeficacia docente aumenta la motivación hacia la docencia (13) y existe una relación entre el recuerdo de las emociones experimentadas en la etapa escolar y las emociones que experimentan como docentes (12).

En cuanto a competencias digitales, hay un mayor autoconocimiento de contenidos pedagógicos o tecnológicos, frente a los disciplinares, lo que dificulta el desarrollo de la competencia digital docente (5) y se obtiene una correlación estadísticamente significativa entre las horas de formación recibidas en el uso educativo de las TIC y la percepción de autoeficacia en este mismo uso educativo de las TIC (19).

Por lo que respecta a características de las fuentes de publicación (Cuadro 4), la práctica totalidad de las investigaciones aparecen publicadas en lengua española (16 estudios), 11 de los cuales están en revistas editadas en España, pero también hay una importante presencia de revistas brasileñas (5 estudios) y, con un solo estudio, revistas de Chile y Costa Rica. Se aportan como indicios de calidad: el cuartil de la revista en SJR (<https://www.scimagojr.com/>) el año en el que se publica el artículo y el número de citas en Google Scholar (consultado en diciembre de 2021), aunque hay que tener en cuenta que los artículos seleccionados son recientes y hay una demora en el ciclo de citación en Ciencias Sociales.

Cuadro 4

Indicios de calidad de la revista y de impacto del artículo

	Revista	Idioma	País	SJR	Citas GS
1	Revista de Psicología del Deporte	Español	España	Psicología apli. Q3	14
2	Educación XX1	Español	España	Educación Q2	4
3	Perspectiva Educacional	Español	Chile	NI	11
4	Bolema	Español	Brasil	NI	4
5	Educatio siglo XXI	Español	España	NI	4
6	Revista da Educação Física / UEM	Portugués	Brasil	Educación Q4	30
7	Aula Abierta	Español	España	Educación Q3	43
8	Revista Brasileira de Educação Especial	Portugués	Brasil	Educación Q3	10
9	Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature	Español	España	En 2017 NI En 2019 Educación Q3	8
10	Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado	Español	España	Educación Q3	0

11	PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática	Español	España	Educación Q3	0
12	Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas	Español	España	Educación Q2	2
13	Revista Brasileira de Orientação Profissional	Portugués	Brasil	Educación y Psicología apl. Q4	0
14	Revista Actualidades Investigativas en Educación	Español	Costa Rica	NI	3
15	Journal of Physical Education	Portugués	Brasil	Educación Q3	7
16	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Español	México	Educación Q2	1
17	International Journal of Developmental and Educational Psychology	Español	España	NI	11
18	RASE. Revista de Sociología de la Educación	Español	España	NI	0
19	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Español	España	En 2017 NI. Entra en 2019	36
20	Calidad en la Educación	Español	Chile	NI	3

Nota. NI: No indexada.

Como apreciamos, el 80% de los estudios ha recibido al menos 1 cita, sin embargo, hay tres de ellos (15%) que reciben 20 o más citas (estudios 7, 19 y 6) lo cual representa el 57% de citas totales; otros dos (10 %) que reciben entre 11 y 20 citas (estudios 17 y 3), que supone el 11.5% del total de citas; nueve (45 %) que reciben hasta 10 citas (estudios 8, 15, 2, 4, 5, 14, 20, 12 y 16); y las restantes (cuatro estudios, 20 %) no reciben ninguna cita.

4. Discusión y conclusiones

En cuanto al primer objetivo, la metodología de revisión seguida ha llevado a resultados de proceso, entre los que cabe destacar que todos los estudios se han realizado de forma colaborativa por dos o más investigadores y en universidades fundamentalmente españolas y brasileñas, poniendo de manifiesto que es un tema de interés en Iberoamérica que da lugar a publicaciones en las dos lenguas, en revistas de investigación en educación en general y en psicología de la educación en particular. En lo referente a la definición del constructo objeto de análisis, en la revisión se han encontrado estudios que identifican el sentimiento de autoeficacia del docente con la autoevaluación de su nivel de competencia. Aunque esta forma de definir el sentimiento de autoeficacia se ha empleado en estudios publicados en lengua inglesa (Akman y Guven, 2015; Corry y Stella, 2018), atendiendo a Zimmerman y otros (2017), la percepción de competencia y el sentimiento de autoeficacia son dos conceptos distintos, por lo que de esta conclusión emana una primera línea de necesidad de investigación futura destinada a la clarificación del constructo. En cuanto a metodología, la práctica totalidad de los estudios identificados son de tipo descriptivo, reflejando el nivel de autoeficacia de los futuros docentes, o a lo sumo, estableciendo relaciones con otras variables. Hay carencia de estudios experimentales que pongan a

prueba programas encaminados a su mejora o aumento. Casas y Blanco (2016) también llegan a la conclusión de que los estudios previos que revisan en Hispanoamérica se han hecho mayoritariamente desde un enfoque cuantitativo no experimental. Así, una limitación de la investigación coincidente en las dos revisiones está en que la investigación empírica primaria emplea diseños en los que resulta más difícil el control. Además, parten por lo general de muestras incidentales que tampoco facilitan una generalización amplia de los resultados.

Con las cautelas que sugiere el resultado anterior, en lo que se refiere al segundo objetivo que guía esta investigación, la síntesis de las investigaciones realizadas pone de manifiesto que la formación práctica que recibe el futuro docente influye de forma significativa en su sentimiento de autoeficacia docente, pero depende de su nivel de competencia previa, motivación intrínseca, auto-concepto y capacidad de autorregulación durante sus estudios (Hernández y Camargo, 2017; Iranzo-García et al., 2018). Una vez alcanzado un nivel de autoeficacia elevado, será mayor su motivación para enseñar, su eficacia en el logro de objetivos de aprendizaje y la implementación de prácticas inclusivas, incidiendo directamente en sus conocimientos pedagógicos, en definitiva, en la calidad de su enseñanza (Kim y Seo, 2018). Los cauces más eficaces para conseguir un crecimiento de la autoeficacia han resultado ser la observación de otros colegas y la persuasión verbal que puedan recibir de estos, si bien el futuro maestro se verá expuesto a la influencia de las emociones que recuerde haber experimentado en sus etapas como estudiante. Finalmente, no queda demostrado que exista una relación entre conocimiento disciplinar y autoeficacia docente, al haberse hallado resultados contradictorios, por lo que sería necesario seguir avanzando en esta línea de investigación.

Con referencia al tercer objetivo y como prospectiva, de lo expuesto hasta aquí se deriva, en primer lugar, la conveniencia de avanzar en una línea de investigación centrada en la validez de constructo y de aclarar mejor tanto las fuentes como los efectos observados mediante la realización de estudios experimentales o más estudios correlacionales con modelos causales. Por último, en cuanto a la temática, a pesar de que en la selección ha surgido algún estudio centrado en competencias digitales o en el modelo TPACK (Colomer et al., 2018), son necesarios estudios primarios en Iberoamérica en el contexto específico de la enseñanza híbrida y on line (Corry y Stella, 2018), que se está imponiendo a partir sobre todo de la necesaria distancia social para atajar la pandemia, en línea con las propuestas de la OEI (2020). La situación generada por la Covid 19 ha supuesto un cambio radical en la forma de impartir la docencia a nivel global, haciendo emerger nuevos escenarios y precipitando el desarrollo de competencias docentes tecnológicas (Fundación Ceibal, 2020). Este cambio en el paradigma formativo afecta necesariamente al sentimiento de autoeficacia de los docentes actuales y futuros y, si bien el enfoque TPACK (Herring et al., 2016) es interesante, son necesarios estudios centrados en la modalidad de enseñanza virtual o semipresencial, a ser posible dentro del enfoque actual de la *teacher agency* (Iranzo-García et al., 2018) en el que el profesor se vea a sí mismo como un agente de cambio capaz de tomar decisiones profesionales adecuadas a cada circunstancia y contexto, lo que además de sentimiento de autoeficacia puede producir bienestar subjetivo (Muñoz et al., 2018). La formación inicial del profesorado debería abundar en esta línea, dado que, como se ha obtenido de las síntesis de los estudios, la autoeficacia en un concepto dinámico. Una investigación primaria atenta a este enfoque junto con una investigación secundaria que la sintetice adecuadamente es la fuente de evidencias (Camilli et al., 2020) que puede hacer viable y efectiva la mejora y actualización necesaria de la formación del profesorado, a pesar de las dificultades que la investigación educativa conlleva. Por último, cabe mencionar, como principal limitación de la revisión

sistemática llevada a cabo en este artículo, que el número de artículos finalmente seleccionado no es suficientemente elevado como para que sea por sí solo extrapolable a toda la comunidad iberoamericana, por lo que resulta necesario realizar más investigación secundaria sobre el tema.

Referencias

- Abellán, J., Sáez, N. M., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156.
- Akman, O. y Guven, C. (2015). Analysis of TPACK self-efficacy perception levels of social studies teachers and pre- service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2(1), 1-12.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Aybek, B. y Aslan, S. (2019). The predictive power of the pre-service teachers' self-efficacy beliefs upon their preparedness to teach. *International Education Studies*, 12(9), 27-33. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p27>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Best, P., Taylor, B., Manktelow, R. y McQuilkin, J. (2014). Systematically retrieving research in the digital age: Case study on the topic of social networking sites and young people's mental health. *Journal of Information Science* 40(3), 346-356. <https://doi.org/10.1177/0165551514521936>
- Burgueño, R., Sicilia, A., Alcaraz, M., Lirola, M. J. y Medina, J. (2020). Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. *Educación XXI*, 23(1), 103-124. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23672>
- Camilli, C., Arroyo, D., Asensio, I. y Mateos, P. (2020). Hacia la educación basada en la evidencia: Un método y un tema. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 69-85. <http://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040606>
- Cara, M. A. y Aranda, R. (2016). Autoeficacia y transformación dinámica del aprendizaje en la práctica docente inicial. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 3-19. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol55-Iss.1-Art359>
- Carmona-Mesa, J. A., González-Gómez, D. y Villa-Ochoa, J. A. (2020). Autoeficacia de profesores en formación inicial en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(67), 583-603. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a12>
- Casas, Y. y Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón*, 68(4), 27-47. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637>
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de ciencias sociales en educación primaria: Análisis desde el modelo TPACK. *Educatio siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>

- Corry, M. y Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26, 2047. <http://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>
- Costa-Filho, R. A. y Iaochite, R. T. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Revista da Educação Física*, 26(2), 201-211. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.24762>
- Depaepe, F. y König, F. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M. y Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Echegaray, J. y Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Fernandes, M. M., Filho, R. A. C. y Iaochite, R. T. (2019). Autoeficacia docente de futuros profesores de Educação Física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Fernández-Vicianá, A. y Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en educación primaria: Creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 10(1), 42-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.684>
- Fernández-Vicianá, A. y Fernández-Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>
- Fundación Ceibal. (2020). Un nuevo escenario educativo: Los desafíos del Covid-19 y la transición hacia una educación combinada. + *Aprendizajes*, 2(4), art 5.
- Gorbea, S. (2005). *El modelo matemático de Lotka su aplicación a la producción científica latinoamericana en ciencias bibliotecológica y de la información*. IIBI.
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <http://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Herring, M. C., Koehler, M. J. y Mishra, P. (Eds.). (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771328>
- Iaochite, R. T., Filho, R. A. C., Matos, M. M. y Sanchimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: Revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>
- Iñiguez-Berrozpe, T., Valero, D., Flecha, A. y Redondo-Sama, G. (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14(2), 139-156. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J. M. y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 29-48. <http://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>

- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research and application*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5>
- Martínez, M. G., Naranjo, F. L. y Maestre, J. (2017). Diagnóstico de las emociones asociadas al proceso de enseñanza de la tecnología en docentes en formación. *Enseñanza de las Ciencias, extra*, 2755-2761.
- Matos, M. M. y Iaochite, R. T. (2018). Associações entre autoeficácia docente e escolha pela docência por pós-graduandos em Engenharia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 97-107. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p97>
- Morris, D. B., Usher, E. L. y Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Muñoz, E. M., Fernández, A. y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. <http://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I. y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- OEI. (2020). *Declaración de la XXVII Conferencia iberoamericana de ministras y ministros de educación*. Secretaría General Iberoamericana.
- OEI. (2021). *El 84% de los investigadores iberoamericanos optaron en 2020 por publicar en inglés en detrimento de sus lenguas maternas española o portuguesa*. OEI.
- Perera, H. N., Calkins, C. y Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Ramos, V., Kuhn, F., Brasil, V. Z., Souza, J. R., Barros, T. E., Faria, G. y Goda, C. (2017). Fontes de autoeficácia docente de universitários de educação física. *Journal of Physical Education*, 28, e2829. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2829>
- Reyes-Cruz, M. R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.23.e25.2686>
- Rosal, I. del y Bermejo, M. L. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: Diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 115-123. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>
- Schechter, C. y Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- Schwaba, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Segarra, J., Bueno, A., Barraqueta, J. y Juliá, C. (2021). Estudio de la autoeficacia de las enseñanzas de matemáticas de los estudiantes de cuarto año de la Universidad del Azuay y la Universitat Rovira i Virgili. *PNA*, 16(1), 78-97. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i1.18519>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M. y Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>

- Siwatu, K. O. y Chesnut, S. R. (2015). The career development of preservice and inservice teachers. Why teachers' self-efficacy beliefs matter. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 212-229). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Tárraga, R., Sanz, P., Pastor, G. y Fernández, M. I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de educación infantil y educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107-116.
<https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J. y Goddard, R. D. (2015). Context matters. The influence of collective beliefs and shared norms. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 301-316). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Urrutía, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.
<https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Verdugo, M., Asún, R. y Martínez, S. (2017). Validación de la escala de creencias de eficacia en la enseñanza de la matemática (ECEEM) y caracterización de las creencias de estudiantes de pedagogía básica. *Calidad en la Educación*, 47, 145-178.
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000200145>
- Woolfolk-Hoy, A. (2021). Teacher motivation, quality instruction, and student outcomes: Not a simple path. *Learning and Instruction*, 76, 101545.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101545>
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K. y Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203879498>
- Wyatt, M. (2016). Are they becoming more reflective and/or efficacious? A conceptual model mapping how teachers' self-efficacy beliefs might grow. *Educational Review*, 68(1), 114-137. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058754>
- Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 92-120.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6>
- Zee, M. y Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. En A. J. Elliot, C. S. Dweck y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation. Theory and application* (pp.313-333). Guilford.

Breve CV de los/as autores/as

José-Antonio Bueno-Álvarez

Profesor Titular de Psicología de la Instrucción en la Universidad Complutense de Madrid, es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Alta Dirección Pública por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Ha sido Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid de 2013 a 2017, y de 2003 a 2013 Subdirector y Secretario del mismo. Director del Grupo de Investigación “Psicología, desarrollo e intervención educativa (PDIE – 697)”, ha publicado diversos artículos en revistas indexadas y es coautor de varios libros de texto de Psicología de la Educación. Email: alvarez@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6747-8699>

Margarita Martín-Martín

Doctora en Psicología evolutiva y de la educación por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en psicología y psicopedagogía. Docente e investigadora en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Nebrija. Evaluadora externa de ANECA y varias revistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Sus líneas principales de investigación son el desarrollo social y emocional de los menores, especialmente en relación a las TIC, Internet y redes sociales y la formación del profesorado. Email: margam05@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0554-7833>

Inmaculada Asensio-Muñoz

Premio Extraordinario de Doctorado en 1993, es desde 1995 Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid, UCM). Es directora del Departamento de Investigación y Psicología en Educación desde enero de 2018 y miembro del grupo de investigación consolidado de Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (MESE). Sus líneas principales de trabajo son la metodología y técnicas de investigación y evaluación educativa. Email: macu@edu.ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3523-570X>

Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria

Emotional Intelligence as a Predictor of Satisfaction in Early Childhood and Primary School Teachers

Begoña García-Domingo ^{1,*} y José Quintanal Díaz ²

¹ Universidad Complutense de Madrid, España

² UNED, España

DESCRIPTORES:

Satisfacción laboral
Satisfacción personal
Inteligencia emocional
Maestros
Educación

RESUMEN:

Las crecientes demandas educativas del nuevo milenio han generado un aumento en la cantidad de trabajos centrados en el examen de la satisfacción de los docentes. Nuestro trabajo pretende describir la percepción que tiene una muestra de maestros de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) acerca de su satisfacción laboral y personal, y explorar la existencia de relaciones entre estos constructos y su Inteligencia Emocional Percibida (IEP) para llegar a poner de manifiesto su potencial papel predictor sobre el bienestar de este colectivo. Los sujetos de la muestra cumplieron tres cuestionarios de forma auto administrada tras lo cual, los datos fueron sometidos a análisis descriptivos, correlacionales y de regresión lineal. Los docentes evaluados presentaron un grado de Satisfacción Laboral medio y una Felicidad Subjetiva de “notable alto”. Las correlaciones encontradas entre las tres variables sometidas a medida fueron significativas. Las ecuaciones de regresión obtenidas indicaron que la IEP tiene papel predictor moderado sobre el bienestar laboral y personal del profesorado. Así, su incremento podría suponer una oportunidad de mejora de la calidad del desempeño docente, y elevar el bienestar personal y laboral de los maestros de la CAM, especialmente en aquellos con menor competencia emocional, o con grados de satisfacción reducidos.

KEYWORDS:

Job satisfaction
Life satisfaction
Emotional intelligence
Teacher
Education

ABSTRACT:

The increasing educational demands of the new millennium have generated an increment of works focused on explore the teachers' satisfaction with their professional practice. This work aims, firstly, to describe the perception of a sample of in-service teachers in the Autonomous Community of Madrid (CAM) about their job satisfaction and subjective happiness; and secondly, to examine the existence of any relationships between these constructs and their emotional skills, to go pass later to highlight the potential predicting role played by the Perceived Emotional Intelligence (PEI) on work satisfaction and general psychological well-being in the studied collective. To this end, three different self-administered questionnaires were applied. The data were analyzed in a descriptive, correlational, and linear regression ways. Our teachers had a medium degree of job satisfaction and enjoy of a remarkable high level of subjective happiness. The significant correlations found between the 3 measured variables led to regression equations that did grant a modest predictive role to PEI on both work well-being and personal welfare. In this way, its increase could represent an opportunity to improve both the quality of teaching performance, and the well-being of CAM teachers with lower emotional competence, or with reduced degrees of satisfaction.

CÓMO CITAR:

García-Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (2022). Inteligencia emocional como predictor de satisfacción en docentes de infantil y primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 51-68.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.003>

1. Marco teórico

El estudio de la satisfacción laboral ha sido uno de los temas prioritarios de investigación actuales para aquellas disciplinas interesadas en el comportamiento humano tanto a nivel grupal como individual. Anaya y Suárez (2007, 2010) la definen como el modo en que nos sentimos en relación con nuestro trabajo y sus diferentes aspectos; es decir, como una percepción subjetiva, emocional y afectiva que refleja la medida en que realmente nos gusta aquello a lo que nos dedicamos profesionalmente. En la misma línea, autores como Santos Regos y otros (2010) o Cantón Mayo y Téllez Martínez (2016), la consideran como una compleja actitud multifactorial ante el trabajo compuesta por elementos cognitivos, afectivos y conductuales.

El gran interés que ha despertado esta variable en el mundo empresarial puede deberse a que su evaluación debería ser imprescindible en la elaboración de planes estratégicos institucionales que contribuyan tanto a la consecución de objetivos como al incremento de la reputación y competitividad de la empresa, puesto que un trabajador satisfecho será más productivo y estará más vinculado emocionalmente con su centro de trabajo. Además, si se cuida el clima social entre los trabajadores y se escuchan sus opiniones, el beneficio se extenderá más allá de lo puramente económico, dado que producirá un incremento en su salud mental y en su bienestar emocional (Sachau, 2007).

Centrándonos en el contexto educativo, resulta evidente que la cambiante y cada vez más digitalizada sociedad del siglo XXI, está ocasionando un notable aumento en la variedad de tareas que debe desempeñar el personal docente de todas las etapas educativas. La globalización, la multiculturalidad en las aulas, la atención a la diversidad funcional de los alumnos, el uso de tecnologías aplicadas a la educación o la educación por competencias son sólo algunos ejemplos que diferentes organismos multilaterales como la UNESCO (2018) o la OECD (2018) destacan entre los grandes retos educativos actuales.

Sin duda, esto supone que el profesorado debe ampliar el abanico de competencias que tiene que desarrollar para poder dar cumplida respuesta a las demandas sociales generadas. En este sentido, López Rupérez, aludiendo a los tres ejes estratégicos de competencias clave del profesorado considerados ya por la Comisión Europea (2021) en su Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications señala que,

cuando se pasa revista, en detalle, a la enumeración de esas competencias requeridas, en las que se despliega cada uno de estos tres ejes, se advierte el nivel de exigencia profesional que, en su conjunto, comportan y que apela, de un modo tácito, a la necesidad de conformar una profesión robusta. (p.76)

En respuesta al alto nivel de exigencia al que se enfrentan los docentes, en la última década se ha incrementado la cantidad de trabajos centrados en el examen de la satisfacción que manifiestan los profesores en lo referente a su ejercicio profesional (Cantón Mayo y Téllez Martínez, 2016; Güell, 2015). Esto puede ser debido a que, al igual que ocurre en otros ámbitos, si nuestros profesores están satisfechos con su trabajo, su desempeño será superior y nuestros niños y niñas recibirán una formación de mayor calidad que redundará tanto en el incremento de la reputación del docente, como en la del sistema educativo en general. En definitiva, conseguir docentes laboralmente satisfechos aportará beneficios tanto a nivel personal como organizacional y mejorará la percepción que se tiene de las instituciones educativas (Anaya y López, 2014).

En lo relativo a la satisfacción personal, y de acuerdo con Durán y otros (2005), podría decirse que una persona satisfecha laboralmente no sólo será más eficiente en su ejercicio profesional, sino que también tendrá una mayor sensación de bienestar psicológico general, de felicidad subjetiva, entendida ésta como la valoración global que hacemos de nuestra vida. Así, las personas con mayores niveles de bienestar vital son más generosas y sociables, caen mejor a los demás, despliegan más energía y, sobre todo, se muestran menos rígidas a nivel conductual y cognitivo, alcanzando mayor eficacia y productividad profesional (Hué García, 2016).

Sin embargo, el progresivo aumento en la demanda competencial del colectivo docente puede dificultar la consecución de los beneficios en cadena que acabamos de plantear en el párrafo anterior. Una exigencia profesional creciente puede llegar a generar niveles elevados de distrés ocupacional que acaben afectando negativamente al ámbito personal y laboral de los docentes. De hecho, existe abundante bibliografía en la que se afirma que, junto a otras actividades asistenciales como la sanidad, la docencia es una de las profesiones más estresantes y proclives a producir estrés y síndrome de burnout entre sus profesionales –ver revisiones de Carranco y Pando (2019) o Cecilia-Martín y otros (2020)–.

De este modo, y dada la potencial relación entre satisfacción laboral y bienestar psicológico, creemos que resultaría muy positivo poder contribuir a que los profesores se sintieran más satisfechos con el ejercicio de su profesión y a que percibieran un mayor bienestar general en sus vidas. En este sentido, entre las líneas de intervención adoptadas para intentar prevenir y minimizar los riesgos psicosociales asociados al ejercicio docente se incluyen las dirigidas a desarrollar sus habilidades sociales y emocionales (Pinel-Martínez et al., 2019), resultando especialmente frecuentes aquellas que giran en torno a la mejora de las habilidades inter e intraemocionales de los docentes (Hué García, 2016; Schoeps et al., 2019).

Así, creemos que es importante aportar datos que apoyen la hipótesis de que los profesores que poseen una mayor capacidad de control y gestión de sus emociones se sentirán más satisfechos, tanto con su vida como con su trabajo. Si esto es así, tendría sentido plantear que en su formación se dedicaran tiempo y recursos a mejorar dichas habilidades, no sólo durante su etapa formativa inicial en la Universidad (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017), sino también a través de los programas de formación continua en los que puedan participar a lo largo de toda su carrera profesional. Dicho de otra manera, es importante apostar por la formación de docentes emocionalmente inteligentes.

Siguiendo con esta línea argumental, hay que recordar que el estudio de la inteligencia humana cambió drásticamente a partir de los años 80 del pasado siglo XX al aparecer planteamientos que superaban aquellas concepciones tradicionales que la vinculaban con las capacidades lingüísticas, lógico-matemáticas o visoespaciales de los sujetos y con el cociente intelectual como medida por excelencia. A partir de ese momento, empezaron a acuñarse términos como el de Inteligencia Social de Thorndike o las Inteligencias Inter e Intrapersonal del modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner. Para ambos, las habilidades socioemocionales ya son una muestra más de las capacidades adaptativas de las personas y, por tanto, de su “inteligencia”.

En ese contexto, son Salovey y Mayer los que acuñan en 1990 la expresión Inteligencia Emocional (IE), para referirse a la capacidad de los individuos para distinguir, analizar, entender, regular y expresar emociones en sí mismos y en los demás (Mayer y Salovey, 1997). De este modo, es la interrelación entre componentes cognitivos y emocionales la que nos permite comportarnos como seres realmente inteligentes y adaptados a

nuestra compleja sociedad actual (Salovey y Grewal, 2005). Desde entonces, la IE ha sido estudiada en múltiples áreas de nuestra vida alcanzando, desde luego, al ámbito educativo. En concreto, y de acuerdo con Cazalla-Luna y Molero (2016), podría decirse que el estudio de la relevancia que juegan las emociones en este contexto es una de las corrientes en las que se han centrado más investigadores, tanto en lo relativo a los estudiantes como a los propios docentes, encontrándose numerosas aportaciones que ponen de manifiesto el estrecho vínculo que hay entre la IE y el proceso educativo (Extremera et al., 2019).

Por otro lado, la adaptación a las demandas del nuevo milenio ha propiciado que sea ampliamente aceptada la idea de que, para garantizar el desarrollo integral de nuestros niños, la escuela no puede centrarse sólo en sus competencias cognitivas tradicionales, sino que debe trabajar también sus habilidades sociales y emocionales (OECD, 2018b). Ello exige una elevada capacitación a este respecto de los docentes, básicamente para que puedan implementar en el aula programas y estrategias diseñados para facilitar el desarrollo emocional de sus alumnos (ver, por ejemplo, las revisiones incluidas en Pérez-González, 2012 o en Fernández-Berrocal et al., 2017).

Sin embargo, debemos ir aún más allá tal y como hacen Extremera y Fernández-Berrocal (2004) al plantear que los docentes deberían entrenar su propia Inteligencia Emocional no sólo porque actúan como modelo de aprendizaje para sus alumnos (y no se puede transmitir de forma significativa algo que no se posee), sino también porque esto les ayudaría a enfrentarse al elevado estrés laboral al que suele estar sometido el profesorado, lo que tendría una repercusión positiva sobre su desempeño laboral (Yin, 2015).

De este modo, y en opinión de Brackett y otros (2010), dotar a los docentes de una buena competencia emocional no sólo redundaría en la calidad de la formación recibida por sus alumnos, sino que también podría contribuir a mejorar su situación general al reducir el estrés que manifiesta padecer este colectivo, a elevar su satisfacción laboral y a aumentar su bienestar personal. No olvidemos que el sentimiento de felicidad está asociado con estados de ánimo y emociones de índole positiva que suelen generar mejores rendimientos y, por tanto, más satisfacción en diversas facetas de la vida, incluida la laboral (Fernández-Berrocal et al., 2008; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Es en esta relación de variables en la que nos basamos para llevar a cabo un estudio que busca establecer vínculos entre Inteligencia Emocional Percibida (IEP), bienestar personal subjetivo y satisfacción laboral entre docentes de las etapas formativas iniciales. En concreto, pretendemos aportar datos que ayuden a mantener la hipótesis de que los docentes con mayor competencia emocional serán docentes más satisfechos con su ejercicio profesional en particular y más “felices” en general. Además, y dado que hoy en día numerosos estudios han llegado a poner en evidencia el poder predictor de la inteligencia emocional sobre el éxito tanto académico como profesional en el ámbito docente (Puertas Molero et al., 2018), nos proponemos explorar si esta ejercerá algún efecto similar sobre la satisfacción general y laboral de los maestros de educación infantil y primaria en ejercicio activo en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

En virtud de todo lo expuesto, nos planteamos como objetivos fundamentales en esta investigación: (1) describir el nivel de Satisfacción Laboral que proporciona el ejercicio docente en los maestros de Educación Infantil y Primaria de la CAM y conocer el índice de “Felicidad Subjetiva” que percibe en sí mismo este grupo de docentes, (2) buscar relaciones lineales entre estos dos factores y su Inteligencia Emocional Percibida (IEP), y (3) explorar el posible papel predictor que pueda ejercer la IEP en

orden a pronosticar tanto la satisfacción laboral de los docentes como su bienestar general subjetivo.

2. Método

Enfoque metodológico

Para alcanzar los objetivos propuestos hemos desarrollado una investigación cuantitativa que se ajusta a las características de la investigación empírica no experimental. Combinamos un enfoque inicial de tipo descriptivo, comparativo y asociativo, para finalizar con una aproximación predictiva. Las mediciones y recogida de los datos han seguido un enfoque transversal.

Variables

Los sujetos de nuestra muestra de estudio cumplimentaron de forma autoadministrada en formato on-line el instrumento que se describe en el epígrafe correspondiente para obtener los datos relativos a los 3 principales constructos implicados en nuestros objetivos de trabajo: Inteligencia Emocional Percibida (IEP) considerada como variable predictora, y Satisfacción Laboral (SL) y Felicidad subjetiva (PHI), consideradas ambas como variables respuesta.

Además, en orden a mejorar las descripciones y a servir para establecer posibles grupos de comparación, se incluyeron también una serie de variables sociodemográficas identificadoras como la edad, el género, los años de experiencia docente y la etapa educativa en la que ejercían los docentes participantes.

Muestra de estudio y técnica de muestreo

La muestra participante está formada por 296 maestros en ejercicio en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), de los cuales el 38,2% (n=113) imparten docencia en Educación Infantil y el 61,8% restante (n=183) en Educación Primaria. Aproximadamente un 17% son varones (n=52) frente al 83% de mujeres (n=244).

La edad media es de $39,65 \pm 1,21$ años (DT=9,82) y el promedio de experiencia como maestros es de $13,89 \pm 1,05$ años (DT=8,95).

La distribución de frecuencias para la variable edad mostró que el 25% de los maestros más jóvenes de la muestra tiene entre 20 y 32 años, el siguiente 25% entre 32 y 39 años, el tercer grupo está formado por profesores de entre 39 y 46 años y el 25% de mayor edad tiene entre 46 y 69 años.

En cuanto a la experiencia profesional, el primer 25% comprende a aquellos profesionales más inexpertos que llevan entre 1 y 7 años como docentes, el segundo entre 7 y 12, el tercero entre 12 y 19 y, el último incluye maestros con más de 19 años de antigüedad.

Este grupo de docentes fue seleccionado mediante una técnica de muestreo no probabilístico intencional por conveniencia y “bola de nieve” (ver apartado de trabajo de campo).

Instrumentos de medida

Junto a unos primeros ítems relativos a las variables identificadoras, el instrumento empleado incluyó los siguientes cuestionarios:

- Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) de Anaya y Suárez (2007): consta de 32 ítems mediante los que se mide el grado en que los docentes consideran que en su centro de trabajo se dan los hechos descritos en ellos (Likert de 5 puntos: 1=Muy bajo a 5=Muy alto). La escala incluye 5 dimensiones diferentes (α de Cronbach global según autores de 0,9237): diseño del trabajo (11 ítems relacionados con el nivel de participación que puede llegar a desarrollar el docente en lo relativo a la planificación, organización y autonomía para ejercer sus tareas); condiciones de vida asociadas al trabajo (7 ítems relativos a las facilidades de tiempo y espacio que facilita el trabajo y a la seguridad laboral percibida); realización personal (8 ítems que miden el nivel en que el docente relaciona su ejercicio profesional y las características de su trabajo con su desarrollo y cualidades personales); promoción y superiores (4 ítems que evalúan la percepción del docente acerca de sus posibilidades de obtener ascensos en su carrera profesional y acerca de las cualidades de sus jefes) y salario (2 ítems o reconocimiento económico por la labor realizada). Tanto las puntuaciones dimensionales como la satisfacción laboral global coinciden con la media aritmética de las obtenidas en los ítems que las integran y, por tanto, pueden alcanzar valores entre 1 y 5 puntos. La consistencia interna global de la prueba fue de 0,911 para nuestra muestra.
- Índice Pemberton de Felicidad (PHI) de Hervás y Vázquez (2013): por considerarla un mejor reflejo de la concepción integral de bienestar personal percibido como rasgo general y, por tanto, más afín con nuestros objetivos, empleamos la sección A de esta prueba que evalúa el “bienestar recordado” o remembered well-being. Incluye un total de 11 ítems (α de Cronbach para población española de 0,91) medidos en una escala de 0 a 10 puntos (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) que proporcionan una valoración global, hedónica, eudaimónica y social del bienestar personal. El PHI de cada sujeto coincide con la media aritmética de las puntuaciones en los ítems y, por tanto, alcanzará valores entre 0 y 10 puntos. El coeficiente de fiabilidad interna en nuestra muestra alcanzó un valor de 0,913.
- Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y otros (2004): Adaptación española del cuestionario de Salovey y otros (1995) que permite evaluar la percepción que tienen los sujetos de su Inteligencia Emocional (IEP). Consta de 24 ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos (1=Nada de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo) distribuidos en tres subescalas con 8 ítems cada una: percepción emocional o atención a los sentimientos (α de Cronbach según los autores de 0,9) que tiene que ver con la medida en que somos conscientes y pensamos sobre nuestros sentimientos y estados de ánimo; comprensión o claridad emocional (α de Cronbach según los autores de 0,9) que evalúa el nivel en que el sujeto entiende bien sus estados emocionales o habilidad para comprender el estado emocional en uno mismo, y regulación o reparación emocional (α de Cronbach según los autores de 0,86) que refleja la habilidad que cree tener el sujeto para regular o modelar sus estados emocionales o “de ánimo”. El rango de puntuaciones que se puede obtener en cada dimensión está entre 8 y 40 puntos. La consistencia interna correspondiente a las tres subescalas a partir de los datos de nuestra muestra fue de 0,87, 0,88 y 0,84.

Trabajo de campo

El instrumento con los cuestionarios descritos fue elaborado en formato digital (Google Forms) para ser enviado telemáticamente a centros educativos y maestros en activo de la CAM con los que se tenía contacto previo (centros de prácticas conocidos y antiguos alumnos en ejercicio). A través de un mensaje personal (e-mail o LinkedIn) se les invitaba a participar, explicando en unos párrafos introductorios el propósito del estudio. Así mismo, se garantizaba el uso confidencial y anónimo de todos los datos recogidos, y se les rogaba la máxima difusión del cuestionario entre otros docentes de su entorno (muestreo intencional de conveniencia y por “bola de nieve”). La cumplimentación del instrumento se efectuó de forma autoadministrada en aproximadamente 20 minutos.

Análisis de datos

El análisis de datos se efectuó con el programa IBM SPSS Statistics (versión 25). En primer lugar, realizamos un estudio tanto descriptivo como correlacional de las 3 principales variables implicadas en este trabajo, para aplicar después pruebas de Regresión Lineal Simple y Múltiple, usando como predictor o variable explicativa la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y como respuestas o variables pronosticadas la Satisfacción Laboral Global (SLG) y la Felicidad Subjetiva (PHI). Las comparaciones de medias efectuadas en virtud del nivel educativo en que ejercían los maestros estudiados se llevaron a cabo mediante la prueba paramétrica t de Student para 2 muestras independientes, a un nivel de confianza del 95%.

Se comprobó el cumplimiento de los supuestos necesarios para el uso de técnicas de análisis multivariante y de regresión lineal (Pardo y Ruiz, 2012).

3. Resultados

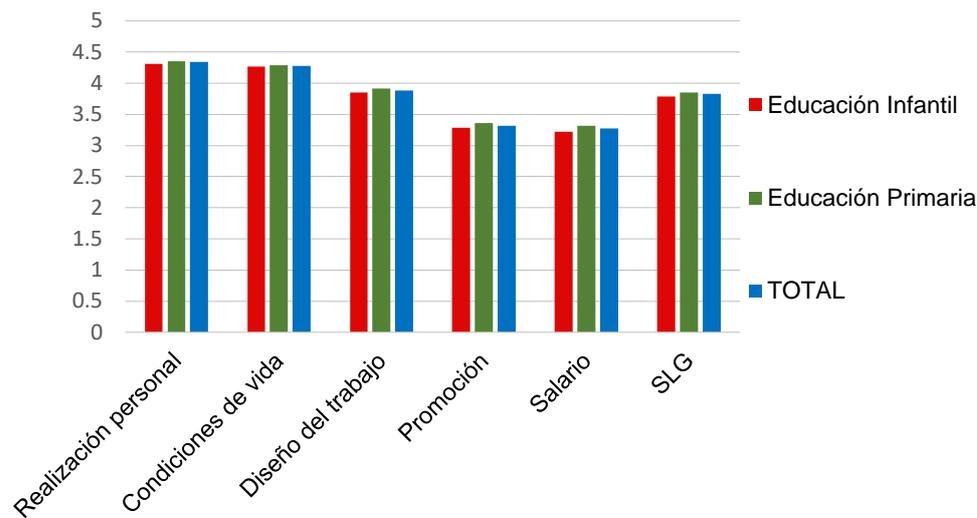
A continuación, presentamos los resultados obtenidos de forma separada para cada uno de los objetivos propuestos para facilitar su comprensión.

3.1. Nivel de satisfacción laboral e índice de “Felicidad Subjetiva” que proporciona el ejercicio docente en los maestros de la CAM

Como podemos apreciar en la Figura 1, la media en Satisfacción Laboral Global de nuestra muestra de docentes de la Comunidad de Madrid estuvo muy cerca de 4 en una escala máxima de 5 puntos, situándose alrededor de los 3,8 puntos. Destacamos la media obtenida para el factor relativo a la Realización Personal que superó esos 4 puntos en todos los casos, ligeramente por encima de lo encontrado para las Condiciones de vida asociadas al trabajo y para el factor relativo al Diseño. Del mismo modo, y aun resultando datos muy cercanos al punto central de la escala, los factores relacionados con el Salario y con la percepción de las posibilidades de Promoción en el trabajo fueron los que alcanzaron puntuaciones medias más bajas, sólo ligeramente superiores a 3.

Figura 1

Satisfacción Laboral Global y sus dimensiones en los maestros en ejercicio en la CAM



A pesar de que los maestros de Primaria de nuestra muestra mostraron en todos los casos puntuaciones un poco superiores a las de los de Infantil, el nivel en que ejercen su docencia los profesores de la CAM participantes no arrojó diferencias significativas entre las medias comparadas en ninguna de las dimensiones.

En cuanto a la “Felicidad Subjetiva” que percibe en sí mismo nuestro grupo de docentes, y si tenemos en cuenta que los ítems que componen la prueba que mide este constructo se ajustan a una escala de 10 puntos, puede decirse que los valores medios obtenidos tanto para la muestra general (con una media de 8,371) como para los 2 subgrupos separados por nivel educativo, indican que los maestros madrileños evaluados obtienen un notable alto en su bienestar personal en sentido amplio.

En esta ocasión, los maestros de Educación Primaria de nuestra muestra resultaron “sentirse más felices” que los de Educación Infantil, con medias de 8,480 y de 8,194, respectivamente ($t=-2,31$; $p=0,022$), aunque el tamaño del efecto fue pequeño al alcanzarse un coeficiente d de 0,274 puntos.

3.2. Relación entre satisfacción laboral general, felicidad subjetiva e inteligencia emocional percibida

El Cuadro 1 incluye los coeficientes de correlación de Pearson (r_{xy}) existentes entre los 3 principales constructos considerados en este estudio. Como puede apreciarse, y de acuerdo con la hipótesis planteada a este respecto, las moderadas relaciones directas encontradas entre todos ellos resultaron estadísticamente significativas ($\alpha=0,01$), de modo que puede decirse que, hasta cierto punto, los maestros madrileños evaluados con una mayor percepción global de inteligencia emocional, sí disfrutaban de mayores niveles de satisfacción, tanto laboral como vital, con coeficientes r de 0,371 entre Inteligencia Emocional y Satisfacción Laboral; de 0,374 para la asociación existente entre IEP y el Índice Pemberton de Felicidad (PHI) y de 0,506 para el vínculo lineal entre SLG y PHI. Esto supone que la Inteligencia Emocional comparte un 13,8% de variabilidad con la Satisfacción Laboral ($r^2=0,1376$) y un 14% con el PHI ($r^2=0,1398$) en nuestro grupo de docentes. Por su parte, el porcentaje de variabilidad común existente entre la satisfacción vital y laboral de los docentes madrileños de nuestra muestra es de un 25,6% ($r^2=0,256$).

Cuadro 1**Correlaciones bivariadas entre constructos**

		Inteligencia Emocional Percibida	Satisfacción Laboral Global	Índice Pemberton de Felicidad
Inteligencia Emocional Percibida (IEP)	r_{xy} de Pearson Sig. Bilateral	1		
Satisfacción Laboral Global (SLG)	r_{xy} de Pearson Sig. Bilateral	0,371** 0,000	1	
Índice Pemberton de Felicidad (PHI)	r_{xy} de Pearson Sig. Bilateral	0,374** 0,000	0,506** 0,000	1

Nota. ** Correlación bilateral significativa ($\alpha=0,01$).

Los coeficientes encontrados a partir de nuestros datos entre las tres dimensiones de Inteligencia Emocional medidas mediante el TMMS-24 y los otros dos grandes constructos evaluados se recogen en el Cuadro 2. En esta ocasión, todos los *coeficientes r* volvieron a alcanzar valores significativos, a excepción de lo relativo a la Atención Emocional que resultó ser linealmente independiente de la Felicidad Percibida por los maestros de la CAM incluidos en nuestra muestra de estudio.

Cuadro 2**Correlaciones bivariadas entre dimensiones de IEP, SLG e Índice Pemberton de Felicidad**

		Satisfacción Laboral Global (SLG)	Índice Pemberton de Felicidad (PHI)
Atención Emocional	r_{xy} de Pearson Sig. Bilateral	0,203** 0,000	-0,001 0,983
Claridad de Sentimientos	r_{xy} de Pearson Sig. Bilateral	0,252** 0,000	0,313** 0,000
Reparación Emocional	r_{xy} de Pearson Sig. Bilateral	0,309** 0,000	0,46** 0,000

Nota. ** Correlación bilateral significativa ($\alpha=0,01$).

Parece pues que, a partir de nuestros resultados y siendo muy cautos sobre sus posibilidades de generalización, los datos apoyan nuestra idea inicial sobre la vinculación existente entre estos constructos.

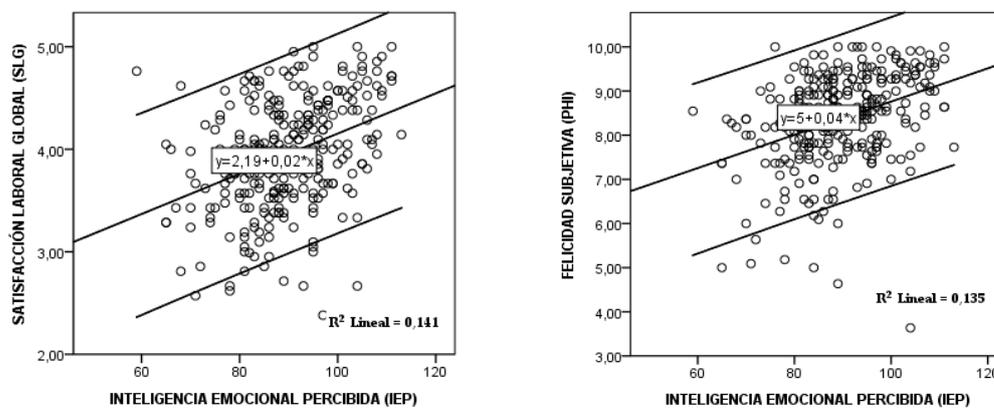
3.3. Papel predictor de la inteligencia emocional percibida sobre la satisfacción laboral y la felicidad subjetiva en los docentes

Una aproximación general se muestra en la Figura 2 que refleja, mediante las ecuaciones de regresión lineal simple obtenidas y sus correspondientes coeficientes de determinación (R^2), que la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) tomada en cómputo global sí presenta cierta influencia como variable predictora, tanto sobre la Satisfacción Laboral Global (de la que llega a predecir hasta un 14,1% de su variabilidad) como sobre el Índice Pemberton de Felicidad de los maestros madrileños participantes (con un 13,5% de variabilidad pronosticada).

Sin embargo, y dado que el TMMS-24 es una prueba factorial, si analizamos el papel predictor de las dimensiones de IEP evaluadas sobre la Satisfacción Laboral Global (SLG) (regresión lineal múltiple, método por pasos), se obtiene un modelo que incluye a los tres factores: Reparación Emocional (coeficiente $B=0,028$; $p=0,000$), Atención Emocional (coeficiente $B=0,017$; $p=0,003$), y Claridad de Sentimientos (coeficiente $B=0,014$; $p=0,043$), todos ellos significativos. Entre los tres pueden predecir un 13,5% de la SLG del profesorado ($R=0,38$; R^2 corregida=0,135; $F=15,597$; $p=0,000$). Se comprobó la ausencia de colinealidad entre las variables predictoras (Tolerancia superior a 0,1 y valores de VIF inferiores a 10, en todos los casos) y la independencia (Durbin Watson=1,799) y normalidad de los residuos (Kolmogorov-Smirnov=0,034; $p=0,2$). La exploración de los casos atípicos arrojó una distancia de Cook máxima de 0,083, por lo que no fue necesario plantearse la modificación de ninguna de las observaciones de la muestra.

Figura 2

Rectas de regresión lineal simple: IEP como variable predictora de SLG y de PHI



Al emplear como variable respuesta la Felicidad Subjetiva (PHI) para analizar el peso de cada subdimensión de Inteligencia Emocional Percibida sobre ella, encontramos que el modelo sólo incluyó la Reparación Emocional (coeficiente $B=0,086$; $p=0,000$) y la Claridad de Sentimientos (coeficiente $B=0,034$; $p=0,003$), quedando excluida la Atención Emocional como dimensión predictora (coeficiente $B=0,008$; $p=0,877$). Entre ambas pueden llegar a predecir casi un 27% de la Felicidad Subjetiva del profesorado ($R=0,523$; R^2 corregida=0,269; $F=53,154$; $p=0,000$). De nuevo, se descartó la colinealidad entre las variables predictoras (Tolerancia superior a 0,1 y valores de VIF inferiores a 10), y se confirmó la independencia de los residuos (Durbin Watson=1,925) y su normalidad (Kolmogorov-Smirnov=0,062; $p=0,1$). En esta ocasión, la distancia de Cook máxima fue de 0,09, descartándose así la existencia de casos atípicos influyentes.

En definitiva, y de acuerdo con lo hipotetizado inicialmente, los datos parecen indicar que la Inteligencia Emocional que perciben en sí mismos los docentes madrileños de nuestra muestra presenta un ligero papel como predictor sobre su Satisfacción Laboral General y sobre su Felicidad Subjetiva, tanto si la consideramos en cómputo global como en virtud de sus dimensiones constitutivas por separado.

4. Discusión y conclusiones

Además de obtener perfiles descriptivos detallados, este trabajo pretendía aportar evidencias acerca de la existencia de relaciones entre Inteligencia Emocional Percibida,

Satisfacción Laboral y Felicidad Subjetiva en los docentes de Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, en orden a explorar el posible papel predictor desempeñado por el primero de estos constructos sobre los otros dos.

En lo relativo al perfil de los docentes evaluados, los resultados indicaron que la Satisfacción Laboral Global alcanzó una puntuación media cercana a 3,8 sobre una escala máxima de 5 puntos, en la misma línea de lo reportado por Anaya y Suárez en un estudio desarrollado a nivel nacional en 2010 a partir de una muestra de docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. A este respecto, en la revisión realizada por Cantón Mayo y Téllez Martínez (2016), se evidencian grandes diferencias entre los hallazgos de los distintos autores ya que mencionan trabajos en los que el nivel de satisfacción laboral resultó ser medio-alto (Anaya y Suárez, 2010), otros simplemente medio a partir de una amplia muestra de profesores de educación secundaria españoles (Anaya y López, 2015), e incluso, citan autores que informan de niveles bajos de satisfacción para los profesores de secundaria (Marchesi y Martín, 2002).

En esta misma línea, un estudio recientemente publicado por González-Álvarez (2020) a partir de una amplia muestra aleatoria de docentes españoles no universitarios, encontró diferencias significativas en la satisfacción laboral manifestada por los profesionales de los distintos niveles educativos. Esta autora encontró que los maestros de Educación Infantil (puntuación media de 8,2 puntos en una escala de 10) están más satisfechos con su actividad laboral que los profesores de Secundaria (7,5 puntos de media) y Bachillerato (promedio de 7,6). Lo mismo sucedió con los maestros de Primaria, cuya puntuación media fue de 8 puntos. Al margen de las diferencias encontradas en virtud de la etapa en que se imparte docencia, estos resultados parecen coincidir con los niveles encontrados por nosotros a partir de nuestra muestra de maestros madrileños de Infantil y Primaria.

Sin duda la diversidad de las muestras utilizadas en cuanto al nivel educativo en que se imparten las clases y el uso de diferentes instrumentos de medida complica las comparaciones y genera esta aparente falta de unanimidad, lo que justifica el interés por continuar profundizando sobre este tema tanto a nivel conceptual como empírico.

En cuanto al sentimiento de felicidad declarado por los maestros madrileños incluidos en nuestro estudio, los valores medios obtenidos en el PHI (cerca de 8 en una escala de 10 puntos) indicaron que nuestros profesores obtienen una media de notable alto. Además, y aunque el tamaño del efecto fue relativamente bajo, los profesores de Educación Primaria se percibieron como más felices que los de Educación Infantil, en consonancia quizá con esa mayor satisfacción laboral que mencionaban antes algunos autores para este colectivo. Estos altos niveles de felicidad subjetiva también fueron reportados por Perandones González (2015) con una media de 5,25 puntos en una escala de 7 (Escala de Felicidad Subjetiva, SHS) para una muestra de docentes españoles y dominicanos de todos los niveles educativos, aunque, en su caso, fueron los maestros de Educación Infantil los que obtuvieron promedios superiores.

Del mismo modo, los datos obtenidos en satisfacción vital por Muñoz-Campos et al. (2018) a partir de una muestra de docentes de la Comunidad de Madrid de todos los niveles educativos (incluyendo Educación Especial y Formación Profesional), también alcanzan niveles muy altos con un promedio de 3,88 puntos en una escala máxima de 5 (Escala de Satisfacción con la Vida, SWLS). La ausencia de comparaciones estadísticas en virtud de la etapa impide afirmar qué nivel educativo se siente más satisfecho con su vida en términos generales, aunque las puntuaciones promedio más altas se dieron entre los profesores universitarios y las más bajas en los de Enseñanza Secundaria.

En definitiva, a la luz de estos resultados y a pesar de las diferencias relativas a la procedencia de las muestras analizadas y a los instrumentos de medida empleados, parece que los diferentes estudios ofrecen datos bastante unánimes acerca del hecho de que los profesionales de la docencia parecen estar bastante satisfechos con sus vidas y disfrutar de unos niveles de bienestar personal subjetivo elevados. En general, los docentes de las muestras evaluadas no solo están satisfechos laboralmente, sino también personalmente en consonancia con la correlación de 0.51 encontrada entre ambas variables en los maestros de Infantil y Primaria madrileños de nuestra muestra de estudio (26% de variabilidad común).

Respecto a las relaciones encontradas entre nuestros constructos principales, aunque moderadas, resultaron ser significativas de modo que los resultados coinciden con lo planteado en la hipótesis inicial de que, en cierta medida, los maestros madrileños analizados con una mayor percepción de inteligencia emocional declaran niveles superiores de satisfacción, tanto laboral como vital, en la misma línea de lo encontrado por Pena y otros (2012), para quienes aquellos maestros que puntuaron más alto en Inteligencia Emocional alcanzaron niveles de bienestar general superiores. Esta vinculación entre Inteligencia Emocional Percibida y bienestar es también consistente con los datos obtenidos entre profesores universitarios por Augusto-Landa et al. (2006).

Del mismo modo, el valor de los coeficientes de regresión obtenidos a partir de nuestros datos sugiere que un incremento en las puntuaciones de las dimensiones de inteligencia emocional percibida evaluadas en los maestros madrileños, contribuiría en cierta medida a aumentar tanto su satisfacción laboral global como su sentimiento de felicidad general, si bien es cierto que las características de nuestra muestra de estudio y la técnica de muestreo no probabilístico empleada en su selección, nos obligan a ser cautos acerca de las posibilidades de generalización de estos resultados y nos animan a seguir trabajando en esta línea para garantizar su validez externa.

La capacidad de pronosticar la felicidad subjetiva a partir de la Inteligencia Emocional Percibida coincide con estudios como los de Extremera y otros (2007, 2011); Cazalla-Luna y Molero (2016); Prado-Gascó y otros (2018) o Gavín-Chocano y Molero (2020), aunque las muestras empleadas no fueran en ninguno de los casos de docentes en ejercicio sino de adolescentes onubenses de entre 12 y 19 años, estudiantes universitarios españoles, estudiantes de grados de Educación, adolescente españoles entre 12 y 16 años y personas con discapacidad intelectual, respectivamente. Sin embargo, en la misma línea de nuestros resultados, Muñoz Fernández (2016) sí encontró que la inteligencia emocional podría utilizarse como predictor del bienestar laboral y personal entre el profesorado en un trabajo preliminar desarrollado en el área metropolitana de Barcelona con docentes de Infantil, Primaria y Secundaria.

Las aportaciones preliminares aportadas en este estudio, y de acuerdo con las afirmaciones de diversos autores como Jiménez Hernández y otros (2019) o Bisquerra y otros (2015), nos hacen pensar que resultaría altamente recomendable que entre los resultados de aprendizaje a alcanzar en los Grados de Magisterio se integrasen materias que permitieran desarrollar las competencias socioemocionales de los futuros maestros. Al mismo tiempo, desde los Servicios de Orientación Universitaria (SOU) de las Facultades de Educación en las que se cursan dichos grados se pueden ofertar programas formativos complementarios en esta línea y asesorar a los estudiantes de carreras de Educación acerca de los múltiples beneficios y utilidades presentes y futuros de recibir entrenamiento explícito en habilidades socioemocionales. De este modo, no sólo la calidad de la formación del profesorado se vería directamente beneficiada, sino que, además, se contribuiría en cierta medida a mejorar la estabilidad

de su “salud mental” durante su futuro ejercicio profesional al proporcionarles estrategias dirigidas, entre otros aspectos, a manejar mejor el estrés y ansiedad que sufre nuestro colectivo (Pérez et al., 2013), aumentando con ello, tal y como parecen indicar también nuestros resultados y los reportados por Extremera y otros (2019), tanto su bienestar personal percibido como su satisfacción laboral con su desempeño profesional.

Aunque los datos parecen indicar que los docentes españoles gozan de unos niveles aceptables de competencia emocional (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017; García Domingo, 2021) no debemos olvidar que también ha demostrado tener una significativa vinculación y papel predictivo sobre sus niveles de satisfacción laboral y personal, tal y como hemos estado discutiendo en párrafos anteriores. Por tanto, incrementar dicha competencia podría ser una manera efectiva y muy positiva de elevar tanto el bienestar personal general como la sensación de agrado y disfrute proporcionada por la labor docente, entre otros aspectos tales como su rendimiento e implicación profesional. Dado que las competencias asociadas a una buena inteligencia emocional se han entrenado con éxito tanto en universitarios en general como en maestros en formación en particular (Gilar-Corbi et al., 2018a, 2018b, 2019), cabría pensar que este entrenamiento pudiera hacerse extensivo a los docentes ya en ejercicio con menor competencia emocional, y/o con grados de satisfacción laboral y personal reducidos.

Por ende, y en línea con lo demandado por los propios profesores, según afirman Cejudo y otros (2016), creemos que resulta imprescindible que su formación (tanto inicial como continua) les proporcione una gran “andamiaje emocional” como aspecto esencial de su desarrollo profesional y de su capacidad para afrontar la tarea educativa en toda su complejidad. Por tanto, una fundamentada labor de Orientación Personal y Profesional en este sentido ayudaría tanto a los futuros como actuales maestros a entender la importancia de potenciar su competencia emocional como instrumento de mejora en múltiples ámbitos de su ejercicio docente, en la misma línea de lo defendido por Extremera y otros (2019) acerca del impacto de la Inteligencia Emocional del profesorado sobre múltiples dimensiones del contexto educativo como la efectividad profesional, la salud y bienestar personal, la conducta social, o los resultados del proceso de aprendizaje y del clima social en el aula.

Sin embargo, a pesar de lo prometedor de nuestros hallazgos preliminares, debemos reconocer que una de las limitaciones de este trabajo se deriva del tamaño muestral conseguido y, quizá aún más, de su distribución geográfica y del muestreo no probabilístico empleado. Aunque no hay motivos para pensar que los docentes de la Comunidad Autónoma de Madrid desempeñen su labor en unas circunstancias personales y laborales muy diferentes a las de los profesionales de otras comunidades autónomas, hay que ser prudentes con las posibilidades de generalización de los resultados obtenidos a contextos geográficos o etapas educativas diferentes de las estudiadas, dada la presumible falta de representatividad poblacional de nuestra muestra. La transferencia de competencias a las diferentes Consejerías sugiere el interés de seguir trabajando en aspectos como los tratados aquí, desarrollando estudios con muestras amplias de diversas Comunidades Autónomas. Todo ello permitiría obtener conclusiones definitivas y generalizables acerca del interés que supondría el incremento de la inteligencia emocional de los docentes de las etapas educativas iniciales en activo.

Más allá de explorar el perfil de los docentes madrileños de Educación Infantil y Primaria en lo relativo a las variables sometidas a medida en este trabajo, esperamos haber contribuido en cierta medida a poner en evidencia el potencial de la Inteligencia Emocional como herramienta para aumentar el Bienestar Laboral de los maestros de

la CAM, tanto directamente como mediante su significativa relación con la Felicidad Subjetiva.

Por ello, sería interesante ahondar en esta relación a tres bandas con modelos más versátiles apoyados en ecuaciones estructurales que permitan establecer con más detalle el valor de los vínculos encontrados y plantear posibles modelos explicativos entre las variables analizadas, contribuyendo con ello a la mejora del ejercicio docente y, por tanto, de la calidad educativa no sólo en la Comunidad Autónoma de Madrid, sino de todo el territorio español, ampliando el tamaño y la distribución geográfica de los sujetos de la muestra de estudio y, a ser posible, empleando muestreos aleatorios en su selección.

Por último, y más a largo plazo, creemos que podría resultar muy útil complementar las evidencias obtenidas en este trabajo con estudios de corte experimental con diseños pre y postest que permitieran evaluar los beneficios aportados por los programas de intervención y mejora diseñados en este sentido para docentes de diferentes niveles educativos, no sólo sobre sus niveles de competencia emocional propiamente dichos, sino también sobre las posibles repercusiones sobre su satisfacción laboral y bienestar personal.

Si este conjunto de posibles investigaciones de futuro aportaran resultados sólidos sobre el potencial predictor de la Inteligencia Emocional y sobre los beneficios de su entrenamiento en el ámbito docente, dispondríamos de evidencias empíricas que apoyaran la inclusión explícita de las competencias socio-emocionales en los planes de estudio de los Grados de Educación y, con ello, se podría abrir la reflexión y el debate sobre la posibilidad de modificar los planes de estudio incluidos actualmente en las memorias verificadas de estas titulaciones.

Referencias

- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 170-193.
- Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Anaya, D. y López, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. <http://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2010). Evaluación de la Satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 283-294. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11532>
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>

- Cantón Mayo, I. y Téllez Martínez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 1(13), 214-226.
- Carranco Madrid, S. P. y Pando Moreno, M. (2019). Metaanálisis de los artículos sobre estrés laboral docente en el período 2013 – 2017. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 522-554.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.522-544](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.522-544)
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.
<https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cecilia-Martín, M., Rubio-González, L., Morón-Marchena, J. A. y Cobos-Sanchiz, D. (2020). Burnout docente: un análisis bibliométrico sobre la producción científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 197-210.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.4949>
- Cejudo, J., Díaz, M., Losada, L. y Pérez, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97.
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. DG Education and Culture.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(1), 15-26.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial ability on educational context. En A. Valle y J. C. Núñez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). Nova Sciences Publishers.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: Fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- Gavín-Chocano, O. y Molero, D. (2020). Valor predictivo de la inteligencia emocional percibida y calidad de vida sobre la satisfacción vital en personas con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 131-148. <http://doi.org/10.6018/rie.331991>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, J. L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19880>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. y Castejón, J. L. (2018a). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in Psychology*, 9(1039). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. y Castejón, J. L. (2018b). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 31(33), art 6. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- González-Álvarez, M. (2020). Satisfacción laboral del profesorado no universitario según titularidad del centro. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 58, 157-182. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.635
- Güell Malet, L. (2015). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros* [tesis doctoral]. Universitat Internacional de Catalunya.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (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, 66-87. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Hué García, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-44). Ediciones Universidad San Jorge.
- Jiménez Hernández, D., Sancho Requena, P. y Sánchez Fuentes, S. (2019). Perfil del futuro docente: nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos*, 23, 125-139. <https://doi.org/10.18172/con.3471>
- López Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 69-96. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486>
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. SM.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Muñoz-Campos, E. M., Fernández González, A. y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Muñoz Fernández, M. L. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. En J.L. Soler Nages, L. Aparicio Moreno, O. Díaz Chica, E. Escolano Pérez y A. Rodríguez Martínez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.: 660-675). Ediciones Universidad de San Jorge.
- OECD. (2018a). *The future of education and skills. Education 2030*. OECD.

- OECD. (2018b). *Social and emotional skills. Well-being, connectedness and success*. OECD.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Editorial Síntesis.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.1220>
- Perandones González, T.M. (2015). *Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Hospital Sant Joan de Déu.
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C. y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Investigación sobre el "burnout" en docentes españoles: Una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 115-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.62122>
- Prado Gascó, V., Villanueva Badenes, L. y Górriz Plumed, A. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-315. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.232>
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J.L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez, A. y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Sachau, D. (2007). Resurrecting the motivation-hygiene theory: Herzberg and the positive psychology movement. *Human Resource Development Review*, 6(4), 377-393. <https://doi.org/10.1177/1534484307307546>
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A., Lorenzo Moledo, M. M. y Gómez Fraguera, J. A. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: Revisión de un instrumento de medida. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 151-168.
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U. y González-Barrón, R. (2019). Efectos de un entrenamiento en habilidades emocionales para prevenir el síndrome de burnout en profesores. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.002>
- UNESCO. (2018). *Education 2030. Incheon declaration and framework for action*. UNESCO.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labor on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>

Breve CV de los/as autores/as

Begoña García-Domingo

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco de Madrid entre 1999 y 2019, en el que ejerció como coordinadora de prácticas de Psicopedagogía y del Grado de Maestro en Educación Infantil. Desde 2019, es profesora ayudante doctora en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) del departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha participado en diferentes proyectos de investigación e innovación docente interesándose, especialmente, por la medida y evaluación de las competencias del profesorado, la inteligencia emocional en contextos formativos y la metodología de investigación educativa. Email: mariab40@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5784-0460>

José Quintanal Díaz

Maestro de Educación Básica y Doctor en Ciencias de la Educación por la UNED. Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) donde ha sido Vicedecano de Ordenación Académica, Calidad, Prácticas Profesionales y TFG. Ha publicado trabajos en revistas de prestigio nacional e internacional. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica del lenguaje, la metodología de la investigación, el desarrollo social de la Educación y las prácticas profesionales en las diferentes áreas educativas. Es miembro del Grupo Intervención Socioeducativa-Contextos ISE de la Facultad de Educación y del Grupo de Investigación EDUSOC de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Email: [jquntanal@edu.uned.es](mailto:jquintanal@edu.uned.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>

Caracterización de Modelos Educativos de Universidades Chilenas: Configuración de sus Dimensiones Fundacionales

Description of Educational Models of Chilean Universities: Configuration of their Foundational Dimensions

Karen Núñez-Valdés *, Yudi Herrera-Núñez, Cristián Carvajal y José González-Campos

Universidad de Playa Ancha, Chile

DESCRIPTORES:

Modelos educativos
Educación superior
Políticas educativas
Currículum
Chile

RESUMEN:

La demanda social por la reestructuración de la formación de profesionales para la sociedad del conocimiento impulsa la actualización de los Modelos Educativos (ME) de las Instituciones de Educación Superior (IES), cuya diversidad impide obtener una visión panorámica de las tendencias en Chile. En Chile las universidades estatales han experimentado políticas públicas como la del 80 que han promovido prácticas liberales en Educación Superior y la reducción del compromiso del Estado con ellas. Este estudio caracteriza los ME de las universidades tradicionales chilenas, identificando sus dimensiones fundacionales y su configuración. Se realiza un análisis de contenido con un nivel de profundización descriptivo e inferencial, mediante la revisión de una muestra representativa a nivel nacional de 15 ME de universidades tradicionales. Entre los resultados está la determinación de cinco dimensiones como un mapa de factores determinantes para la comprensión de cómo se aprende, se gestiona el currículum y qué recursos priorizan las IES. Si bien existen diferencias a nivel descriptivo entre universidades públicas y privadas, a nivel inferencial se constata su homogeneidad. En tanto que, se encuentran diferencias significativas según el año de aprobación de los modelos, evidenciando en los más recientes (después de 2016), un marcado énfasis por implementar dispositivos de rendición de cuentas, en desmedro de su vinculación territorial.

KEYWORDS:

Educational models
Higher education
Educational policies
Curriculum
Chile

ABSTRACT:

The social demand for restructuring the formation of professionals for the knowledge society promotes the updating of the Educational Models (EM) of Higher Education Institutions (HEI), whose diversity prevents obtaining a panoramic view of the trends in Chile. In Chile, state universities have experienced public policies such as the one in the 1980s that have promoted liberal practices in Higher Education and reduced the State's commitment to them. This study characterizes the EM of traditional Chilean universities, identifying their foundational dimensions and their configuration. A content analysis with a descriptive and inferential level of depth, it is carried out by reviewing the models of a sample of 15 traditional universities with national representativeness. Among the results is determination of five dimensions as a map of key factors for the understanding of how learning takes place, how the curriculum is managed and what resources are prioritized by HEIs. At an inferential level, the homogeneity generated between public and private universities is observed, in addition to the emphasis on implementing accountability mechanisms to the detriment of their territorial linkage.

CÓMO CITAR:

Núñez-Valdés, K., Herrera-Núñez, Y., Carvajal, C. y González-Campos, J. (2022). Caracterización de modelos educativos de universidades chilenas: configuración de sus dimensiones fundacionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 69-88.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.004>

1. Introducción

Frente a la emergencia de la sociedad globalizada, los vertiginosos cambios tecnológicos y la irrefrenable obsolescencia del conocimiento, ya en las postrimerías del siglo XX, se acentúa la demanda social a las Instituciones de Educación Superior (IES) por un replanteamiento de su función y la pertinencia de la formación de los profesionales requeridos por la sociedad del conocimiento (Alarcón et al., 2019). En este contexto, la UNESCO, las entidades educativas gubernamentales y las IES abren el debate frente a la necesidad de generar enfoques educativos alternativos. Levina y otros (2018) plantean que, entre las tendencias externas que marcan conceptualmente las transformaciones de las IES, se cuentan la globalización, la democratización, la necesidad de educación continua, la diversificación e integración con el mundo laboral. Para Rodríguez y Artiles (2017) con esto emergen una serie de retos que deben asumir las IES destacándose la importancia de líderes que produzcan y conduzcan los cambios. Por otro lado, algunos autores (Buckner, 2017; Levina et al., 2018; Luu y Metcalfe, 2020) identifican entre las tendencias nacionales que promueven la adopción de características en sus modelos de gestión, las políticas de estandarización de la educación para su funcionamiento (acreditación, rankings), la implementación del paradigma de educación basada en competencias, la integración de prácticas tempranas (mercado laboral) y la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. De estas influencias emanan regulaciones y políticas educativas que demandan a las IES, la sistematización y la propuesta de ME que den cuenta de cómo se articulan los principios filosóficos y psicoeducativos con la estructura y función institucional.

Por una parte, la literatura identifica las tendencias culturales, políticas y tecno-sociales que afectan los modelos de gestión de las IES, ya sea públicas o privadas, así como en su estructura interna (Levina et al., 2018; Marginson, 2011; Villanueva-Vásquez, 2020). Estas tendencias han impactado fuertemente a las IES, ya que han debido asumir los cambios para adoptar nuevos enfoques a fin de lograr su adaptación al nuevo contexto (Del Castillo y Olano, 2020). Algunos estudios analizan el abanico de problemas que enfrentan las universidades como efecto de la globalización y los procesos de intervención (Dudin et al., 2018; Fritz, 2017; Levina et al., 2018) en respuesta a las crisis económicas por las amplias alteraciones en sus esquemas de financiación, especialmente las de carácter público, y la presencia de una compleja realidad histórico-social, lo cual ocasiona la implementación de estrategias empresariales, la actualización de programas educativos proclives a la integración al mercado laboral global y la adopción de medidas de competencia frente al mercado educativo. Los estudios comparativos internacionales revisan las políticas educativas que responden a los desafíos de estas crisis, contrastando sistemas tan diversos como los de Rusia y los países europeos (Dudin et al., 2018; Vetchinova, 2018); otros examinan los ME eficientes para explicar su éxito, comparando el ME de Asia Oriental frente al de Finlandia, cuyos logros obedecen a la fuerte inversión e intervención gubernamental y a los valores socioculturales en su visión instrumental-tecnocrática de la educación (Marginson, 2011; Zhu, 2020). Algunos estudios analizan los patrones supranacionales de las IES públicas y privadas, que han logrado una convergencia conceptual entre los modelos, impulsando la legitimación y la proliferación de universidades privadas (Buckner, 2017; Favero et al., 2020; Luu y Metcalfe, 2020), así como la influencia de la lógica mercantil neoliberal en las IES como factores explicativos de los indicadores de calidad y excelencia (Villanueva-Vásquez, 2020), los cuales impactan en la estructura y políticas evaluativas (Favero et al., 2020). Complementariamente, algunos estudios

proponen estrategias para superar la lógica de la universidad neoliberal basada en el valor instrumental y comercial del conocimiento (Giannakakis, 2020).

En Chile las universidades estatales han experimentado políticas públicas como la del 80 que han promovido prácticas liberales en Educación Superior y la reducción del compromiso del Estado con ellas (Bernasconi y Rojas, 2004), se perciben los efectos de la implementación de los procesos de certificación de calidad en el sentido de estandarizar sus resultados, e invisibilizar su diversidad, aporte territorial y compromiso con las necesidades y generación de soluciones para la sociedad chilena. En este escenario, los modelos educativos de las universidades estatales se han ido generando de manera diversa y heterogénea respondiendo a las tendencias nacionales e internacionales que influyen en las estructuras y funciones de las IES.

Por otra parte, se aborda la constitución de los modelos educativos desde una perspectiva institucional, proponiendo modelos integrales de educación, es decir, educativo-pedagógicos (Polaino et al., 2020); mientras que otros trabajos profundizan sólo en las perspectivas teórico-filosóficas que sustentan sus modelos pedagógicos (Durán Téllez, 2018) o constatan empíricamente la correlación entre los modelos pedagógicos docentes con su práctica educativa (Mantilla-Falcon et al., 2020).

En general, los estudios revisados plantean, ya sea de manera teórica y comparativa, las tendencias internacionales que influyen en las estructuras y funciones de las IES, o bien de manera aislada, los fundamentos y procesos de adopción de un ME institucional. En este escenario, este estudio se propone dar una mirada intermedia, analizando las principales tendencias de un grupo de universidades tradicionales chilenas, esbozando un mapa que atiende a configurar los aportes filosóficos y psicoeducativos que dan forma al ME, delimitando su conceptualización y las dimensiones fundacionales que lo configuran.

2. Revisión de literatura

2.1. Aproximación a la complejidad del concepto de modelo educativo

Desde una perspectiva epistemológica un modelo es una representación abstracta de una realidad en función de supuestos teóricos, por lo que se trata de una idealización o aproximación esquematizada de la realidad (Carvajal, 2002). Todo modelo es una representación abstracta que pretende dar cuenta de una realidad, y que sirve como referente para determinar y elaborar directrices, objetivos y metas que guiarán el quehacer cotidiano de la institución que lo acoge e implementa (Estupiñán, 2012). De este modo, un modelo permite describir, organizar y comprender una institución en su diversidad con los cambios y continuidades propios de la evolución de la sociedad.

Flórez (2005) señala que los modelos que tradicionalmente se proponen en educación tienen como propósito organizar el proceso educativo, a través de la definición de qué enseñar, a quiénes, con qué metodologías o bajo qué reglamentos, para así moldear ciertas cualidades y virtudes en los/las estudiantes.

En consecuencia, las instituciones educativas definen modelos que les permiten establecer pautas para su organización y funcionamiento en un contexto cambiante, que las desafía a dar respuestas a las demandas de la sociedad del conocimiento. Entre los modelos definidos por las IES se encuentra el modelo educativo y el modelo pedagógico, ambos entregan orientaciones a los miembros de la comunidad sobre cómo abordar las funciones propias de la Universidad. No obstante, es importante señalar que existe una diferencia en los alcances de cada modelo, ya que mientras el

ME orienta los paradigmas de la institución sobre la base de la determinación de un conjunto de referentes teóricos de orden filosófico, epistemológico y desde una dimensión pedagógica y psicológica, el Modelo Pedagógico se constituye como el referente teórico-metodológico que orienta el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Polaino et al., 2020). Así el ME se constituye en uno de los referentes para la elaboración del Modelo Pedagógico de una institución, estando estos entrelazados.

2.2. Hacia una conceptualización de modelo en educación

Un Modelo Educativo es aquel que orienta los paradigmas educativos que asume la Universidad como referencia para todas las funciones que cumple, a saber, formación, investigación, vinculación con la sociedad y gestión para el logro de su concepción educativa y calidad demandada (Polaino et al., 2020). Autores como Polaino y otros (2020) y Tünnermann (2008) concuerdan en que todo Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, principios, valores compartidos, misión y visión de la institución, ya que representa la concreción de los paradigmas educativos que la institución profesa, constituyéndose así en una referencia para todas las funciones que cumple la institución a fin de concretar su proyecto educativo. En ocasiones los conceptos de modelo y proyecto educativos se usan indiscriminadamente, por lo que conviene señalar que un proyecto educativo apunta a las metas e intenciones que se establecen para la institución y que permiten declarar la misión y visión, el modelo educativo y el modelo pedagógico (Cardoso, 2007).

El ME es elaborado en función del proyecto educativo y se constituye como una de las referencias para la definición del Modelo Pedagógico de la institución, pues este último se basa en los elementos definidos en el ME, por lo que debiese existir una plena correspondencia entre ambos modelos (Polaino et al., 2020).

Tünnermann (2008) señala que la definición del ME es parte de una serie de etapas que las instituciones deben realizar para lograr sortear los desafíos que plantean la globalización y la sociedad del conocimiento, fenómenos que imponen actualmente, el derrotero de la Educación Superior. Para Tünnermann (2008) todo ME debería dar cuenta de:

- El paradigma educativo que asumirá la institución, el que debería centrarse en el aprender a aprender y en la educación permanente.
- La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el acento debería estar en los procesos de aprendizaje.
- El rol del docente, y su posición ante el rol del estudiante y el protagonismo del proceso de aprendizaje.
- La estructura curricular, la cual debe considerar:
 - ✓ Flexibilidad.
 - ✓ Las nuevas teorías sobre el rediseño de los planes de estudio.
 - ✓ El sistema de créditos transferibles.
 - ✓ La (re)definición de las competencias profesionales.
- La interrelación entre las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión).
- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc.).

- La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria.

Por otro lado, Cerón Aguilar (1998) señala que los ME se nutren de tres grandes componentes: el filosófico, el pedagógico y el político. En términos filosóficos el ME debe dar cuenta de los propósitos de la institución y de los valores que se pretenden alcanzar en su contexto (local, nacional e internacional). De igual modo, deberá definir los conceptos de educación y curriculum, lo que le permitirá conceptualizar epistémicamente el proceso de conocimiento.

Desde el componente pedagógico, el ME ha de establecer cómo se abordará el proceso de enseñanza-aprendizaje, vale decir deberá dar a conocer el paradigma educativo que subyace a todo el proceso de formación. Igualmente, deberá establecer tanto el rol del docente como el del estudiante y las características del proceso educativo (niveles, modalidades, estructura curricular entre otros). Finalmente, el componente político se plasma en el ME cuando la institución establece acciones y estrategias que le permitirán dar congruencia a los principios filosóficos y pedagógicos definidos, debiéndose manifestar en este, el enfoque organizacional que asumirá la institución para dar cumplimiento al modelo planteado. En este sentido, el componente político se refiere a la gestión institucional y a las estrategias que adoptaran los gestores universitarios para el funcionamiento de la institución.

Autores como León y otros (2016) proponen que los elementos principales que debe considerar un Modelo Educativo son: i) la formación integral de los/las estudiantes, de tal modo que se equilibren conocimiento, habilidades y valores, ii) una sólida formación a nivel general, iii) el favorecimiento del aprendizaje permanente, y iv) el desarrollo autónomo del estudiante. Las propuestas de estos autores poseen como punto en común el rol que debe otorgarse a los/las estudiantes en la definición del Modelo Educativo de una institución, ya que este debe tender a su protagonismo.

Por último, dadas las definiciones que debe realizar la institución para la adopción de un modelo educativo se hace indispensable que estas decisiones se resuelvan de forma activa por la comunidad educativa, ya que si hay una decisión que debe hacer honor al carácter de "decisión colectiva o consensuada" esa es la referente a la adopción del modelo educativo y pedagógico (Tünnermann, 2008, p. 19).

2.3. El modelo educativo en la institucionalidad chilena

La elaboración del Modelo Educativo no es solo una tarea obligada de la sociedad del conocimiento, tarea esbozada a fines del siglo XX en los principios de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998) sino que, en el caso de Chile la Ley N° 20.129 del año 2006 establece en su Art. 28 los elementos que componen un Modelo Educativo y que serán evaluados en los procesos de acreditación de las carreras y programas de pregrado de una institución. Los elementos señalados en esta ley son (Art. 28):

- El estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de la misión y de los propósitos y fines de la institución.
- El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento de los perfiles de egreso definidos para las respectivas carreras o programas.

- La estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos.
- La infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de los perfiles de egreso.

La Comisión Nacional de Acreditación señala que en este Artículo se exponen las principales aristas de lo que se denomina ME, entendiendo como tal una representación de la realidad de una carrera o programa. Esta comisión, además establece que los ME se caracterizan por tener distintos enfoques, a saber:

- Aquellos en que se enfatiza el desarrollo de competencias para la práctica tecnocrática, profesional o artística. En este enfoque se capacita al estudiante para su inserción en el ámbito productivo, cultural y de servicios.
- Aquellos en que la educación es vista como un proceso de creación y transmisión de conocimientos o saberes, en que se enfatiza lo intelectual.
- Aquellos en que la educación vista como formación, en que se fortalece el carácter, identidad y creencias del estudiante, además de sus conocimientos y/o competencias.

Estos enfoques pueden mezclarse, no obstante, la Comisión señala que siempre hay una prevalencia de algunos de ellos en función del perfil de egreso deseado para las carreras y programas de la institución, por lo que la definición del ME debe ser *ad-hoc* al perfil de egreso de la institución.

2.4. El modelo pedagógico y su relación con el modelo educativo

El Modelo Pedagógico es el referente teórico-metodológico que orienta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la definición de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y psicológicos, definidos en el ME (Polaino et al., 2020, p. 121) por lo que existe plena correspondencia entre ambos modelos, ya que han sido elaborados con miras al entorno, demandas de la sociedad y a la propia institución.

Para Cartuche y otros (2015) el modelo pedagógico es la representación o propuesta teórica de los conceptos de formación, enseñanza y práctica educativa, por lo que debe exponer claramente en su definición:

- La relación del docente con el estudiante.
- Los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje.
- Los objetivos que determinan la finalidad y el sentido de la educación.
- La metodología de enseñanza.
- Los recursos humanos y físicos que se requieren para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La forma como son verificados los resultados académicos del proceso.

De igual modo, Ardila (2010) señala que el modelo pedagógico debe dar cuenta de una serie de elementos estructurados que permitan comprender la complejidad de la práctica docente, ya que este se constituye como una carta de navegación para la institución.

Florez (2005) destaca que existen diferentes modelos pedagógicos, cada uno orientado por las distintas corrientes pedagógicas que han emergido históricamente. Entre estos modelos señala el modelo pedagógico tradicional, el conductista, el romanticismo pedagógico, el desarrollismo y la pedagogía socialista. Cada uno con una concepción propia del proceso formativo, de la relación profesor-estudiante y del rol de estos, por lo que cada institución deberá evaluar los elementos que deben prevalecer para la formación de sus estudiantes y para la definición de su modelo.

Por su parte, Cardoso (2007) señala que el modelo pedagógico está constituido por las siguientes dimensiones: i) la orientación teórica, ii) los fines de la educación, iii) los contenidos académicos, iv) las estrategias metodológicas, v) la periodicidad de la labor docente, vi) la direccionalidad del proceso y vii) la evaluación. En consecuencia, las instituciones al elaborar su modelo pedagógico realizan una definición de todos los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Método

El objetivo general de esta investigación es caracterizar los ME de las Universidades tradicionales chilenas para la identificación de las dimensiones fundacionales que los configuran.

Los objetivos específicos son:

- Revisión documental y organización de los descriptores de los ME en función su similitud temática.
- Jerarquizar los descriptores según de similitud temática, basado en frecuencias de referencias en el modelo educativo, ya sea según dependencia o año de aprobación.
- Comparar en términos de significancia las frecuencias de referencias para las dimensiones fundacionales y estratos de interés.

En consideración de la identificación las dimensiones fundacionales y descriptores de los modelos analizados, se estructuran las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué dimensión fundacional, en los ME analizados, se muestra más desfavorecida?
- ¿Existen diferencias significativas para las frecuencias de referencias entre las dimensiones fundacionales?
- ¿Existen diferencias significativas para las frecuencias de referencias según vocación y según el año de la promulgación de la Ley de gratuidad 2016?

Esta investigación corresponde a un estudio cuantitativa con nivel de profundización descriptivo e inferencial, realizado a partir de un análisis de contenido de los Modelos educativos (documentos) públicos de las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Para el análisis de esta documentación el corpus se clasificó de acuerdo con las variables Vocación y fecha de aprobación del modelo; y se codificó con asistencia del software de análisis cualitativo QSR Nvivo 12 según las dimensiones que se describen en seguida con codificación cruzada. Dada la heterogeneidad en su presentación, así como en los componentes de los ME documentados, fue necesario definir algunos descriptores metodológicos e identificar dimensiones que fuesen lo suficientemente inclusivas

(homogéneas al interior y heterogéneas al exterior), que pudiesen dar cuenta de las características de los modelos y compararlos. Esta fase se logra a partir de una lectura inductiva y deductiva de los modelos y en triangulación con la literatura pertinente. Finalmente, se obtienen cinco dimensiones generales, las que permiten organizar y codificar la información contenida en los modelos: Proceso formativo, Gestión curricular, Desarrollo docente, Recursos de apoyo al estudiante y Relación con el contexto. Cada una de estas dimensiones se define de manera operativa y se organiza de acuerdo con los sub-códigos a los que dan lugar (Cuadro 1).

Cuadro 1

Definiciones operacionales para las dimensiones núcleos constitutivos de los ME analizados

Dimensión	Subcódigos o categorías	Definición operativa
Proceso Formativo	Constructivismo	Se incorporan las referencias a las orientaciones teórico-metodológicas que organizan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje
	Aprendizaje por competencias	
	Aprendizaje contextualizado	
	Equidad, inclusión y diversidad	
	Aprendizaje Valórico	
	Convicción democrática y rol ciudadano	
	Formación en Investigación	
Integración de las tecnologías		
Gestión Curricular	Estructura Curricular	Se incorporan referencias a las prácticas y recursos para la gestión del currículum, así como a la estructura curricular. Además, se describen mecanismos de aseguramiento de la calidad, seguimiento y evaluación de los planes formativos, planificación de la gestión académica, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad	
Desarrollo Docente	Trayectoria Docente	Se refiere a los mecanismos de fortalecimiento del equipo académico a través de perfeccionamiento profesional o docente, estrategias evaluativas y de reconocimiento a su desempeño.
	Formación para la docencia	
	Perfeccionamiento profesional	
	Formación en investigación en educación	
Recursos de Apoyo al estudiante	Perfil docente	Se incorporan los servicios que fortalecen el acceso y la permanencia de los estudiantes (programas de acompañamiento, de nivelación, ayudantías, programas de seguimiento de la trayectoria estudiantil, etc.). Además, se hace alusión a la infraestructura, equipamiento, entornos virtuales de aprendizaje y recursos bibliográficos disponibles para facilitar el proceso formativo.
	Modelo de seguimiento y alerta trayectoria estudiantil	
	Diagnóstico y caracterización de los estudiantes	
	Cursos de Nivelación	
	Infraestructura y recursos Tics	
Relación con el Contexto	Becas y servicios de salud	Se refieren de programas que vinculan la formación de los estudiantes con el contexto nacional o local, a través del desarrollo de prácticas profesionales, la promoción de redes de docentes y de estudiantes, o de programas de servicio comunitario.
	Recursos Tics para la docencia	
	Mención general de vínculo con el contexto	
	Prácticas profesionales	
Relación con el Contexto	Promoción de Redes docentes y de estudiantes	
	Programas de servicio a la comunidad	

Los descriptores metodológicos que orientan el proceso de análisis son definidos:

- **Pertenencia:** La pertenencia dice relación con la existencia del descriptor en el modelo, independiente que este esté considerado en la dimensión correspondiente.
- **Prioridad:** La prioridad dice relación con la dimensión fundacional sobre la que se focaliza o da mayor énfasis el modelo educativo en cuestión.
- **Énfasis:** Hace referencia a características estructurales del modelo, esto es con énfasis a lo teórico o énfasis en la operacionalización del modelo.

Además, de manera complementaria se utilizan como descriptores o atributos: Vocación y fecha de aprobación del Modelo Educativo (antes o después de 2015).

La población de estudio es caracterizada por las 30 ME de las universidades que constituyen el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, desde las cuales se seleccionó de manera aleatoria y estratificada una muestra de 15 universidades. En este proceso se procuró representatividad, considerando los siguientes criterios: Dependencia (Privadas o Estatales) y Ubicación geográfica (Norte, Centro y Sur) (Cuadro 2).

Como alcance de la investigación, se busca aportar en la generación de una red de descriptores y de sus dimensiones fundacionales.

Cuadro 2

Desglose de muestra

Vocación/Ubicación Geográfica	Norte	Centro	Sur	Total
Vocación Pública	3	4	3	10
Vocación Privada	1	3	1	5
<i>Total</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>15</i>

4. Resultados

4.1 Análisis descriptivo de las diferencias y jerarquías en las dimensiones generales de los modelos educativos

La comparación entre los modelos analizados se realiza en consideración del número de referencias temáticas distribuidas en las dimensiones según la vocación pública o privada de la universidad, y también, de acuerdo con la fecha de aprobación del modelo educativo (Cuadro 3).

En el Cuadro 3 se evidencia que las dimensiones de los modelos que muestran una mayor tendencia son Proceso Formativo (95) y Gestión Curricular (72); las de menor tendencia son Relación con el entorno (9) y Recursos de Apoyo al estudiante (16). En cuanto a las diferencias observadas por vocación universitaria, las dimensiones con mayor tendencia de contraste, a favor de las universidades públicas, son Proceso Formativo (54) y Relación con el entorno (7). En general, se observa una distribución homogénea en las otras dimensiones. La comparación de las referencias entre los ME, según año de aprobación, evidencia que en todas las dimensiones hay una mayor frecuencia en modelos aprobados después de 2015.

Cuadro 3***Frecuencia de referencias del Modelo Educativo por dimensiones según vocación y fecha de aprobación***

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Proceso Formativo	54	41	20	75	95
Gestión Curricular	34	38	12	60	72
Desarrollo docente	9	13	6	16	22
Recursos de Apoyo al estudiante	6	10	3	13	16
Relación con el contexto	7	2	2	7	9
<i>Totales</i>	<i>110</i>	<i>104</i>	<i>43</i>	<i>171</i>	<i>214</i>

4.1.1. Dimensión proceso formativo

En esta dimensión, se incorporan las referencias a las orientaciones teórico-metodológicas que organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuadro 4).

Cuadro 4***Frecuencia de referencias de la dimensión proceso formativo según vocación y año de aprobación***

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Constructivismo	14	11	7	18	25
Aprendizaje por competencias	10	17	4	23	27
Aprendizaje contextualizado	5	1	3	3	6
Equidad, inclusión y diversidad	7	3	1	9	10
Aprendizaje valórico	4	1	0	5	5
Convicción democrática y rol ciudadano	5	4	3	6	9
Formación en investigación	6	2	1	7	8
Integración de las tecnologías	3	2	1	4	5

El Cuadro 4 evidencia que el Aprendizaje por competencias (27) y el enfoque constructivista (25) son los componentes pedagógicos al que se hace mayor referencia (25); mientras que se hace menos referencia a la integración de tecnologías (5) y al aprendizaje valórico (5).

El contraste entre instituciones públicas y privadas es reducido dado que las referencias para cada dimensión se distribuyen homogéneamente, excepto en las categorías de Aprendizaje contextualizado (públicas 5 y privadas 1) y Valores de equidad, inclusión y diversidad (7 públicas y 3 privadas). Estas diferencias podrían dar cuenta de las prácticas y compromiso tradicional de las universidades públicas respecto a su vinculación con su territorio. La comparación de acuerdo con los años de aprobación evidencia que los modelos más actuales presentan mayor frecuencia respecto del enfoque constructivista (18), los valores de Equidad, Inclusión y Diversidad (9).

4.1.2. Dimensión gestión curricular

Esta dimensión se organiza en dos subdimensiones: Estructura curricular y Mecanismos de aseguramiento de la calidad (Cuadro 5).

La sub-dimensión Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad presenta mayor cantidad de referencias (45). La categoría, Cursos básicos, electivos y especialidades disciplinares, es la más referida (9) y la menos frecuente, Flexibilidad curricular (4). Sólo algunos ME tienden a explicitar las estrategias en las que se expresa dicha flexibilidad (movilidad estudiantil, etc). La comparación por vocación pública o privada muestra resultados homogéneos entre las categorías; mientras que la comparación según año de aprobación evidencia diferencias dado que los modelos aprobados con posterioridad a 2015 incorporan referencias a la Formación continua (7) y Flexibilidad curricular (4).

Cuadro 5

Frecuencia de referencias de la dimensión gestión curricular según vocación y año de aprobación

		Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Estructura curr.	Cursos básicos, electivos y de especialidades	5	4	1	8	9
	Formación continua	3	4	0	7	7
	Ciclos formativos	4	3	2	5	7
	Flexibilidad curricular	2	2	0	4	4
Aseguramiento de la calidad	Etapas de renovación y diseño curricular	5	5	1	9	10
	Mecanismos de actualización	6	6	2	10	12
	Planificar y evaluar la gestión académica	4	4	2	6	8
	Monitorear proceso enseñ-aprend.	3	7	2	8	10
	Fortalecimiento de habilidades docentes	2	3	2	3	5

La subdimensión Mecanismos de Aseguramiento de calidad muestra como procedimientos de actualización curricular: etapas generales de este proceso (10); mecanismos y unidades específicas dedicadas a la actualización curricular (12), en menor medida, Planificación y evaluación de la Gestión académica (8) y Monitoreo del proceso de Enseñanza-aprendizaje, mediante sistemas evaluativos. Las comparaciones a nivel de vocación son homogéneas en todas las categorías, excepto en Monitorear el proceso de Enseñanza-aprendizaje, categoría a la que los modelos de las universidades privadas hacen mayor referencia (7).

El análisis de los distintos mecanismos de aseguramiento según año de aprobación del ME, evidencia, en todas las dimensiones, una mayor frecuencia, en especial en lo referido a los mecanismos de actualización del currículum (10) y etapas de renovación y diseño curricular (9). Estos resultados evidencian la incorporación de las demandas de acreditación institucional y el fortalecimiento de los mecanismos de aseguramiento

de manera transversal demostrando niveles de eficiencia y de rendición de cuentas como certificados de calidad.

4.1.3. Dimensión desarrollo docente

Se refiere a los mecanismos de fortalecimiento del equipo académico a través de programas de perfeccionamiento profesional o formación docente (Cuadro 6).

Cuadro 6

Frecuencia de referencias de la dimensión desarrollo docente según vocación y año de aprobación del modelo educativo

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Trayectoria Docente	3	2	1	4	5
Formación para la docencia	5	6	2	9	11
Perfeccionamiento profesional	0	2	2	0	2
Formación en investigación en educación	0	1	0	1	1
Perfil docente	1	2	1	2	3

En la Dimensión Desarrollo Docente la mayor tendencia de referencias se hace respecto al perfeccionamiento docente centrado en su formación para la docencia (11) y, a la trayectoria docente (5). En menor medida, refiere programas de perfeccionamiento profesional para docentes (1). Es relevante señalar que pocos modelos hacen alusión al perfil del docente en su modelo educativo (3).

La comparación de las categorías según la vocación muestra pocas diferencias, entre las que se observa que las universidades privadas integran la categoría perfeccionamiento profesional (2) y Formación en investigación en educación (1). El contraste entre años de aprobación de los ME se tiende a presentar mayor frecuencia en la categoría Formación para la docencia (9) de los modelos aprobados con posterioridad a 2015.

4.1.4. Dimensión recursos de apoyo al estudiante

En esta dimensión se incorporan los servicios que facilitan la permanencia de los estudiantes en la universidad (Cuadro 7).

Cuadro 7

Frecuencia de referencias de la Dimensión Recursos de apoyo al estudiante según vocación y año de aprobación del Modelo Educativo

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Modelo de seguimiento y alerta trayectoria estudiantil	0	2	0	2	2
Diagnóstico y caracterización de los estudiantes	2	0	1	1	2
Cursos de Nivelación	2	5	1	6	7
Infraestructura y recursos Tics	1	2	1	2	3
Becas y servicios de salud	1	0	0	1	1
Recursos TIC para la docencia	0	1	0	1	1

La dimensión Recursos de apoyo al estudiante está fundamentada en las categorías Cursos de Nivelación (7) e Infraestructura y recursos tics para los estudiantes (3). En menor medida se hace referencia a los Recursos Tics para la docencia (1). Al comparar los modelos por vocación se encuentran diferencias en la mención de cursos de nivelación en las universidades privadas (5). Es relevante mencionar que las categorías relacionadas con mecanismos de supervisión de la permanencia son referidas con mayor frecuencia en los modelos más actuales: Modelo de seguimiento y alerta de la trayectoria estudiantil (2) y Procesos de diagnóstico y caracterización de los estudiantes (1).

4.1.5. Dimensión relación con el contexto

En esta dimensión se integran referencias a instancias que vinculan la formación de los estudiantes con el contexto (Cuadro 8).

Cuadro 8

Frecuencia de referencias de la Dimensión Relación con el contexto según vocación y año de aprobación del Modelo Educativo

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Mención general de vínculo	1	1	0	2	2
Prácticas profesionales	4	1	2	3	5
Promoción de redes docentes y de estudiantes	1	0	0	1	1
Programas de servicio a comunidad	1	0	0	1	1

La dimensión Relación con el contexto resulta ser la menos referida a nivel general entre las dimensiones de los modelos. Las prácticas profesionales resultan ser la categoría que tienden a tener mayor referencia (5). Esta categoría se presenta más en los modelos de universidades con vocación pública (4) y con fecha de aprobación posterior a 2015 (3). Otros modelos apenas mencionan este vínculo sin profundizar en la forma de realizarlos (2). Cabe destacar que, aunque las categorías de promoción de redes y programas de servicio a la comunidad son las menos frecuentes (1).

4.2. Análisis de niveles de significatividad de las diferencias y jerarquías en las dimensiones generales de los modelos educativos

Las afirmaciones y comparaciones realizadas en la sección anterior son de carácter descriptivo, en la presente, se establece si las diferencias y jerarquías alcanzan niveles significativos. En este proceso será considerado como criterio de decisión la estadística p-valor, además de asumir un nivel de significancia del 5%.

En función de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, fueron consideradas las frecuencias totales de las referencias de cada uno de los descriptores en cada dimensión. Debido al rechazo de la normalidad (p -valor <0.001) se usará la estadística One-Way-ANOVA en su versión no paramétrica basado en Kruskal-Wallis (Cuadro 9).

Esto nos permite concluir la existencia de diferencias significativas entre las frecuencias de las referencias entre por lo menos una de las dimensiones. Para especificar y cuantificar estas diferencias, se procedió a realizar un estudio Post-Hoc y así poder establecer la jerarquía entre las dimensiones y contrastes en significancia.

Cuadro 9***Estadística One-Way-ANOVA en su versión no paramétrica basado en Kruskal-Wallis***

	χ^2	df	p-valor
Frecuencias totales de referencias	16,2	4	0,003

En este proceso se estableció que el procedimiento Post-Hoc debía utilizar la estadística de Games-Howell a razón de rechazarse la homogeneidad basado en la estadística de Levene (p -valor=0,003). Producto de este análisis se establece que la dimensión “Proceso Formativo” y “Gestión Curricular” presentan diferencias significativas en relación a las dimensiones “Recursos de apoyo al estudiante” y “Relación con el Contexto”, sin embargo, no existen diferencias significativas entre ellas (p -valor<0,013). La descripción jerárquica es resumida en el Cuadro 10.

Cuadro 10***Frecuencias totales de las dimensiones***

	Descriptores	Media	SD
Proceso formativo	8	11,88	8,92
Gestión curricular	9	8,00	2,55
Desarrollo docente	5	4,40	3,97
Recursos de apoyo al estudiante	6	2,67	2,25
Relación con el contexto	4	2,25	1,89

Por otro lado, en función de la tercera pregunta de investigación, relativa a la existencia de diferencias significativas para las frecuencias de referencias según vocación y según años de implementación, se procedió a realizar un test de muestras pareadas, tomando como factor la vocación de la Universidad analizada y el año de aprobación del modelo educativo. En ambos casos hay violación del supuesto de normalidad (p -valor 0.05 y 0.001 respectivamente), por tanto, la estadística de análisis será no paramétrica, específicamente la estadística de Wilcoxon (Cuadro 11).

Cuadro 11***T-test para muestras relacionadas***

			Statistic	p
Vocación pública	Vocación privada	Wilcoxon W	216,0	0,515
2015 o anterior	Posterior a 2015	Wilcoxon W	11,0	<0,001

Se observa que, en relación con la Vocación, no se evidencian diferencias significativas, sin embargo, en el caso del año de aprobación, los datos soportan evidencia a favor de aquellas universidades que aprueban su modelo educativo posterior al año 2015, es decir, la media de las frecuencias de las referencias relativas a los modelos con año de aprobación superior al año 2015 son significativamente mayores que los inferiores al año 2016. De manera complementaria, son presentados los resúmenes descriptivos (Cuadro 12), en los cuales es posible cuantificar la diferencia entre cada una de las frecuencias para cada factor.

Cuadro 12**Resúmenes descriptivos**

	Descriptores	Media	SD
Vocación pública	32	3,44	3,04
Vocación privada	32	3,25	3,46
2015 o anterior	32	1,34	1,47
Posterior a 2015	32	5,34	4,96

5. Discusión y conclusiones

La heterogeneidad de los Modelos Educativos de las Universidades analizadas derivó en la definición de cinco categorías generales, denominadas dimensiones. Estas dimensiones permitieron la comparación de los diferentes modelos, considerando la vocación pública o privada de la universidad, y también, la fecha de aprobación del Modelo Educativo.

En estos análisis se evidenció una mayor alusión a las dimensiones denominadas Gestión Curricular y Proceso Formativo, ambas se circunscriben en lo que Cerón Aguilar (1998) denomina el componente pedagógico del Modelo Educativo, el que se caracteriza porque las instituciones dan a conocer cómo se abordará el proceso de enseñanza-aprendizaje, vale decir, el paradigma educativo que subyace a todo el proceso de formación y lo identifica. No es de extrañar que ambas dimensiones sean las más referidas en los modelos, especialmente porque es a partir de ellas que las instituciones caracterizan su quehacer pedagógico y que en las que concentran los esfuerzos al definir sus ME. En términos de significatividad la dimensión “Proceso Formativo” es significativamente mayor en frecuencia respecto de las otras dimensiones analizadas.

Las dimensiones menos frecuentes son la Relación con el entorno y los Recursos de Apoyo al estudiante, ambas obedecen al componente político propuesto por Cerón Aguilar (1998). La carencia de estos componentes no nos permite establecer el enfoque organizacional que asumirán las instituciones respecto a la gestión institucional tanto a nivel interno como externo.

Las diferencias entre los modelos disminuyen según su año de aprobación, ya que, los ME aprobados después del año 2015 muestran una mayor frecuencia en todas las dimensiones, ello puede explicarse por los procesos de actualización de los ME que las instituciones realizan en función del contexto nacional e internacional.

En términos de convergencias se destaca que todos los ME dan cuenta de las decisiones que las universidades han tomado con respecto a los fundamentos teóricos pedagógicos, epistemológicos y psicológicos que otorgan sustento al modelo. Autores como Tünnermann (2008) y Cerón Aguilar (1998) concuerdan en que todo Modelo Educativo debería dar cuenta de los paradigmas que asumirá la institución, pues ello le permitirá la definición del proceso educativo y las tareas que le son propias, hecho que se cumple en los modelos analizados.

Con respecto a las directrices educativas, las instituciones se inclinan hacia las concepciones constructivistas del proceso educativo, manifestando el protagonismo que deben asumir los estudiantes y rol de mediador que deben poseer los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, las universidades comparten que la actividad académica debe estar en la formación centrada en el aprendizaje y en la

educación continua, en el uso de metodologías activas de enseñanza, en el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, y finalmente, en una formación basada en competencias profesionales. En consecuencia, los modelos analizados se alinean con las propuestas actuales sobre estos, pues se espera que los modelos universitarios se centren en el aprender a aprender y en la educación permanente, donde el estudiante debe ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (León et al., 2016; Levina et al., 2018; Tünnermann, 2008).

En lo referido al currículo, las instituciones tienden al currículo flexible pertinente a las necesidades de la sociedad, del mundo profesional, a los procesos sistemáticos de actualización, los cuales responden a las demandas del medio, y a los avances de las ciencias y de la tecnología. El currículo planteado en los ME respeta los estándares de calidad que trazan los organismos rectores de la educación superior chilena, tales como la estructura curricular, el Sistema de Créditos Transferibles, entre otros. La Ley N°20.129 del año 2006 establece los elementos que debe contemplar un ME y que serán evaluados en los procesos de acreditación de las carreras y programas de pregrado de una institución, situación contemplada en los modelos analizados (Cancino y Schmal, 2014).

Los modelos comparten, además la incorporación de la práctica de valores que dependen del tipo de institución (pública/privada) y emergen nuevos valores propios del contexto actual que se han comenzado a adscribir en los ME, tales como inclusión, equidad, diversidad e interculturalidad. Es en este punto donde cobra valor la vocación de la universidad, ya que, en términos generales no posee significatividad en las otras dimensiones analizadas.

Por otro lado, las divergencias están dadas por aquellos elementos que solo algunas instituciones incluyen en sus ME. Por ejemplo, no todos los modelos analizados entregan directrices para su aplicación práctica, vale decir, dar a conocer las dimensiones, unidades y procesos sistemáticos para una gestión curricular de calidad. Llama la atención que son las universidades privadas las que incluyen estos elementos en sus ME. Se presenta un marcado énfasis en las IES por adoptar políticas que evidencien niveles eficientes de rendición de cuentas como garantía de calidad, en desmedro de resaltar programas con compromiso social, con la finalidad de promover la formación de conexiones significativas con las comunidades y el entorno natural, en especial en las instituciones públicas (Giannakakis, 2020).

Algunos de modelos otorgan visibilidad al desarrollo de sus docentes, a través de la descripción de los mecanismos de perfeccionamiento, específicamente en el área de formación para la docencia. Las instituciones privadas integran la categoría de perfeccionamiento profesional y la formación en investigación en educación. Resulta relevante que los ME aprobados con posterioridad al año 2015 tienden a presentar mayor frecuencia en la categoría Formación para la docencia, dando a conocer el perfil docente. En los perfiles presentados se destaca la integración de las diferentes áreas de la universidad en el quehacer del docente: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, vale decir, el docente debe desempeñarse de forma integral en estas áreas. Resulta relevante considerar incluir el perfil docente en las próximas actualizaciones al ME.

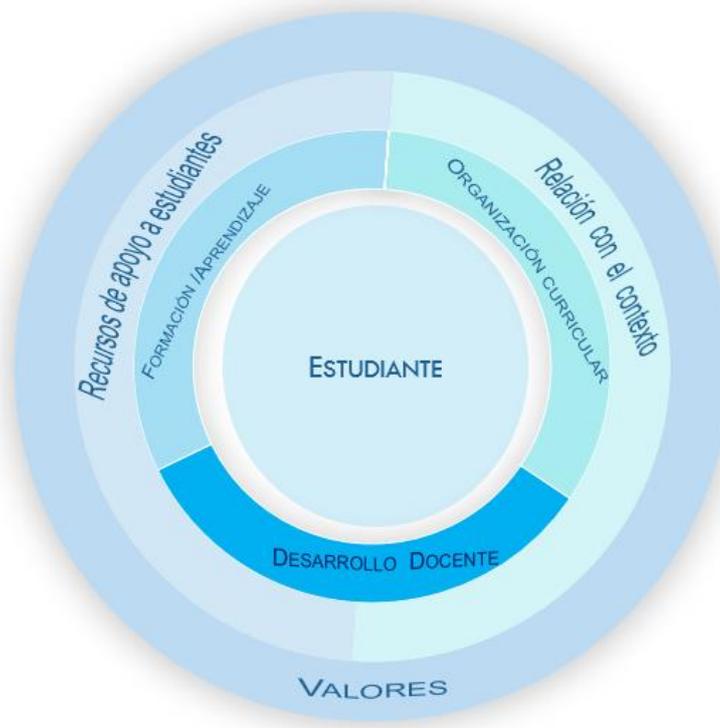
Con respecto a los recursos de apoyo al aprendizaje, entendiendo por estos los servicios que facilitan la permanencia de los estudiantes en la universidad, no existe consenso frente a estos, ya que algunos modelos mencionan como dispositivos de apoyo aquellas instancias de trabajo con estudiantes (nivelación y tutorías). Lo mismo ocurre con la dimensión Relación con el contexto (la menos referida a nivel general),

concentrándose en referencias a las prácticas profesionales. Esta relación es uno de los elementos que las instituciones deben establecer con claridad para así generar interrelaciones entre las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión) (Tünnermann, 2008), y, en especial, fortalecer los propósitos fundantes de la educación pública, de inclusión y responsabilidad social.

En síntesis, la revisión documental de los ME no solo evidenció la heterogeneidad de estos, sino que también la del sistema universitario chileno. Desprendiéndose del análisis que los ME potencian las dimensiones que otorgan las directrices para la organización del proceso formativo y las otras dimensiones se fortalecen sólo en los modelos aprobados después del año 2015. En los análisis realizados no se evidencian diferencias significativas en lo que se refiere a la vocación de la universidad (público/privada) lo que, si ocurre en el caso del año de aprobación del modelo. Finalmente, este estudio pone en evidencia la necesidad de establecer un modelo integral para la elaboración de los ME de las universidades chilenas, a fin de que estos contemplen todos los componentes esenciales en su definición, también señalados en la literatura (Figura 1).

Figura 1

Propuesta de modelo educativo integral y sus componentes



Además, emergen nuevos temas de investigación, vinculados a la necesidad de indagar en cómo se han implementado los ME en las instituciones de educación superior, a partir de la percepción de los miembros de las comunidades educativas (gestores, académicos, estudiantes) lo que complementaría lo presentado en este estudio.

Las principales limitaciones de esta investigación están dadas en que los análisis de los ME se circunscribieron a un grupo de universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, por lo que se carece de una visión total de las instituciones de educación superior en el país. No obstante, este estudio aporta una metodología de análisis de los ME que podría ser replicado en aquellas instituciones de educación superior que componen la oferta formativa nacional y que no han sido parte de este

trabajo, especialmente porque se han definido descriptores metodológicos y dimensiones que permiten la analítica comparada de estos.

Agradecimientos

A la Universidad de Playa Ancha y el apoyo del Ministerio de Educación a través del Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales, UPA 1799.

Referencias

- Alarcón, L., Torres, A. y Carrera, M. (2019). Modelo pedagógico por competencias en el contexto de la educación superior ecuatoriana del siglo XXI. *Revista Varela*, 19(52), 18-32.
- Ardila, M. (2010). Modelo pedagógico para b-learning. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 38-55.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Editorial Universitaria.
- Buckner, E. (2017). The worldwide growth of private higher education: Cross-national patterns of higher education institution founding's by sector. *Sociology of Education*, 90(4), 296-314. <https://doi.org/10.1177/0038040717739613>
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile ¿Cuánto hemos avanzado? *Revista Estudios Pedagógicos*, 40(1), 41-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Cardoso, A. (2007). Del proyecto educativo al modelo pedagógico. *Odiseo, Revista de Pedagogía*, 4(8), 1-42.
- Cartuche, N., Tusa, M., Agüinsaca, J., Merino, W. y Tene, W. (2015). El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país. En M. Ortiz, C. Crespo, E. Isch y E. Fabara (Coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 145-173). Universidad Politécnica Salesiana.
- Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: Formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 12(1), 1-14.
- Cerón Aguilar, S. (1998). *Un modelo educativo para México*. Editorial Santillana.
- Del Castillo, R. y Olano, D. (2020). Gestión estratégica, políticas y calidad educativa en el contexto universitario. *Revista de Investigación en Ciencias Económicas*, 8(15), 26-38. <https://doi.org/10.5377/reice.v8i15.9940>
- Dudin, M. N., Bezbakh, V. V., Frolova, E. E. y Galkina, M. V. (2018). The models of higher education in Russia and European countries at the beginning of the XXIst century. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 53-71. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.653>
- Durán Téllez, A. S. (2018). Perspectiva pedagógica y filosófica de uniclaretiana desde el concepto de justicia educativa. *Ratio Juris*, 13(26), 231-254. <https://doi.org/10.24142/raju.v13n26a11>
- Estupiñan, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali* [Trabajo fin de Grado]. Universidad Nacional de Colombia.
- Favero, A. A., Consalter, E. y Toniato, C. (2020). The market logic and its implications at the policies and processes of evaluation of the higher education. *Educar em Revista*, 36, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74384>

- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Giannakakis, V. (2020). Neoliberalism and culture in higher education. On the loss of the humanistic character of the university and the possibility of its reconstitution. *Studies in Philosophy and Education*, 39(4), 365-382. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09682-z>
- León, M., Ortega, C. y Estrada, V. (2016) Fundamentos del modelo educativo para la enseñanza online de la universidad de especialidades espíritu santo, Ecuador. *Revista Científica ECOCIENCIAS*, 3(5), 1-11.
- Levina, E. Y., Larionova, I. A., Lashkova, L. L., Fabrikov, M. S., Lushchik, IV, Kudryashov, V. V., Abramov, S. G. y Maystrenko, AG (2018). Worldwide models of higher education management: Country and cross-cultural factors analysis. *Modern Journal of Language Teaching*, 8(6), 211-223.
- Luu, G. y Metcalfe, A. S. (2020). Visualizing quality: University online identities as organizational performativity in higher education. *The Review of Higher Education*, 43(3), 781-809. <https://doi.org/10.1353/rhe.2020.0007>
- Mantilla-Falcón, L. M., Miranda Ramos, D. P., Ortega Zurita, G. E. y Meléndez-Tamayo, C. F. (2020). Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente en la educación superior en Ecuador. Caso universidad técnica de Ambato. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 85-101. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2944>
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian model. *Higher Education*, 61(5), 587-611. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9384-9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO.
- Polaino, C. J., Romillo, A. J. y Muñoz, J. F. (2020). Modelo educativo-pedagógico integrado de la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación Universitaria*, 13(5), 115-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500115>
- Rodríguez, J. y Artiles, J. (2017). Aprendizajes y buenas prácticas para la gestión de la institución superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 129-141.
- Tünnermann, B. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Editorial Hispamer.
- Vetchinova, M. (2018). University as a center of exemplary knowledge. *Educational Studies, Higher School of Economics*, 2(1), 295-302. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-295-302>
- Villanueva-Vásquez, A. V. (2020). Modelo exploratorio de calidad en educación superior. *Dimension Empresarial*, 18(1), 1-19. [https://doi.org/10.15665/dem.v18i\(1\).2239](https://doi.org/10.15665/dem.v18i(1).2239)
- Zhu, G. (2020). A prism of the educational utopia: The East Asian educational model, reference society, and reciprocal learning Comparing high-performing education systems: Understanding Singapore, Shanghai, and Hong Kong. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 42, 943-957. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1714547>

Breve CV de los/as autores/as

Karen Núñez-Valdés

Doctora en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha. Magister en Educación, mención evaluación educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado publicaciones en la línea de las Expectativas de los doctorandos chilenos en cuanto a su perfil de egreso doctoral, Hacia la estandarización de los

perfiles de egreso de los programas de doctorado y el impacto de las habilidades de comprensión de lectura en el aprendizaje y otras variables relacionadas con la deserción. Email: k.nunez.valdes@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-6581>

Yudi Herrera-Núñez

Doctora en Filología Hispánica. Universidad de Valladolid. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Su labor académica se ha desarrollado en los enfoques cualitativos de investigación, especialmente en el estudio del discurso, análisis narrativo, literacidad Académica y análisis de contenido. En el área de Educación Superior ha desarrollado estudios y publicaciones en la línea de las prácticas de Escritura-lectura académicas, identificación de variables asociadas al rendimiento académico y deserción tales como estrategias de aprendizaje, uso del tiempo de los estudiantes y procrastinación. Email: yudi.herrera@upla.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1406-6089>

Cristián Carvajal

Doctor en política y gestión educativa, Universidad de Playa Ancha; Magíster en estadística Universidad de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado proyectos de investigación y publicaciones en la línea de creación de Modelos estadísticos para analizar la deserción y la Sobre-duración, además de las Variables socio demográficas y académicas explicativas de la deserción de estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha. Email: cristian.carvajal@upla.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5561-2416>

José Alejandro González-Campos

Doctor en Estadística. Universidad Estadual de Campinas. Campinas, Brasil Magister en Estadística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado proyectos de investigación y publicaciones en la línea de creación de Modelos estadísticos, Modelación cuantitativa de la Deserción universitaria, la orientación de los planes estratégicos de las universidades Estatales de Chile en el camino a la internacionalización, variables asociadas a la deserción tales como Compromiso académico, procrastinación, el estimador de fiabilidad mediante Alpha Game, entre otros. Ha dirigido tesis de doctorado y, actualmente, participa como docente del Doctorado en Políticas en Educación de la Universidad de Playa Ancha. Email: jgonzalez@upla.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4610-6874>

Participación Familiar en Escuelas con Alta Presencia de Alumnado Inmigrante y en Desventaja Socioeconómica

Family Involvement in Schools with a High Presence of Immigrant and Socioeconomically Disadvantaged Students

Marta Quintas-Quintas *, Nekane Arratibel Insausti y Amelia Barquín

Mondragon Unibertsitatea, España

DESCRIPTORES:

Familia
Relación padres-escuela
Participación familiar
Desigualdad social
Percepción

RESUMEN:

El presente trabajo busca examinar la percepción de las familias sobre su participación en centros con alta presencia de alumnado inmigrante y escasos recursos económicos. Se examinan las estrategias que facilitan la participación, los obstáculos y las propuestas para impulsarla. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas de la provincia de Gipuzkoa mediante 18 entrevistas semiestructuradas y dos grupos de discusión con madres y padres y se analizaron mediante el análisis de contenido. Los resultados muestran que las familias perciben buena relación personal con el profesorado, pero la participación en el centro es baja, sobre todo por parte de las familias inmigrantes. Las familias identificaron estrategias para facilitar la participación (transmisión de información entre madres, existencia de espacios para el diálogo...), obstáculos (insuficiente dominio de la lengua, dificultades económicas, desconocimiento del funcionamiento de los órganos de representación...) y modos de abordar estas y otras dificultades. Se concluye que buena parte de las iniciativas que se llevan a cabo para facilitar la participación dependen de la voluntad de algunas personas y no se encuentran sistematizadas. Escuchar a las familias e incidir conjuntamente en los aspectos que han aflorado en nuestra investigación puede contribuir a incrementar la participación de todo tipo de familias en el centro, y particularmente de aquellas que se encuentran en desventaja; ello implicaría un mayor esfuerzo en comparación con centros con menor diversidad.

KEYWORDS:

Family
Parent-school relationship
Family participation
Inequality
Perception

ABSTRACT:

This work seeks to examine the perception of families about their involvement in schools with a high presence of immigrant students and limited economic resources. Strategies that facilitate participation, obstacles and proposals to promote it are examined. The research was carried out in two schools in the province of Gipuzkoa through 18 semi-structured interviews and two focus-groups with mothers and fathers, which were analyzed by means of content analysis. The results show that families have the perception of having a good personal relationship with teachers, but that participation in the center is low, especially on the part of immigrant families. The families identified strategies to facilitate participation (transmission of information between mothers, existence of spaces for dialogue...), obstacles (insufficient command of the language, financial difficulties, ignorance of the functioning of the representative bodies...) and ways of addressing these and other difficulties. It is concluded that the initiatives carried out to facilitate involvement depend on the willingness of some people and are not systematized. By listening to the families and taking on board the aspects influencing the aspects that have emerged in our research could contribute to increasing the participation of all types of families in the center, and particularly those who are disadvantaged. This would involve a greater level of effort when compared to schools with less diversity.

CÓMO CITAR:

Quintas-Quintas, M., Arratibel Insausti, N. y Barquín, A. (2022). Participación familiar en escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 89-105.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.005>

1. Introducción

En la literatura se observa que determinados grupos de población están sobrerrepresentados entre los que tienen una menor probabilidad de éxito escolar. Por ejemplo, el alumnado de origen inmigrante muestra peores datos que el autóctono en lo que al rendimiento académico se refiere (OECD, 2018) y una mayor tasa de repetición de curso escolar (Santos et al., 2020). Asimismo, el y la estudiante de origen africano y latinoamericano tiene mayor riesgo de ser expulsado del sistema educativo (Giordano et al., 2021). También se ha encontrado una relación negativa entre el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) y el resultado académico (Rodríguez-Santero y Gil-Flores, 2018) así como un mayor abandono escolar prematuro (Dimosthenous et al., 2020). Además, en escuelas segregadas por nivel socioeconómico, se concentra alumnado en similares condiciones; esto implica un impacto negativo adicional en los resultados académicos (Krüger, 2020).

Diversos estudios y revisiones meta-analíticas (Bellei et al., 2020; Fan y Chen, 2001; Jeynes, 2003, 2005, 2007; Kyriakides et al., 2010) han puesto de manifiesto que la implicación escolar de las familias puede influir positivamente en el rendimiento académico del alumnado. Afortunadamente la implicación escolar es una competencia que puede desarrollarse e incentivarse desde la comunidad educativa (Castro et al., 2015). Por tanto, se puede considerar un constructo dinámico que puede modificarse a partir de prácticas eficaces, especialmente con aquellas familias de grupos sociales vulnerables (Powell et al., 2012).

La implicación escolar de las familias se ha conceptualizado de forma muy diversa (Epstein, 1990; Grolnick et al., 1994, 1997; Hoover-Dempsey et al., 1995). Epstein (1990), por ejemplo, identifica seis tipos de implicación escuela-familia-comunidad: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Entre esta variedad de formas de participación, en este trabajo prestaremos especial atención a las que se llevan a cabo en la misma escuela: comunicación, voluntariado y toma de decisiones.

Una relación estable, consistente y de confianza entre familias y profesorado es importante para el alumnado puesto que tiene implicaciones en su desarrollo social (Cohen y Anders, 2020), emocional (Shumow, 2009), académico (Gordon y Cui, 2012) y en el clima escolar (Khalifaoui et al., 2021), efectos que también se han observado en familias de origen inmigrante y de bajo nivel de ISEC (Jeynes, 2007; Sanders y Sheldon, 2009). Reparaz y Jiménez (2015) en un estudio representativo sobre la participación de las familias en el que tomaron parte 14.295 familias, 758 tutoras y tutores y 193 directores y directoras de centros educativos de toda España, encontraron que existía generalmente una comunicación satisfactoria entre las familias y el profesorado. Igualmente, cuando se pregunta a las familias pertenecientes a escuelas con diversidad cultural acerca de la relación que tienen con el profesorado, la mayoría (83,3%) indica que es buena (Rodríguez y Fernández, 2017). La relación entre familias –autóctonas e inmigrantes– y profesorado se valora como adecuada, al menos desde la perspectiva familiar. Asimismo, se encontró que la participación de las familias tiene un valor pedagógico en el proceso de aprendizaje del alumnado, tanto cuando participan de manera colaborativa con el profesorado (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020) como cuando participan en las actividades de la escuela (Corchuelo et al., 2019) y cuando son miembros de la Asociación de Familias o Consejo Escolar (Castro et al., 2014).

A pesar de la buena valoración sobre la relación que tienen las familias con el sistema educativo, se considera que las familias de hogares desfavorecidos participan poco en

la escuela tanto en las actividades que la escuela organiza como en los órganos de representación escolar (Addi-Racah y Friedman, 2020; Gomariz et al., 2019). De hecho, se ha puesto en manifiesto que es común que los órganos estén formados únicamente por representantes de familias de mayor nivel socio-económico (Vincent y Maxwell, 2016); por consiguiente, en muchas ocasiones las decisiones en los órganos de gestión y gobierno del centro escolar se toman sin la contribución de las familias que se encuentran en desventaja económica (Fenech y Skattebol, 2021).

Existe un notable cuerpo de investigación (Carmona et al., 2021) que subraya que la implicación de las familias inmigrantes se sitúa por debajo de las autóctonas en todos los sistemas educativos europeos (Egido, 2014). Si nos centramos en los estudios que recogen la percepción, las familias inmigrantes perciben que su participación en la escuela es baja, incluso en las reuniones individuales familia-docente que la escuela convoca (Santos y Lorenzo, 2009), o bien que, en la mayoría de las ocasiones, se limita a la asistencia a dichas reuniones (García Medina et al., 2020). Asimismo, las familias inmigrantes indican que participan poco como miembros de la asociación de familias y del consejo escolar (Chamseddine, 2020).

La literatura científica (Sanders-Smith et al., 2020) ha puesto de manifiesto las diferentes barreras que obstaculizan la implicación de las familias en el sistema educativo. Se refiere que las familias desean involucrarse, pero disponen de poco tiempo para ello por compromisos laborales (Mora-Olate, 2021). Otro de los principales obstáculos es la falta de competencia en las lenguas de la escuela, lo que entorpece la comunicación fluida entre el profesorado y las familias inmigrantes (Jones et al., 2020). El profesorado considera que otra dificultad añadida es la distancia cultural que tiene con muchas familias inmigrantes (Beneyto et al., 2019), a lo que se añade su percepción de la religión de muchas familias, y particularmente de la musulmana, como una barrera (Llevot et al., 2020).

Ante las dificultades indicadas, cabe preguntarse de qué manera puede promover el profesorado la implicación de las familias en la escuela. Un recurso que compete al profesorado es establecer una relación basada en la cercanía. Bregnbæk (2021) señala la necesidad de que el profesorado escuche a las familias y reflexione sobre su propia práctica. En la misma línea, con las familias en desventaja económica se aconseja promover las habilidades comunicativas, de empatía, apertura, compromiso y aceptación (Fenech y Skattebol, 2021). En escuelas con alta diversidad cultural es aconsejable conocer el nombre de los familiares y establecer una relación cordial durante la entrada y salida de la escuela (Khalfaoui et al., 2021).

Del mismo modo, es importante que exista coordinación y cooperación entre las familias y el profesorado. Para una cooperación exitosa, es recomendable que el profesorado reconozca a las familias en situación de desventaja socioeconómica como personas interesadas en el bienestar y la educación de sus hijos e hijas; esto posibilita una dinámica de colaboración, centrada en la búsqueda de soluciones, entre familias y profesorado (Graham et al., 2021). Se considera que las entrevistas son una herramienta útil para comunicarse con las familias y compartir información, experiencias y conocimientos sobre el desarrollo del alumnado (Cohen y Anders, 2020). Carmona y otros (2021), por su parte, recomiendan que la escuela mantenga informadas a las familias sobre los diferentes cauces que pueden seguir para participar en ella. Una manera de lograrlo es impulsar una de las funciones principales de los y las representantes de las familias, a saber, el intercambio continuo de información entre familias y escuela (Addi-Racah y Friedman, 2020).

Para facilitar la participación voluntaria de las familias de bajos ingresos y culturalmente diversas, se ha señalado la necesidad de incluir en las intervenciones sus experiencias personales y sus lenguas (Barratt-Pugh y Haig, 2020). Además, se recomienda que el profesorado diseñe actividades que promuevan relaciones positivas entre personas de diferentes orígenes (Lahoz i Ubach y Cordeu, 2021). En la misma línea, también se ha hallado que las familias inmigrantes tienen la necesidad de disponer en el centro de espacios de escucha, diálogo, conocimiento mutuo y convivencia (Alzola et al., 2021). Así, se aconseja que el profesorado anime a las familias a presentarse a las elecciones de los órganos de representación (García-Sanz et al., 2020). Para motivar a las familias eficazmente se considera importante indagar sobre los motivos por los que las familias se incorporan a los órganos de representación. Se sabe que la razón principal que esgrimen las familias de alto nivel socio-económico es el interés por sus propios hijos e hijas y, en algunos casos, por considerar que dicha participación es una forma de contribuir a la sociedad (Addi-Raccah y Friedman, 2020). Sin embargo, faltan todavía estudios que indiquen aquello que puede motivar a las familias inmigrantes y de bajo nivel socioeconómico a participar más en dichos órganos.

De la información presentada se desprende la necesidad de ampliar el conocimiento sobre la implicación escolar de las familias en situación de desventaja social y diversidad cultural. Indagar en este terreno es pertinente porque son familias susceptibles de presentar una baja implicación escolar, y una mayor implicación de estas familias puede tener un efecto positivo en el rendimiento académico y en el desarrollo socio-emocional de sus hijos e hijas, así como en el clima escolar. De este modo, es posible obtener nuevas claves para avanzar en la implicación de estas familias en el entorno escolar y favorecer una mayor participación. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es examinar la percepción de las familias sobre la participación en la escuela en dos centros con alta presencia de diversidad socioeconómica y de origen.

Nos proponemos responder a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son las estrategias que facilitan la relación entre familia y profesorado?, 2) ¿Cuáles son las estrategias que facilitan la participación de las familias?, 3) ¿Cuáles son las dificultades que se detectan? y 4) ¿Qué propuestas formulan las familias para mejorar esa participación?

Nuestro propósito es ampliar el conocimiento de aquello que puede ser relevante para mejorar la implicación de las familias, factor que influye en el desarrollo social, emocional y académico del alumnado y en el clima escolar.

2. Método

La metodología del estudio fue de carácter cualitativo. En coherencia con el marco y el objetivo de la investigación, este estudio se fundamenta en el paradigma socio-crítico (Habermas, 1988, 1994) cuyo objetivo es la construcción del conocimiento a partir de una visión global y dialéctica de la realidad educativa. Trata de responder a los intereses de la comunidad a través de procesos participativos, para con ello contribuir a la emancipación de los sujetos implicados y a la construcción de una sociedad más justa (Díaz y Pinto, 2017). Una de las fortalezas de la presente investigación fue el interés expresado por las comunidades escolares participantes en indagar y fortalecer la relación de las familias con los respectivos centros. En cada escuela se creó un grupo motor compuesto por las investigadoras y miembros del profesorado, las familias, el equipo directivo y el alumnado. Desde una perspectiva colaborativa se consensuó llevar a cabo una serie de entrevistas con las familias para conocer mejor su percepción sobre la participación.

Se realizó un muestreo de conveniencia. Concretamente, se seleccionaron dos escuelas públicas de educación infantil y primaria de la provincia de Gipuzkoa que cumplieran los criterios de tener un alto porcentaje de alumnado inmigrante y en situación económica desfavorecida. Se procede a continuación a describir las características de los centros educativos que participaron en el estudio.

La escuela A está situada en una pequeña población de Gipuzkoa de alrededor de 4.000 habitantes. Tiene un aula por curso. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es medio-bajo. De hecho, el 40% del alumnado percibe beca de material y/o comedor. El alumnado nacido en familias de origen extranjero corresponde al 18,5%; coinciden familias y alumnado de 13 países diferentes y coexisten 11 lenguas familiares.

La escuela B está situada en una población de alrededor de 27.000 habitantes de Gipuzkoa. Tiene un aula por curso, salvo dos cursos con dos aulas. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es bajo; el 84% del alumnado recibe beca de material y/o comedor. El alumnado nacido en familias de origen extranjero corresponde al 65% (de ellas el 44% de origen magrebí); coinciden familias y alumnado de 13 países y coexisten 15 lenguas familiares.

A la hora de seleccionar a las personas participantes, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: que quedara reflejada la diversidad socioeconómica y de origen de los centros y que las personas entrevistadas tuvieran diferentes grados de implicación, desde aquellas que apenas tienen relación con ellos a aquellas otras que tienen un alto compromiso. La dirección elaboró un listado de las familias que cumplieran dichos requisitos y las investigadoras se pusieron en contacto con dichas familias y entrevistaron a las madres y padres que accedieron de forma voluntaria.

En la escuela A se entrevistó a 15 madres y 3 padres y en la escuela B a 19 madres y 1 padre. Como se puede apreciar, la mayor parte de las personas entrevistadas fueron mujeres; dicha proporción es representativa de la realidad social de este contexto, ya que son mayoritariamente las mujeres las que se implican en los centros.

En el Cuadro 1 se presentan las características sociodemográficas de las personas participantes y el tipo de entrevista realizada.

Cuadro 1

Características de las personas participantes

	Escuela A		Escuela B	
Origen personas participantes	59% autóctono	41% extranjero	59% autóctono	41% extranjero
Género	59% mujeres	41% hombres	94% mujeres	6% hombres
Tipo de entrevista	59% grupales (35% en pareja, 24% grupo)	41% individuales	56% grupales (20% en pareja, 36% grupo)	44% individuales

Se recopilamos datos a través de entrevistas semiestructuradas ($n = 18$) y grupos de discusión ($n = 2$). El guion constó de los siguientes ejes temáticos: opinión de las familias sobre la escuela y la importancia que le otorgan; uso cotidiano e importancia de las lenguas en casa; contacto entre familia y escuela; amistades de sus hijos e hijas; origen del alumnado; lenguas y culturas de origen y su tratamiento en la escuela; situación socioeconómica de las familias. En este artículo se analizan exclusivamente los contenidos de los ejes relacionados con los objetivos del presente estudio.

Las 20 entrevistas realizadas tuvieron una duración de entre 45 y 165 minutos y fueron grabadas en audio. Se realizaron en castellano ($n = 13$), inglés ($n = 1$) y euskara ($n =$

6), según la preferencia de las personas participantes. Para este artículo, se han traducido al castellano los fragmentos de las entrevistas en euskera.

Una vez realizadas las transcripciones, los datos se analizaron mediante el procedimiento denominado análisis de contenido, siguiendo las etapas descritas por Ruiz Olabuénaga (1999). Para el análisis de las transcripciones se utilizó el software Atlas.ti (versión 7.5.18). Cada investigadora realizó el análisis de una entrevista, lo cual permitió acordar una primera lista de categorías. Esa clasificación se aplicó a las siguientes entrevistas. A medida que se examinaban nuevas transcripciones, emergieron nuevas categorías por lo que fue necesario reformular algunas de ellas. Una vez acordado el conjunto final de categorías, se llevó a cabo la recodificación de todas las entrevistas.

En esta fase de recodificación, se controló la calidad del análisis de datos a través de la fiabilidad inter-observacional. Para ello cuatro expertas del equipo de investigación participaron como jueces y analizaron dos entrevistas. Las expertas se dividieron en subgrupos de pares y cada subgrupo analizó las dos entrevistas. De las dos entrevistas analizadas, la primera correspondió a una madre inmigrante y se codificaron un total de 60 citas entre los dos subgrupos; la segunda correspondió a dos madres (una autóctona y otra inmigrante) que fueron entrevistadas juntas y se codificaron un total de 125 citas. En total se obtuvieron 185 citas que fueron clasificadas en 27 categorías. Mediante el cálculo del coeficiente Kappa de Cohen se observó una fiabilidad inter-observacional de 0,91. Una vez consensuadas las categorías, dos investigadoras realizaron el análisis de las demás entrevistas, reuniéndose periódicamente para comparar y constatar las citas categorizadas (Creswell, 2009).

Las categorías relacionadas con nuestro objetivo y asociadas a las preguntas de investigación son las siguientes: 1) estrategias facilitadoras de relación entre familias y profesorado, 2) estrategias facilitadoras de participación en la escuela, 3) obstáculos para la participación, y 4) propuestas para fomentar la participación de las familias en la escuela.

Hernández y otros (2014) subrayan la importancia de verificar los resultados con las personas participantes, por lo que en sendas reuniones expusimos los resultados obtenidos tanto al claustro como a las familias. Estas indicaron que sus opiniones quedaban recogidas en dichos resultados.

Se han seguido los criterios éticos establecidos por la comisión de investigación de Mondragon Unibertsitatea. Hemos cambiado los nombres para respetar el anonimato de las personas participantes.

3. Resultados

3.1. Estrategias facilitadoras de relación entre familias y profesorado

Se encuentra en 27 ocasiones. Las personas participantes afirman tener buena relación con el profesorado. Estas personas –tanto inmigrantes como autóctonas– señalan tres estrategias que fomentan esta relación (8). Una de ellas hace referencia al vínculo que se inicia en la etapa de Educación Infantil, principalmente en los momentos de acogida y despedida del alumnado. Las familias tienen oportunidad de entablar conversación con el profesorado, de hablar y preguntar sobre sus hijos e hijas, y ello facilita la cercanía. Por otro lado, señalan que el profesorado es amable y acogedor, y que esa relación estrecha es una característica representativa de la escuela. En tercer lugar,

indican que hay una serie de canales de comunicación que permanecen abiertos y facilitan la relación.

Cercanía, porque al recogerla la profesora siempre está en la puerta. Yo casi todos los días le pregunto “¿qué tal hoy?” Y si ella ve algo en clase me lo dice, no es solamente la entrevista cada tres meses. (Amaia, escuela A)

Las personas –tanto inmigrantes como autóctonas– manifiestan que comunican sus inquietudes al profesorado y que pueden tratar los problemas cotidianos. Tanto las familias como el profesorado establecen una reunión cuando lo consideran necesario (8).

Y realmente, siempre que ha habido pequeños problemas, los he tratado y ya está. (Beatriz, escuela B)

Las personas inmigrantes, en concreto, señalan que el profesorado emplea las reuniones para escuchar sus inquietudes, brindarles apoyo y promover la transferencia y coordinación de las prácticas educativas que se llevan a cabo tanto en casa como en la escuela (7).

Con los celos se ha puesto nervioso. Me he puesto en contacto con su profesora. Pues me dio una cita y hemos hecho una reunión. “No te preocupes, son celos y ya vamos a ayudarte”. Y hemos trabajado juntas, y es que ha superado. (Saida, escuela B)

Estas personas también valoran de manera muy positiva el esfuerzo que hace el profesorado y el equipo directivo por escuchar y atender con respeto sus necesidades. Este trato promueve el sentimiento de pertenencia, de hecho, las personas entrevistadas sienten que la escuela es una familia (4).

Cuando yo vengo donde la directora o cualquier profesora, pues me escuchan, me atienden, pero no me dicen prejuicios así de... Así que cuando llegué aquí pues dije “me quedo”. Trabajan con la familia y con el niño, no solo con el niño. Tienen relación familiar. (Badria, escuela A)

3.2 Estrategias facilitadoras de participación en la escuela

Esta categoría presenta 26 ocurrencias. Las familias de ambas escuelas se refieren a mecanismos que tanto las propias familias como el profesorado ponen en marcha para facilitar la participación.

Por un lado, se refieren a la difusión de la información, factor clave de la participación, y que se lleva a cabo entre las madres (4). Algunas madres autóctonas indican que, como miembros de la asociación de familias, en el momento de recoger a sus hijos e hijas, se acercan a las madres inmigrantes y les explican las próximas actividades. A su vez, estas madres inmigrantes invitan a otras madres inmigrantes, haciendo así de nexo de unión entre unas y otras.

Hemos hecho mucho por hablar con ellas, venir, colaborar, hemos estado muy encima. Hemos hecho que se acerquen. Las conocemos de vista, de verlas por ahí,” mira, que hay esto”. Y vas hablando directamente, boca a boca. (Susana, escuela B)

En los siguientes extractos, dos entrevistadas describen cómo las madres pakistaníes se organizan en su centro escolar para mantenerse informadas. En el grupo de WhatsApp de la clase se encuentra incluida la madre que mejor domina el español y es ella misma la que se encarga de informar al resto.

– En el grupo de clase, en el WhatsApp del grupo de clase, no estamos todos, está Asma.

– Hay una madre *pakistaní*, le hemos dicho a ella que se encargue [...] de avisar a otras mujeres *pakistaníes*, yo suelo estar con ella y a veces hablamos de esto. Le digo “*explícale a las chicas que...*” (Yolanda y Badria, escuela A)

En el terreno de la participación, las familias –tanto inmigrantes como autóctonas– explican que las familias inmigrantes se involucran especialmente en las actividades que facilitan el conocimiento mutuo. La actividad más mencionada en las dos escuelas es la “fiesta de familias” (como se denomina en una) o “fiesta intercultural” (como se denomina en otra); en la que se comparten platos típicos del país de origen cocinados por las madres de procedencia extranjera (5).

Tenías que ver las mesas que nos pusieron, y nos prepararon. Comer, probar, fue espectacular. Para que luego digan que los de fuera no participan en nada. Se pidieron mesas y sillas al ayuntamiento, cada uno trajo su comida para compartir. (Susana, escuela B)

Algunas actividades relacionadas con el aprendizaje lingüístico, y en concreto las clases de euskera para madres, están también vinculadas con el mencionado objetivo de facilitar el conocimiento mutuo (3). En estas clases las madres utilizan el euskera como idioma vehicular de un modo básico para compartir sus diferentes tradiciones culturales, como son la celebración de los nacimientos en la familia (por parte de las madres marroquíes) o la receta de la torta de San Blas (postre típico vasco).

– En vez de hacer con mantequilla la hicieron con margarina.

– Sí, algo que puedan comer ellas.

– Hoy han estado enseñando las fotos, porque hicieron la masa aquí, y aquí no hay horno. Entonces [...] ya metieron cada uno su cachito en su casa al horno. [...] Y súper bien, les ha encantado el San Blas. (Anabel y Marta, escuela B)

Las familias autóctonas indican que una estrategia que la escuela lleva a cabo para facilitar la participación en las actividades es que se realicen por las tardes o los fines de semana (2). Las familias tienen mayor disponibilidad y pueden participar más fácilmente.

A las salidas no puedo ir, pero a las actividades de la escuela, por ejemplo, el día de las castañas, que son a la tarde, sí venimos. (Amaia, escuela A)

Se menciona también la participación de las familias en el aula (5). Una madre detalla que ha contado un cuento en árabe en el aula de su hija con la colaboración del profesor.

He tenido 10 minutos para contar un cuento árabe. En la clase de 2 años, con mi hija, la pequeña [...] En árabe, muy bonito. La próxima vez vamos a cantar un cuento de Mari Pusa en árabe también. Esto es para mí muy bueno. Es algo para dar a los niños, para que los niños sean felices. (Amina, escuela B)

Las familias –tanto inmigrantes como autóctonas– valoran positivamente el esfuerzo que hace el equipo directivo por acoger sus propuestas de participación y por llevarlas a cabo (3), lo que contribuye a que las familias perciban que sus propuestas y las propias familias son tenidas en cuenta.

Las puertas siempre están abiertas, le he dicho “Arantza, a ver la fiesta de fin de año, que aquí estamos en el País Vasco, y los niños están creciendo aquí, ¿por qué no hacemos una sesión de baile vasco?” Te oyen, se estudian, tienen importancia. (Saida, escuela B)

En cuanto a los órganos del centro, sólo participan familias autóctonas, puesto que las familias inmigrantes refieren que tienen dificultades para ello (véase apartado Obstáculos para la participación). Las familias autóctonas expresan las razones por las que pertenecen a los órganos de la escuela (4): bien porque en las elecciones reciben

votos, bien porque perciben que en los órganos su voz es importante, bien porque el profesorado les hace una petición personal y recurrente.

Yo estaba en el AMPA, me metí en el Consejo Escolar porque al final te van "venga que si no, ¡venga!" Sinceramente, ¡pues venga! Y estoy con ganas y ánimo.
(Begoña, escuela B)

3.3 Obstáculos para la participación

Encontramos esta categoría en 55 ocasiones. Muchas de las personas entrevistadas se refieren a más de un obstáculo o dificultad y estos son de carácter muy diverso. El obstáculo más mencionado es el lingüístico (13): hay familias que no conocen bien las lenguas (castellano y euskera) en las que se realizan las reuniones. Muchas madres inmigrantes no pueden comunicarse con las familias autóctonas por su escaso conocimiento del castellano y del euskera.

Los marroquíes que viven aquí, no hablan mucho castellano [...] cuando yo les pregunto "¿por qué no te has apuntado?", "¿es que yo no entiendo ni castellano, ¿cómo quieres que entienda euskera?" (Saida, escuela B)

También aparece varias veces la falta de tiempo (8), ya sea por la imposibilidad de participar debido al horario de trabajo o por tener que atender a hijas e hijos pequeños o por el horario de extraescolares de los propios hijos e hijas.

Yo realmente no participo porque yo es que tengo todas las tardes extraescolares, con los dos. Entonces es que es salir del cole y al rato me tengo que ir. (Marta, escuela B)

Pero también se mencionan otras razones (9) como el desinterés de las familias por participar, la comodidad, la pereza, el individualismo, el desconocimiento, el tener otras prioridades, o la falta de orgullo y de sentimiento de pertenencia en relación con la escuela.

– Mira, tema de prioridades, yo creo. Al final depende de qué sea la escuela para ti. Luego, tema también de responsabilidad. Y luego hay un pequeñito problema de identidad.

– [...] De identidad de pertenecer a la escuela. De estar orgulloso de que los niños van a [nombre de la escuela]

– Sí, es como que se sienten menos. [No se conoce que existe esto del Consejo escolar y estas cosas. Y también hay gente que, a mí, mientras no me llaman así directo, yo no... [...]. (Badria y Yolanda, escuela A)

Varias personas atribuyen su escasa participación a factores de personalidad tales como rasgos de timidez o de ser de pocas palabras (3). Por otro lado, algunas personas (3) matizan que, si se acude a ellas directamente en busca de ayuda, entonces sí colaboran. Lo hemos visto reflejado en el fragmento anterior y también en el siguiente:

Hombre, hay gente que le gusta, hay gente que le gusta hacer cosas y estar todo el día en todo el ajo, yo soy más tranquilo en ese sentido. Si tengo que hacer y me dicen "oye, tienes que hacer", bueno, vale, pues te echo una mano, pero no sale de mí [...]. (Mikel, escuela A)

Las y los inmigrantes encuentran un conjunto de dificultades específicas precisamente por tal condición, además de las limitaciones lingüísticas ya mencionadas. Esas dificultades obstaculizan particularmente su participación en los órganos del centro. Por una parte, se mencionan razones económicas que impiden dicha participación (2): el no pagar la cuota supone no poder pertenecer a la asociación de familias y, por tanto, tampoco a la junta. Pero, por otra parte, también aparecen el desconocimiento de las familias inmigrantes del funcionamiento de los órganos y el no saber para qué se vota cuando hay que elegir representantes (3). Se señala asimismo el hecho de que en general

se eligen como representantes a las personas más conocidas y eso es un factor de desventaja para las inmigrantes (2).

Para el consejo escolar la gente da el voto. Normalmente es gente de aquí, no son extranjeros. Pero es normal, imagínate que sale el padre de fulanito, ¿qué va a hacer? Euskera nada, castellano poco, no sabe cómo funciona... No puede hacer nada. Igual si le explicas, sí, pero al final es explicarle, que él lo entienda... [...] Para mí lo normal es que sea gente de aquí. [...] No es porque sean inmigrantes, es por lo que les acompaña, la lengua, buf. (Teresa, escuela A)

Se menciona la existencia de prejuicios y desconfianza hacia las personas inmigrantes (3). Se señala también la situación de desventaja social de estas personas por no conocer sus derechos y su necesidad de dar prioridad a sus urgencias económicas (3).

Muchos no tienen trabajo, no tienen ni papeles, y su prioridad es traer dinero a casa para pagar el alquiler, porque, si no, se quedan en la calle. [...] Y preguntarle a una persona “oye, ¿por qué no vienes a la escuela?” Ostras, bastante tiene. (Joseba, escuela A)

Por otra parte, se menciona que sufren obstáculos relacionados con aspectos culturales y religiosos (6). Son las madres y padres autóctonos quienes se refieren a dichos aspectos. Aluden también a las presiones intragrupalas para no salirse de las normas religiosas, en concreto en las fiestas que se celebran en la escuela.

Empezamos en navidades, las familias decoramos la escuela, ahora en carnavales también. Y venían las árabes. Pues vinieron otras árabes y les dijeron “oíd, eso igual va contra nuestra religión”. Y entonces se empezaron agobiar y nos decían: “es que nos han dicho, ostras, que igual estamos haciendo algo malo”. Y entonces dejaron de venir. Como entre ellos tienen esa fuerza también. (Elena, escuela B)

3.4. Propuestas para fomentar la participación

Aparece en 15 ocasiones. Las propuestas son muy diversas, entre las que destacan las sugerencias para superar las barreras del idioma (4) y el desconocimiento mutuo (3). En uno de los pasajes a continuación una madre propone facilitar el conocimiento de la realidad escolar a familias que desconocen el castellano y el euskera con la ayuda de personas que se puedan expresar en la lengua de dichas familias.

- *Tenemos que hacer como un café [...] una vez a la semana para practicar; si no, estamos en casa o solo con árabes, y en esas situaciones hablamos en árabe.*
- *Porque para practicar el español, nos falta que haya españoles con nosotros ¿dónde están?, ¿cuándo están los españoles con nosotros? (Habiba y Samira, escuela B)*

Se formula una propuesta que tiene como objetivo animar a las familias a participar: acudir directamente a las personas (1). Además, se señala la importancia de la información directa: el “boca a boca” sobre todo de madres autóctonas a madres inmigrantes (1). Son muestras de estrategias que generalmente obtienen buenos resultados y que contradicen la falsa creencia de que las familias inmigrantes no desean implicarse.

Ellos no se acercan y sí, puede que la lengua sea la dificultad. Pero en otros casos son los prejuicios, los miedos o la comodidad, es mucho más cómodo no implicarse en nada, ¿verdad? Ahí hay que hacer la función de puente, no es fácil, pero...
(Josebal, escuela A)

Otra propuesta consiste en que cada cual aporte algún servicio al centro utilizando sus habilidades y competencias, de modo que se realiza un intercambio en el que se da y se recibe (1):

Y luego saber qué ideas tienen, por qué han venido, qué quieren hacer, dónde se verían. Hay gente que, aunque no tiene estudios tienen manitas, tienen trabajo de madera, de coser, e intentar colocar a la gente. En vez de decirle de maneras de darle ayudas así, pues te ayudo, pero haces esto y lo otro. Así un intercambio.
(Badria, escuela A)

Algunas propuestas están relacionadas con estrategias para facilitar la participación de las familias en los órganos de la escuela (3). Si no se paga la cuota de la asociación de familias no hay posibilidad de pertenecer a ella y en consecuencia de recibir el voto para el consejo escolar. Se propone facilitar el pago de la cuota de la asociación a esas familias:

La cuota del AMPA damos facilidades de pago, nos pueden pagar 5 euros al mes, o lo que vayan a pagar y nosotros vamos recaudando el dinero y eso.
(Susana, escuela B)

También se plantea que el consejo escolar realice una acogida a las familias inmigrantes y dé a conocer el funcionamiento del órgano (1). Asimismo, se propone integrar obligatoriamente a una persona inmigrante en el consejo escolar (1):

Yo creo que, si se integra un inmigrante en el consejo escolar, yo creo que se encargará de esto, de avisar al otro grupo. Yo, cuando llegué nadie me conoce, no me van a votar. Pero si la escuela tiene esta estrategia de que si cinco de consejo escolar, un inmigrante tiene que entrar, aunque no le han votado. (Badria, escuela A)

4. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue examinar la percepción que las familias tienen sobre su participación en centros con alta presencia de alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica. En lo que se refiere a las estrategias que facilitan la relación entre familias y profesorado, los resultados muestran que la relación con el profesorado se valora positivamente tanto por parte de las familias de origen autóctono como por parte de las inmigrantes; este resultado es coherente con los trabajos de Reparaz y Jiménez (2015) y Rodríguez Fuentes y Fernández Fernández (2017). Cabe señalar la relación estrecha que se inicia en la etapa de educación infantil y que se produce particularmente en el momento de entrega y recogida de los hijos e hijas. Se subraya, asimismo, en concordancia con Fenech y Skattebol (2021), la calidad del trato con el profesorado, que se caracteriza por su accesibilidad y cercanía. La relación se produce en el día a día y, cuando el profesorado o la familia lo ve necesario, se lleva a cabo una reunión, que también facilita la conexión entre las prácticas educativas familiares y las escolares. Las reuniones son una de las principales herramientas para comunicarse con las familias (Cohen y Anders, 2020).

Coincidimos con otros autores como Carmona y otros (2021) y Egido (2014) en que la participación familiar es baja, sobre todo por parte de las personas inmigrantes, ausentes especialmente en los órganos de representación escolar. Sin embargo, se ha observado que existen estrategias que facilitan la participación de esas familias como son la transmisión de información entre madres, y la labor de puente que las madres inmigrantes realizan entre sí. La fiesta anual de las familias, que tiene el formato

habitual en centros multiculturales, es una estrategia bien valorada en las entrevistas, aunque convendría revisar la folklorización de la diversidad que conlleva. Asimismo, los espacios para mejorar el uso de las lenguas de la escuela por parte de las familias son también contextos de encuentro, donde además se comparten tradiciones culturales locales y foráneas; estos espacios satisfacen la necesidad de escucha, diálogo, conocimiento mutuo y convivencia, como señalan Alzola y otros (2021). Se produce, también, aunque no con frecuencia, la participación de las madres y padres en el aula para llevar a cabo actividades concretas. Del mismo modo, es destacable la presencia de la apelación directa entre familias, más eficaz en algunos casos que las convocatorias abiertas según García-Sanz y otros (2020). Que una persona le pida a otra, fundamentalmente entre madres, su participación en un ámbito concreto es motivo para que se preste a colaborar. Todos ellos son aspectos que cabe tener en cuenta por su capacidad de promover la participación.

Las personas inmigrantes encuentran dificultades propias, como son el insuficiente dominio de la lengua, presente en trabajos como Jones y otros (2020), el desconocimiento de los órganos y de su funcionamiento o el hecho de no recibir votos en las elecciones. Se añaden las razones económicas, puesto que el no pagar la cuota de la asociación de familias impide la participación tanto en esta como en el consejo escolar. Por otra parte, la existencia de prejuicios y desconfianzas hacia las personas inmigrantes les resta agencia, así como el hecho de no conocer bien sus derechos y tener prioridades relacionadas con su situación. Entre los obstáculos para la participación se encuentran, por último, los relacionados con aspectos culturales y religiosos en coherencia con Beneyto y otros (2019) y Llevot y otros (2020), en ocasiones en relación con las presiones intra grupales para no infringir normas religiosas.

Tanto las familias autóctonas como las inmigrantes proponen fórmulas para abordar los obstáculos detectados, algunas muy concretas y que favorecerían sobre todo a estas últimas: estrategias para aprender y superar la barrera lingüística, la aportación de tareas y servicios relacionados con las habilidades de cada cual, facilitar el pago de la cuota de la asociación de familias, propiciar el conocimiento sobre el consejo escolar y asegurar en él la presencia de al menos una persona inmigrante.

En el terreno de las conclusiones, hay que mencionar que, gracias a la buena relación entre profesorado y cada una de las familias, estas ven satisfechas sus necesidades particulares; sin embargo, ello no garantiza otro tipo de participación y a menudo no se produce una interacción de las familias con el centro más allá de ese ámbito particular, sobre todo en el caso de las familias inmigrantes y con menos recursos.

En cuanto a las estrategias de participación exitosas en ambos centros, son, en su mayoría, estrategias relacionadas con la iniciativa personal de algunas madres (sobre todo) y padres, y también de la actividad de algún profesor o profesora concreta en su aula; no se trata de estrategias sistematizadas en el funcionamiento y en los órganos del centro. La implicación del claustro y la dirección más allá de lo personal y la sistematización de procesos concretos que fomenten la participación de todo tipo de familias, y particularmente de las inmigrantes y en desventaja económica, es un reto para estos centros e implicaría un cambio cualitativo. Para ello es imprescindible una política de centro y del equipo directivo con ese objetivo, que ha de contar con la colaboración de los tutores y tutoras, que son quienes tienen mayor proximidad con las familias.

También los obstáculos analizados en este estudio requieren reflexión e intervenciones concretas y sistemáticas por parte de las comunidades escolares más allá de soluciones

parciales de tipo personal. Los relacionados con la desventaja económica pueden abordarse también desde otras instancias, como son las propias del municipio.

Este estudio muestra que las familias tienen mucho que decir sobre su participación y el diálogo con ellas es fructífero. Que los centros escuchen las voces y aportaciones de las familias de todo tipo es un paso necesario para que la comunidad actúe conjuntamente para incidir en la participación. Esas voces permiten identificar dos aspectos fundamentales que son la cara y la cruz de la participación. Por un lado, en todos los aspectos estudiados, se producen prácticas valiosas y eficaces en el terreno de las relaciones que facilitan la participación (y particularmente la de de las familias inmigrantes y con menos recursos), prácticas que conviene detectar, reconocer y promover. Por otro lado, emerge la necesidad de políticas de centro establecidas que permitan llevar dichas prácticas y otros posibles procesos más allá de la dimensión individual y de la presencia coyuntural de quienes forman la comunidad escolar en cada momento. Ambos son, creemos, un desafío para estas y otras escuelas conocidas como de alta complejidad en distintos aspectos (académico, lingüístico...) que también lo son en el terreno de la participación e implicación de las familias. Este desafío conlleva la necesidad de un mayor esfuerzo tanto de la comunidad escolar como de la administración educativa a la hora de contemplar recursos.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, la investigación se ha realizado en dos centros escolares y no ha abordado la percepción del resto de los agentes de la comunidad escolar y particularmente del profesorado, que es un agente clave en el área de la participación de las familias.

En el terreno de la prospectiva, futuras investigaciones podrían llevarse a cabo en otros centros, de otros entornos y distintas dimensiones, así como recoger la percepción de otros agentes y sobre todo del profesorado, lo que permitiría ampliar el conocimiento a otros entornos y otros ángulos de la participación de las familias de todo tipo en las escuelas. Un estudio de carácter mixto, que incluya una dimensión cuantitativa, con un número suficiente de centros, podría complementar y ampliar el conocimiento obtenido y contribuir a su generalización.

Referencias

- Addi-Racah, A. y Friedman, N. (2020). A liminal approach to parents in leadership positions in schools with students of high socioeconomic background in Israel. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 96-111. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0042>
- Alzola, N., Quintas-Quintas, M., Arratibel Insausti, N. y Barquín, A. (2021). Diversidad de origen y socioeconómica en una escuela de Gipuzkoa: Diálogo con las familias. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 327-348. <https://doi.org/10.6018/educatio.469321>
- Barratt-Pugh, C. y Haig, Y. (2020). Creating books in communities: A book making program with families in a remote community in western Australia. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 49-58. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00975-z>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>

- Bregnbæk, S. (2021). Questioning care: ambiguous relational ethics between a refugee child, her parents and the Danish welfare state. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 196-209. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707303>
- Carmona, P., Parra, J. y Gomariz, M. A. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: Un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria. En MECD., *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 167-179). Secretaría General Técnica.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación Educativa*, 7, 29-37. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Chamseddine, M. (2020). Study on communication between migrant families and schools. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 33-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.404181>
- Cohen, F. y Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Corchuelo, C., Cejudo, C. M. A. y Tirado, R. (2019). Influencia del apoyo familiar y escolar en el compromiso conductual de los estudiantes. Análisis multinivel en un IES de compensación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 605-622. <https://doi.org/10.5209/RCED.57883>
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L. y Panayiotou, A. (2020). Short-and long-term effects of the home learning environment and teachers on student achievement in mathematics: a longitudinal study. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 50-79. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642212>
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En MECD., *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Secretaría General Técnica
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(2), 99-126. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fenech, M. y Skattebol, J. (2021). Supporting the inclusion of low-income families in early childhood education: An exploration of approaches through a social justice lens. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597929>
- García Medina, R., Penna Tosso, M., Sánchez Sáinz, M., Salguero Juan y Seva, J. M. y Moreno Herrero, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31, 207-218. <https://doi.org/10.5209/rced.62016>
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Galián-Nicolás, B. y Belmonte-Almagro, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>

- Giordano, K., Interra, V. L., Stillo, G. C., Mims, A. T. y Block-Lerner, J. (2021). Associations between child and administrator race and suspension and expulsion rates in community childcare programs. *Early Childhood Education Journal*, 49, 125-133. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01049-1>
- Gomariz Vicente, M. A., Parra Martínez, J., García Sanz, M. P. y Hernández Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- Gordon, M. S. y Cui, M. (2012). The effect of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood. *Family Relations*, 61(5), 728-741. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00733>
- Graham, A., Truscott, J., O'Byrne, C., Considine, G., Hampshire, A., Creagh, S. y Western, M. (2021). Disadvantaged families' experiences of home-school partnerships: Navigating agency, expectations and stigma. *International Journal of Inclusive Education*, 25(11), 11-34. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1607913>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Jiménez-Pérez, E. y De-Vicente-Yagüe-Jara, I. M. (2020). Efecto del trabajo cooperativo en el aprendizaje de la escritura mediante la implicación familiar. *Estudios sobre Educación*, 39, 229-246. <https://doi.org/10.15581/004.39.229-246>
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jones, J. C., Hampshire, P. K. y McDonnell, A. P. (2020). Authentically preparing early childhood special education teachers to partner with families. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01035-7>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R. y Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Krüger, N. (2020). Efectos compañero en contextos escolares altamente segregados. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 171-196. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007>
- Kyriakides, L., Creemers, B., Panayiotis, A. y Demetris, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Lahoz i Ubach, S. y Cordeu, C. (2021). Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupar en adolescentes de escuelas municipales de la región metropolitana de Santiago de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 131-147. <https://doi.org/10.6018/rie.415921>
- LLevot, N., Bernad, O., Molet, C. y González, A. (2020). La diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: una cuestión controvertida para familias y docentes. En H. Cárcamo y M. Mora-Olate (Eds.), *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 155-174). Ediciones Universidad del Bio-Bio.

- Mora-Olate, M. L. (2021). Visiones docentes sobre la participación de las familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: factor that shape well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Powell, D. R., Son, H., File, N. y Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade children's academic outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(2), 276-300. <https://doi.org/10.1086/667726>
- Reparaz, C. y Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa*, 7, 39-47. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Rodríguez Fuentes, A. y Fernández Fernández, A. D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 465-482. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>
- Rodríguez-Santero, J. y Gil-Flores, J. (2018). Variables contextuales asociadas a las diferencias de rendimiento educativo entre los países de la Unión Europea. *Cultura y Educación*, 30(4), 605-632.
- Sanders-Smith, S. C., Smith-Bonahue, T. M. y Soutullo, O. R. (2020). The parents are locked out: Policies, practices, and perspectives undermining family engagement. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 250-273. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1768881>
- Sanders, M. G. y Sheldon, S. B. (Eds.). (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin Press.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300
- Santos, M. A., Lorenzo, M. M., Priegue, D. y Torrado, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 163-171. <https://doi.org/10.5209/rced.62000>
- Shumow, L. (2009). *Promising practices for family and community involvement during high school*. Information Age Publishing.
- Vincent, C. y Maxwell, C. (2016). Parenting priorities and pressures: Furthering understanding of 'concerted cultivation'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 269-281. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1014880>

Breve CV de las autoras

Marta Quintas-Quintas

Doctoranda en Ciencias de la Educación por Mondragon Unibertsitatea, Graduada en Educación Infantil, Masters en Educación en Contextos Multiculturales y Plurilingües, y en Desarrollo y Gestión de Proyectos de Innovación Didáctica Metodológica en Instituciones Educativas. Actualmente, desarrolla un proyecto de investigación sobre la implicación de las familias en escuelas eficaces de la Comunidad Autónoma Vasca. Entre sus líneas de investigación se encuentra la Educación Intercultural. Ha participado en el proyecto de investigación "Comunidades escolares que investigan sobre sus propias actitudes y prácticas: diversidad socioeconómica, cultural y

lingüística”. Profesora investigadora en el departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Miembro del Grupo de Investigación “Arrakala” de Mondragon Unibertsitatea. Email: mquintas@mondragon.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8739-8706>

Nekane Arratibel Insausti

Doctora en Psicología Social por la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Profesora titular del departamento de Lenguas y Culturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Su actividad docente se centra en el desarrollo de la identidad personal-profesional de las y los futuros maestros en los grados de Educación. Es coordinadora del Grupo de Investigación “EKHI”, dedicado a las relaciones intergrupales en el ámbito de las lenguas y las culturas (uso, actitudes, representaciones...). Ha participado en diversos proyectos de investigación financiados de ámbito nacional y dirigido proyectos financiados de ámbito regional. Email: narratibel@mondragon.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4035-0286>

Amelia Barquín

Doctora en Filología Románica por la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Profesora titular del departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. Investigadora y formadora en las áreas de educación y género, educación intercultural y uso inclusivo de las lenguas, terrenos sobre los que ha escrito varias decenas de artículos y facilita formación en diversos contextos. Coordina el Grupo de Investigación “Arrakala” dedicado a aspectos relacionados con educación y sociedad. Es profesora en el Máster de Facilitación del Aprendizaje e Innovación (LII) de Mondragon Unibertsitatea y del Máster en Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad del País Vasco. Email: abarquin@mondragon.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2477-7167>

Curricular Practices Towards Sustainability and a Transformative Pedagogy

Práticas Curriculares Hacia la Sostenibilidad y una Pedagogía Transformadora

Carlinda Leite *, Angélica Monteiro, Rita Barros y Nicole Ferreira

Universidade do Porto, Portugal

KEYWORDS:

SDG
 Education
 Transformative pedagogy
 2030 Agenda
 Practices

ABSTRACT:

In the 21st century, international organizations such as the United Nations and UNESCO have been pointing out the education role in the development of competencies to live in line with the sustainability and the objectives of the 2030 Agenda. The pedagogical/curricular practices aligned with a transformative pedagogy that mobilizes the agency power of the students constitute adequate procedures for the sustainability and the development of the objectives of the 2030 Agenda. Through a questionnaire, a study collected data from the pedagogical/curricular practices of 20 teachers from six countries, Denmark, Cyprus, Portugal, Italy, Latvia, and the Republic of North Macedonia, who belong to a European project aiming for sustainability and the development of skills. The analysis of the practices planned and developed by these teachers revealed that critical thinking was one of the most developed skills in the students. Although teachers valued the learning aspects of social issues and the strategies that lead to reflective questioning, the students' agency power was underestimated. Therefore, considering that these practices were stimulated by belonging to a project, the study showed the need to continue projects that, based on a transformative pedagogy, encourage teachers to value pedagogical/curricular practices that develop the agency power of students.

DESCRIPTORES:

ODS
 Educación
 Pedagogía transformadora
 Agenda 2030
 Prácticas

RESUMEN:

En el siglo XXI, organismos internacionales como las Naciones Unidas y la UNESCO señalan el papel de la educación en el desarrollo de competencias para vivir en línea con la sostenibilidad y los objetivos de la Agenda 2030. Las prácticas pedagógicas/curriculares, alineadas con una pedagogía transformadora que moviliza el poder de agencia de los estudiantes, constituyen procedimientos adecuados para la sostenibilidad y el desarrollo de estos objetivos. A través de un cuestionario, se recogieron datos sobre las prácticas pedagógicas/curriculares de 20 profesores de Dinamarca, Chipre, Portugal, Italia, Letonia y la República de Macedonia del Norte, que pertenecen a un proyecto europeo orientado a la sostenibilidad y el desarrollo de competencias. El análisis de las prácticas reveló que el pensamiento crítico fue una de las competencias más desarrolladas. Aunque los profesores valoraron los aspectos de aprendizaje de los temas sociales y las estrategias que conducen al cuestionamiento reflexivo, se subestimó el poder de agencia de los estudiantes. Considerando que estas prácticas fueron estimuladas por la pertenencia a un proyecto, el estudio mostró la necesidad de continuar proyectos basados en una pedagogía transformadora que alienten a los docentes a valorar prácticas pedagógicas/curriculares que desarrollen el poder de agencia de los estudiantes.

CÓMO CITAR:

Leite, C., Monteiro, A., Barros, R. y Ferreira, N. (2022). Curricular practices towards sustainability and a transformative pedagogy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 107-125.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>

1. Introduction

In the 21st-century, the United Nations (UN) alerted the world to the need to pay attention between 2000 and 2015 to what was called the “Millennium Development Goals”. The seventh of the eight goals focused on the intention to “ensure environmental sustainability” establishes four targets towards the worldwide integration of the principles of sustainable development, guaranteeing conditions to improve people’s health, living settings, safety requirements, and other social, economic, and environmental necessities (UN, 2015).

In September 2015, representatives of the 193 UN Member States, meeting in New York, adopted the document *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* as a guide for the actions to be taken by the international community until 2030. This agenda, as stated in its presentation, “is a plan of action for people, planet and prosperity (...) to take the bold and transformative steps which are urgently needed to shift the world onto a sustainable and resilient path” (UN, 2015, p. 1). As can be inferred, this document clearly expresses the intention that the actions to be developed produce changes in the sustainability of the local environment and the world, and not just the acquisition of knowledge about how to preserve it.

For the 2030 Agenda, 17 sustainable development goals (SDG) were established, which intend to allow the construction of a collective journey where no one is left behind, i.e., there is an intention of serving all students and contributing to the progress of all. From these goals, SDG 4, “Quality Education”, is considered a basic requirement to fulfill all of the other 2030 Agenda goals, understanding that quality education involves creating situations in which teachers and students, by using their “agency” power (Biesta, 2003; Priestley et al., 2013, 2015a, 2015b), can experience interventions that are in line with sustainability.

It is within the framework of the commitments arising from the 2030 Agenda that the education systems of several countries have come to recognize the need to prepare students for the 21st-century experience, conveying proposals for education for sustainable development (EDS), that is, an education that “aims to produce learning outcomes that include essential skills such as critical and systems thinking, collaborative decision-making and responsibility for the present and future generations” (Leicht et al., 2018, p. 7).

As can be understood, an education guided by this intention implies that teachers have an active role in the processes of curriculum configuration and engage in pedagogical/curricular practices that enable students to intervene in the environment and the world’s sustainability, simultaneously awakening the desire to contribute to positive transformations. In line with this idea, it is expected that students can examine critically their beliefs, values, and knowledge to develop a reflective knowledge base, an appreciation for multiple perspectives, and a sense of critical consciousness and agency (Ukpokodu, 2009).

The proposal for these pedagogical/curricular practices is associated with the concept of “agency” (Priestley et al., 2013, 2015a, 2015b), valuing situations in which teachers and students act as decision agents for a positive transformation; that is, it fits into what is designated as a transformative pedagogy. It is in this orientation that the pedagogical/curricular practices favor critical thinking, autonomy, reflection, sharing, and creativity in finding solutions. However, for them to be present in school contexts,

pedagogical and curricular projects need to be in line with the 2030 Agenda and 21st-century competencies, which may involve teachers and students in collective work.

With these ideas as a reference, a project was developed, entitled 21C-SDG, with the objective to increase competencies in pupils, between 10 and 15 years old, related to the UN's SDG framework. It was established that the pedagogical/curricular practices planned and implemented by teachers would aim to provide conditions for students to develop the following six skills: character; citizenship; collaboration and teamwork; communication; critical thinking and problem-solving; creativity and imagination (Fullan & Langworthy, 2014).

This project involved students and teachers from six countries: Portugal, Cyprus, Latvia, Italy, the Republic of North Macedonia, and Denmark. Of the 17 SDGs established for the 21st-century, the following six were focused on: gender equality (SDG5), sustainable cities and communities (SDG11), responsible consumption and production (SDG12), climate action (SDG13), quality education (SDG4), and life below water (SDG14). Using data from the teachers that participated in this project relating to pedagogical/curricular practices planned and implemented by them in their classes, the study referred to in this article was performed to answer the following research questions:

- What 21st-century competencies do teachers consider students have developed through the pedagogical/curricular practices of the 21C-SDG project?
- What characteristics of these pedagogical/curricular activities are in line with a transformative pedagogy?
- What importance can international projects have in achieving long-term pedagogical/curricular practices, in line with the 21st-century competencies towards a transformative pedagogy?

Data were collected through a questionnaire applied to teachers from the six countries involved in the project and it was interpreted using the theoretical framework that is presented in the following point.

2. Theoretical framework

Ensuring quality education and promoting opportunities for all is essential to the acquisition of 21st-century competencies. Scholars such as David Orr (2004) argue that the “problem of sustainability” is also “the problem of education” (p. 27) because education requires rethinking, from individual and nation-building emphases, to focusing on the critical issues of human survival. In this same sense, Sterling and others (2018, p. 324) pointed out that education for sustainability “seeks to nurture transformative learning experiences that can heal, empower, energize, and liberate the potential for the common good”. However, these last authors recalled that transformative education and transformative learning experiences are only possible when teachers and students have lived experiences of transformative processes. It was also with a basis on this idea that the study referred to in this article was developed, with the aim, among other aspects, of ascertaining what experiences of a transformative pedagogy were provided to students involved in a project related to sustainability.

From a theoretical point of view, the project followed the perspective that developing pedagogical/curricular practices in line with education for sustainable development

(ESD) allows students to mobilize competencies such as critical and systemic thinking, communication, collaborative decision-making, and citizenship, that is, skills to which Fullan and Langworthy (2014) referred to when they proposed the New Pedagogies for Deep Learning project. According to Rieckmann (2018), ESD allows individuals to gain knowledge of the SDGs and also to develop key competencies so that they can contribute to the transformation of society into a more sustainable one. Therefore, ESD is oriented not only toward obtaining knowledge but also to interventions that contribute to the positive transformation of the environment, which contributes to a society that offers good conditions for all. Leicht and others (2018) consider that, when ESD is organized in the sense of holistic and transformational education, it enables individuals to develop competencies that promote reflection on their actions and their corresponding present and future impact.

Consequently, in this curricular orientation, in which one learns to live in and for sustainability, it is necessary to go beyond pedagogical/curricular practices where decision-making is focused on teachers (Crowley & Moxon, 2018; Leite et al., 2018, 2019; Torres-Harding et al., 2018). On the contrary, by focusing on students' learning, this guideline foresees that they are also decision-makers (Santos & Leite, 2020). As can be inferred, in this sense, ESD is associated with a transformative pedagogy.

Based on these ideas, it is also worth considering Moyer and Sinclair's (2020) research. They looked for the relationship that exists between learning, action, and transformation, from the perspective of sustainability, in 26 studies, covering about 20 years. They concluded that there were several cases of instrumental learning outcomes which provide information for action, but few that correspond to a personal transformation. In a similar vein, Gaard and others (2017) carried out a study that assessed the extent to which a curriculum focused on sustainability followed transformative rather than transmissivity approaches. They identified difficulties related, among others, to curricula that did not make it clear what they intended in terms of sustainability or that favored an organization by disciplines and not by interdisciplinary logic. Before these studies, Wiek and others (2011), in an article that presents the results of a broad literature review focused on key competencies in sustainability, also addressed critical gaps in its conceptualization pointing out this importance for the organization of academic programs and teacher training. As they state, sustainability education "should enable students to analyze and solve sustainability problems, to anticipate and prepare for future sustainability challenges, as well as to create and seize opportunities for sustainability" (p. 204). It is due to this position that these authors consider that intervening for sustainability requires mastery of a set of interdependent key competencies. As per Rosa and Malacarne (2016), it is also necessary that teachers have scientific knowledge and skills to provide their students with conditions to understand the human being and the environment in which they live. Furthermore, they add that the more clarity the teacher has about sustainable development, the more he or she can contribute to changing attitudes towards the interaction of man and nature.

Embracing these ideas, it is justified to consider that the existence of pedagogical/curricular projects and movements pointing towards actions that mobilize individual interventions and have a social impact are important. In the same line of thought, according to Martínez Bonafé and Rogero Anaya (2021), a transforming innovation is impossible without taking into account the socio-cultural environment in which it is proposed and developed. However, as mentioned above, the study developed by Gaard and others (2017) identified difficulties in implementing curriculum-related sustainability in which there are institutional impediments to

working in an interdisciplinary approach through a disciplinary-based curriculum and in which the conceptions of the pedagogy of sustainability are of contents to be transmitted rather than competence for transformation. Therefore, it is important to consider Northouse's (2016) position when he points out the advantages resulting from transformational school leadership. School leaders play an important role in institutionalizing a school culture focused on the promotion of learning and the collaborative work of teachers (Hargreaves & Fink, 2004). Maybe that is why, at the end of the 20th-century, the International Commission on Education for the 21st-century (Delors et al., 1996) supported its report on learning and not knowledge. From this perspective, it was proposed that education in this new century must be organized around four pillars: learning to know, that is acquiring the instruments of understanding; learning to do, being able to act creatively in one's environment; learning to live together, to participate and cooperate with other people in all human activities; and learning to be, an essential progression which proceeds from the previous three pillars. As mentioned by Reynolds and others (2017), this report was a milestone in the history of education, and its projection into the 21st-century offers the first of many other frameworks that foster the role of education. In this sense, it mentions the need to balance and accommodate several tensions: global/local; universal/individual; tradition/modernity; long-term/short-term considerations; competition and cooperation; spiritual/material; existing curriculum/important new areas of knowledge.

Arriving in the 21st-century, and with the above-mentioned as a reference, the concepts of ESD and transformative pedagogy became vehicles for achieving the four pillars of learning, as well as helping to explicate a fifth pillar, which is: learning to transform oneself and society, to empower people with the values and abilities to assume responsibility for creating and enjoying a sustainable future (Schaeffer, 2006). In this sense, as recalled by Hart (2004, 2008), it is important to consider the person as a whole and to value contemplation. As this author maintains, contemplation is the third form of knowledge, which complements and enhances the rational and the sensory. It is also in this sense that we consider that a transformative education oriented towards sustainability and contemplating this dimension of totality (body, mind, emotion, spirit, and will) promotes creativity and divergent thoughts.

Despite these positive ideas associated with ESD, Kopnina and Cherniak (2016) claim that they are dominated by and "often entangled with notions of economic development prioritizing social justice over the interests of more-than-humans" (p. 835). Anyway, there is relative consensus that the main aim of ESD is to develop sustainability competencies, that is, cognitive, affective-motivational, and social skills and abilities that facilitate the resolution of sustainability-related problems and promote sustainable development in the most diverse contexts, at local, national or global levels. This means that pedagogical/curricular practices, in line with a transformative pedagogy, play a central role in sustainable development for students to make informed decisions regarding actions that benefit themselves and others, as well as social situations. This is also the Freirean perspective of transformative learning that links it to a goal of social change through criticism, and pressure on social structures (Freire, 1972). According to this author, critical thinking can increase our understanding of social situations. In line with these perspectives, the role of transformative educators is to be attuned to the energy field, the subtle nuances of change, as well as either habitual or novel responses in a learner.

Transformative learning implies a break from instrumental learning, based on transmissivity and transactional teaching, to make room for curricular practices where

students critically examine their habitual expectations, revise them, and develop skills necessary for participatory decision-making processes through a shift in consciousness processes (Michel et al., 2020).

Therefore, education that has a transformational pedagogical intention implies that teachers provide students with learning experiences that involve them in the analysis of local and global life situations and commit them to decision-making processes to improve the environment and the world. It is also in the same line of reasoning that UNESCO (2020) characterized the pedagogical/curricular practices related to ESD quality as learner-centered, action-oriented, and transformative.

As mentioned earlier, the study to which this article refers analyses data obtained under the 21C-SDG project. Its intention was to develop online educational materials about sustainable development goals to enhance students' knowledge about current societal issues, as well as competencies such as character, citizenship, collaboration, communication, creativity, and critical thinking, which are essential to their full development and success.

3. Method

The study combines quantitative and qualitative approaches, the latter based on an interpretative perspective (Denzin & Lincoln, 2011; Leavy & Hesse-Biber, 2008). From an empirical point of view, the study mobilized data related to the pedagogical/curricular activities planned within the 21C-SDG project. A questionnaire was also produced and applied to the 20 teachers from 10 schools belonging to peripheral areas of large cities (70% public) from the six countries that are part of the partnership. The majority of the teachers are female (19; 95%), with the following distribution per country: 3 teachers from Cyprus; 2 from Denmark; 3 from Italy; 3 from Latvia; 6 from Portugal (the only team with 1 man); 3 from the Republic of North Macedonia. All of these teachers had, at least, 5 years of teaching service in the 5th, 6th years, 7th, 8th, and 9th years of schooling in the following curricular areas: Math and Science Education, Citizenship Education, Physics and Chemistry, and Biology.

The data collection questionnaire was originally constructed for this study's purpose. The questionnaire included three parts. The first asked teachers about the identification of the pedagogical/curricular practices implemented. The second part of the questionnaire intended to evaluate teachers' opinions about the pedagogical/curricular practices that have been carried out and the students' improvements regarding: sustainable development goals knowledge and awareness; students' soft skills development; teachers' openness to deeper topics covered in the activities carried out; teachers' intentions to develop similar activities with other classes. Teachers expressed their opinion on a five-point Likert scale, from "I strongly disagree" to "I strongly agree". The third part of the questionnaire was focused on both critical issues and benefits for students related to the activities performed. Teachers were asked to express their opinion regarding the impact of the pedagogical/curricular activities on the students' ability to use the six 21st-century competencies explored within the 21C-SDG project. Teachers' position was expressed in a choice between "Not at all", "A little", "Quite high", "High level" (from 0 to 3 points), and a justification. Through this justification, teachers had the opportunity to explain how transformative teaching practices had contributed to the development of 21st-century competencies in the students involved in the project. A final dichotomous question (Yes/No) was included in the third part of the questionnaire to evaluate

teachers' availability to extend their knowledge of all curricular/pedagogical activities plans to further promote students' 21st-century skills.

Concerning the data collected from pedagogical/curricular activities planned, its structure was the same for all countries and contained the following items: objectives, activity details, tips for the teacher, debriefing, follow-up/inspiration. Table 1 presents the countries and the SDGs targeted in the analyzed plans.

Table 1

Pedagogical/curricular activities plan identification

ID	Country	Pedagogical/curricular plans themes (SDGs)
P1	Denmark	12. Responsible consumption and production
P2		5. Gender equality
P3	Cyprus	13. Climate action
P4		4. Quality education
P5		11. Sustainable cities and communities
P6	Italy	13. Climate action
P7		4. Quality education
P8		5. Gender equality
P9	Latvia	13. Climate action
P10		4. Quality education
P11	Portugal	11. Sustainable cities and communities
P12		11. Sustainable cities and communities
P13	Republic of North Macedonia	12. Responsible consumption and production

The closed-ended questions were treated as quantitative variables. Data analysis from those questions was translated into a descriptive process based on the absolute and/or relative frequency of the teachers' answers, supported by the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 27.0). Other data was interpreted through content analysis (Elo et al., 2014), supported by indicators related to the 21st-century competencies (Fullan & Langworthy, 2014), and transformative pedagogy. Regarding the qualitative analysis of the 21st-century competencies, a more detailed analysis was carried out on the teachers' answers to identify the key characteristics previously defined for each of these competencies (Table 2). Thus, the categories of analysis were established previously, and the analysis of the answers to the open questions began with the identification of sentences or meaningful parts of sentences, which were subsequently included in the pre-defined categories of the analysis.

The key characteristics functioned as a category and were identified using a particular reference framework: the sustainable development objectives worked on in the 21C-SDG project in their relationship with the competencies of transformative pedagogy.

Table 2
Benchmark of key characteristics for 21st-century competencies in the framework of the SDGs

21 st -Century Competencies	Key Characteristics
Character	Learning to learn and the ability to regulate own learning process Ability to say “no” and claim their value Goal-oriented work Resistance/Endurance Self-regulation in social behavior Ability to recognize and admit one’s own mistakes
Citizenship	Thinking as global citizens Exploring global problems (using in-depth understanding and different values and worldviews) Genuine interests and skills in solving complex real-world problems affecting sustainability Empathy and capacity to care for others Ability to define alternatives for action and set priorities Ability to make intelligent and informed decisions
Collaboration and Team Work	Cooperation in teams Interpersonal skills and team-related skills When necessary, solving conflicts and positively tackling competition Social, emotional, and intercultural skills Learning from others and contributing to the learning of others
Communication	Ability to communicate using a variety of methods Ability to communicate with digital tools Ability to adapt communication to different groups Ability to reflect and communicate better
Critical Thinking and Problem Solving	Ability to evaluate information and arguments Critical evaluation and ability to question information Ability to see connections and patterns Ability to solve problems Ability to make knowledge meaningful Ability to explore, reflect and follow up on ideas in real life
Creativity and Imagination	Ability to create innovative ideas and non-traditional solutions Ability to employ own creativity in action processes Having “entrepreneurship” within the given possibilities Asking relevant questions to consider and following up on new ideas and solutions Ability to do something with their ideas

Note. Built from Fullan and Langworthy (2014).

The analysis of the theoretical framework (Gaard et al., 2017; Leicht et al., 2018; Michel et al., 2020; Moyer & Sinclair, 2020; Rieckmann, 2018; Sterling, 2001) allowed the identification of 12 indicators of pedagogical/curricular practices in line with a transformative pedagogy, related to teaching-learning situations that:

- Students learn aspects related to social issues (TPIIn1);
- Promote interaction and sharing among students (TPIIn2);
- Encourage reflection-inducing questioning (TPTPIIn3);
- Privileges a learning climate conducive to presenting opinions (TPIIn4);

- Everyday life or the environment are analyzed and discussed (TPIIn5);
- Students are asked to make decisions and to justify them (TPIIn6);
- Students access sources of information, rather than just being imparted knowledge (TPIIn7);
- Students, individually or collectively, identify problems and conceive plans of action/intervention (TPIIn8);
- Promotes the analysis and discussion of actions that contribute to the sustainable development of the environment and the world (TPIIn9);
- Students, individually or collectively, think of themselves as agents of intervention to promote positive transformations (TPIIn10);
- Encourage integrated visions based on principles and value (social, ecological, economic, and cultural dimensions) (TPIIn11);
- Students develop strategies for self-assessing learning activities, personal and social values (In12).

These indicators served as a basis for the analysis of data obtained from teachers' open responses to the questionnaire and the pedagogical/curricular activities plans.

4. Results

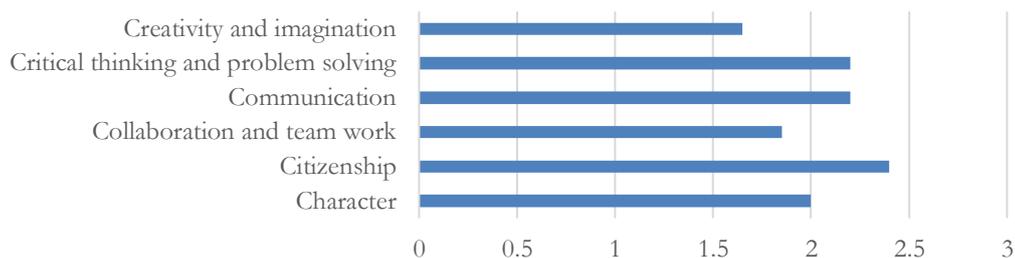
The main findings of the research are presented according to the research questions.

4.1. 21st-century competencies within pedagogical/curricular practices

The results concerning the question “What 21st-century competencies do teachers consider students have developed through the pedagogical/curricular practices of the 21C-SDG project?” are presented in Figure 1. It shows the average scores given by teachers, which resulted from the sum of the scores, divided by the number of teachers.

Figure 1

Average scores for each of the 21st-century competencies



Based on the score (from 0 to 3 points) given by teachers to each of the 21st-century competencies, there is evidence of a certain balance of scores, whereby none of these competency's scores are below the average value of 1.5 points, and “citizenship” is the one most valued by teachers, achieving a score of 2.4. As the results show, when asked about students' development related to the 21st-century competencies promoted by the project, teachers show a favorable and equitable positioning toward the six competencies referred to by Fullan and Langworthy (2014).

A more in-depth analysis, based on the key characteristics for 21st-century competencies, in the framework of the sustainable development objectives, was carried out. The recording of the absolute frequency of those key characteristics (for each of the competencies) was supported by the qualitative analysis of teachers' justifications for each score assigned. The following Figures 2, 3, and 4 present this analysis.

Figure 2

Absolute frequency of references to the key characteristics of communication and collaboration and teamwork

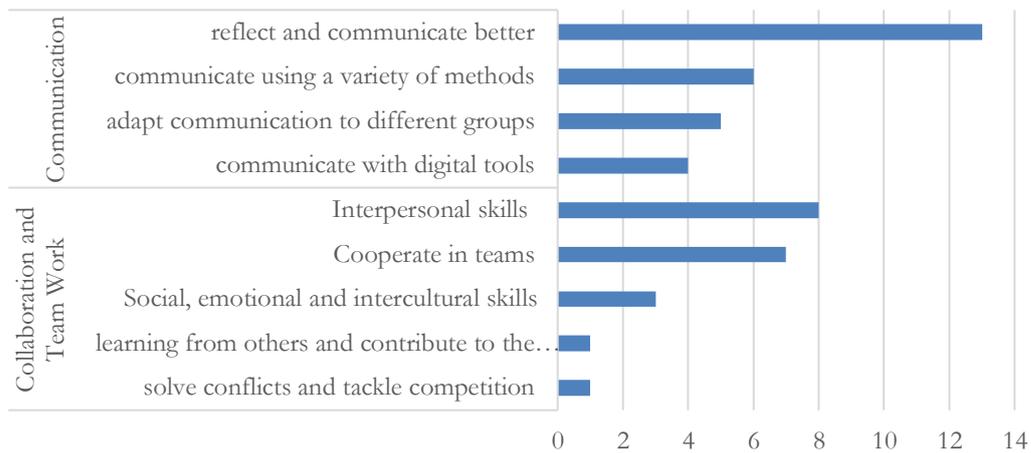
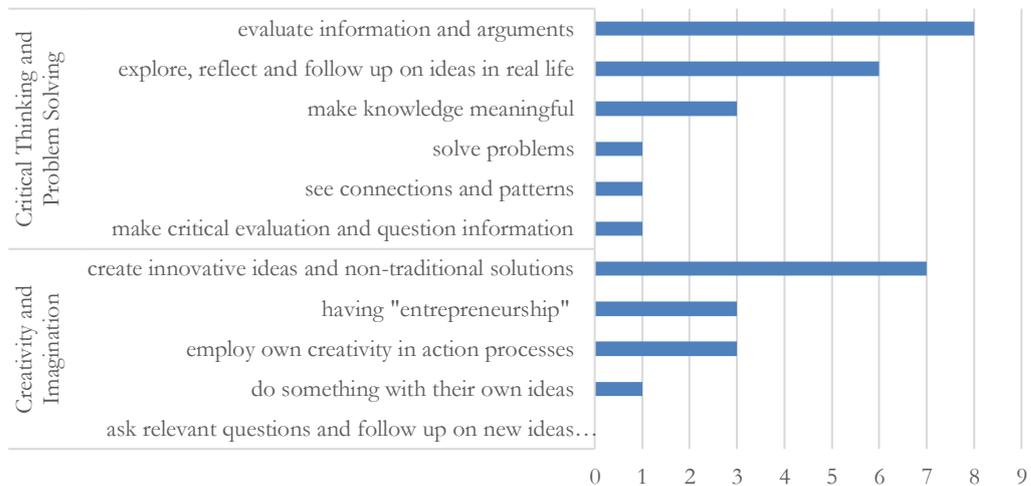


Figure 3

Absolute frequency of references to the key characteristics of critical thinking and problem-solving and creativity and imagination



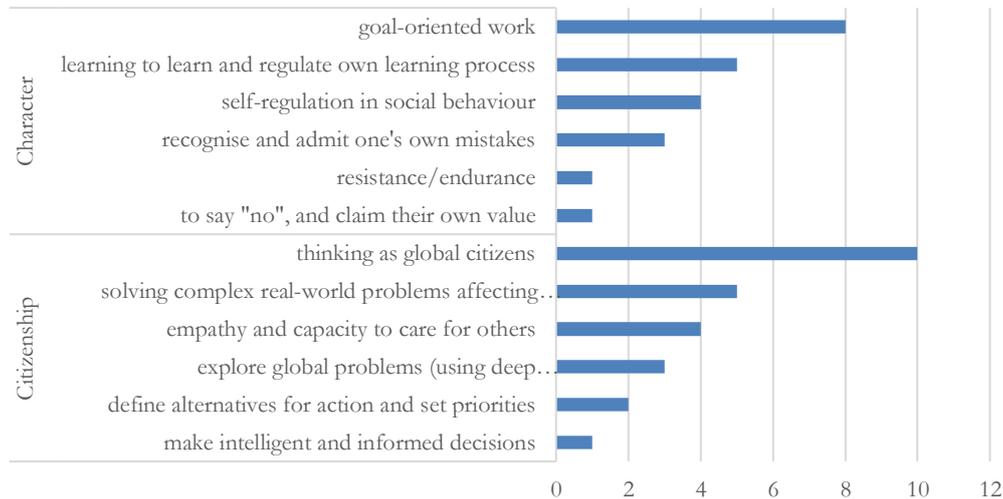
The results in Figures 2, 3, and 4 allow us to highlight some key characteristics for each of the 21st-century skills that, according to the teachers' opinions, could be developed in the students who participated in this project. These key characteristics are:

- the ability to direct the work according to the established goals
- the ability to think as global citizens
- the ability to cooperate in teams and develop interpersonal and team-related skills

- the ability to reflect and communicate better
- the ability to evaluate information and arguments
- the ability to create innovative ideas and non-traditional solutions

Figure 4

Absolute frequency of references to the key characteristics of character and citizenship and imagination



As Figure 2 shows, within the competence of “communication”, the ability to reflect is emphasized. The opposite can be seen in the ability to solve conflicts. Interestingly, in the competence of “critical thinking and problem-solving” (Figure 3), the ability to evaluate information and arguments and the ability to explore, reflect and follow up on ideas stand out. The ability to solve problems is less strongly perceived by teachers. The same is true when the focus is on the competence of “creativity and imagination”, as the ability to create innovative and non-traditional ideas overlaps with the ability to do something with one’s ideas, i.e. to activate the dimension of acting. The citizenship domain (Figure 4) is slightly highlighted concerning the skills of thinking as a global citizen and less so the ability to make informed decisions or the ability to define alternative courses of action.

4.2. Pedagogical/curricular activities in line with a transformative pedagogy

Regarding the question “What characteristics of these pedagogical/curricular activities are in line with a transformative pedagogy?”, Figure 5 shows the frequency relative to occurrences of each indicator of the transformative pedagogy. This was obtained by the content analysis of the teacher’s open responses to the questionnaires regarding the benefits attributed to pedagogical/curricular activities carried out (N = 20) as well as the plan of the pedagogical/curricular activities (N = 13).

As presented in Figure 5, the benefits of the developed pedagogical/curricular activities identified by teachers are related mainly to “situations that encourage reflection-inducing questioning” (eight references), followed by the idea of “students, individually or collectively, think of themselves as agents of intervention to promote positive transformations” (five references). It is also important to note the lack of references to students developing strategies for self-assessing learning activities and to the possibility of them making decisions and justifying them.

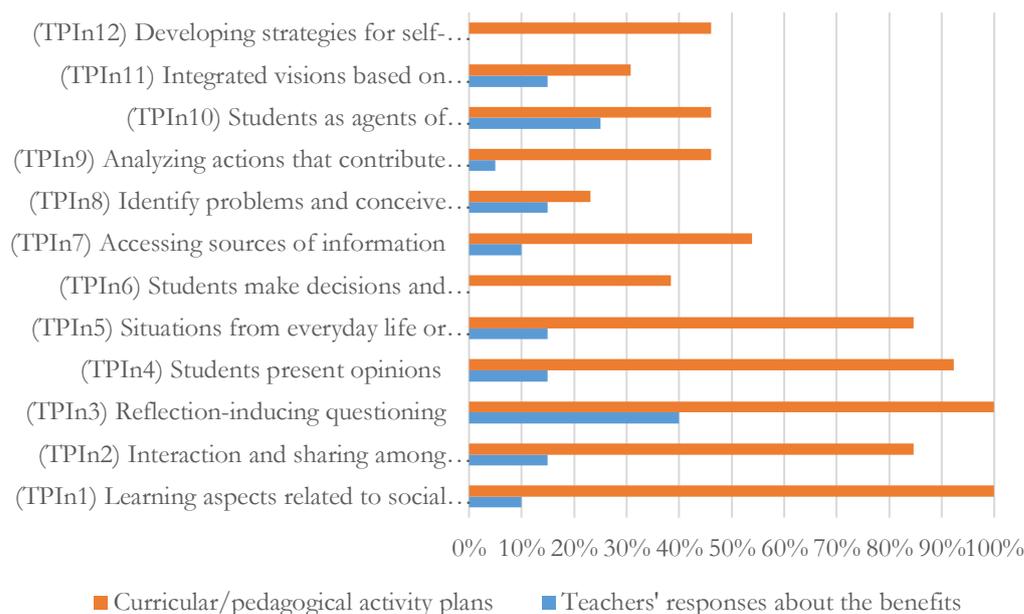
The encouragement of reflection-inducing questioning as a benefit of developed activities can be inferred by the following statements:

The activities encourage students to reflect on the problems that exist in our surrounding society, to pay attention to the global problems related to the generation of waste in our daily lives, their negative effects on the environment, and climate change. (Q13)

One of the most important benefits was the awareness students have gained about the topics discussed in class. (Q15)

Figure 5

Indicators of a transformative pedagogy identified in teacher's open responses to the questionnaires and the pedagogical/curricular activities plans



As concerns the possibility of students, individually or collectively, thinking of themselves as agents of intervention to promote positive transformations, this indicator can be identified in the following statements:

The benefits of these activities are fundamental for the growth of children who learn to be protagonists in the face of future choices for society, and not only passive. (Q8)

Increased awareness that each of us can do something useful for the environment. Helping to understand that any action, also seen as "small", multiplied among all, really does a lot. (Q10)

The totality of the transformative pedagogy indicators was identified in the content analysis of the curricular/pedagogical activity plans. Nevertheless, the results revealed that all of them placed the greatest value on "learning aspects concerning social issues" and "strategies conducive to reflection-inducing questioning", followed by the "learning climate conducive to students presenting opinions" (12 references), "interaction and sharing among students" (11 references) and "everyday life or the environment analyzed and discussed" (11 references). The least mentioned items were related to the "encouragement of integrated visions based on principles and values (social, ecological, economic, and cultural dimensions)" (four references) and to the "opportunity of students, individually or collectively, to identify problems and conceive plans of action/intervention" (three references).

The learning aspects concerning social issues referred to in the activity plans are mainly related to contents linked to the target SDG and also to the social values and principles they convey. Examples of this include: “Introduce the term ‘food waste’” (P1); “Gain a general understanding of what gender inequality is” (P2); “Claim values that are in line with SDG12” (P3); “Development and improvement of our social self” (P4); “Distinguishing climate change that is cyclical and produced by physiological natural transformations from those that are produced by human activity” (P6); “Acquire awareness of the opportunities for assistance guaranteed by national and international bodies” (P8); and “Learn how to work in a team and cooperate for achieving SDG11” (P11).

Regarding the strategies which are conducive to reflection-inducing questioning, all the plans propose that teachers ask questions to induce reflection. As, for example:

There is no doubt that the sustainability of the planet is at risk. What should we do? How should we proceed individually or collectively to avoid an ecological disaster? (P10)

What do we know about the problem/situation? What do we need to know? How can we know it? How can we organize our study? (P13)

The intention to create a learning climate that is conducive to students presenting opinions is present in almost all the plans. This fact can be identified by the student presenting opinions orally (e.g. P1, P4, P7, P8, P10), by writing reports (P6), creating posters, infographics (P1, P12), or drawing mind maps (P13). The opportunity to interact and share ideas is also evident in the majority of plans, which propose activities that stimulate interaction and sharing among students, essentially via group work. Most of the discussions and the planned tasks involve aspects of everyday life or the environment, such as:

The students will purchase discarded food products in stores and ask the store about their strategy for less food waste. The collected products will be placed in the classroom. (P1)

Each group will discuss internally, thinking about its own city/village and what it needs most to become beautiful and livable. (P5)

Each group will talk about their daily habits and the places they visit frequently, and then answer three questions (is that safe? Is that clean? Is that eco-friendly?). (P11)

4.3. Teachers’ openness to developing pedagogical/curricular practices, in line with the 21st-century competencies towards a transformative pedagogy

Concerning the question “What importance can international projects have in achieving long-term pedagogical/curricular practices, in line with the 21st-century competencies towards a transformative pedagogy?”, the results provide evidence that 95% of the teachers surveyed are available to expand the topics covered in the pedagogical/curricular activities carried out with their students. All of the teachers are also willing to test the same activities with other classes. Finally, when asked directly about extending their knowledge of the all-curricular/pedagogical activities plans to further promote students’ 21st-century skills, all of the teachers answer positively.

The main constraint associated with the implementation of these practices was the shortage of time (65% of the cases). The restrictions raised by the pandemic were indicated by only 10% of teachers, as well as the difficulty in adjusting pedagogical/curricular activities to the students, particularly to the younger ones with lower levels of maturity.

5. Discussion

The results revealed confluences and divergences between what was planned by the teachers and what they considered to be most beneficial concerning the pedagogical/curricular activities implemented. The main convergence is related to the promotion of situations that encourage reflection-inducing questioning. In fact, in the totality of the plans and the majority of the open answers, there is a tendency to value a contextualized reflection supported by the SDGs' contents, values, and principles of action.

This convergence is reinforced by teachers' opinions about the usefulness of the activity to raise awareness and to make students reflect on the issues that are the subject of the sustainable development goals addressed is favorable for all of them (60% strongly agree and 40% agree). In addition, a curious finding is that 90% of the teachers agree or strongly agree with the potential of the curricular/pedagogical activities in students' exploitation of soft skills and the acquisition of new ones. No doubts arise from this finding, regarding TPIIn3 ("encourage reflection-inducing questioning"), because it is underpinned by critical thinking, one of the most important soft skills, addressing the ability to question methods, identify problems, seek new solutions, and review processes. However, other soft skills (such as empathy, proactivity, creativity, communication, or interpersonal interaction), clearly included in other indicators (for example, in TPIIn2, 4, 9, or 10) are not evident in this convergence of results.

The main divergence is related to the indicators "Students are asked to make decisions and to justify them" and "Students develop strategies for self-assessing learning activities, personal and social values". It seems that even though teachers consider the decision-making and self-assessment aspects of the planning, it isn't what they value the most as benefits of the activities. The same line of reasoning can be applied to "Students learn aspects related to social issues", which is present in all plans but only in two open answers. The opposite situation arises for indicator TPIIn10 ("Students, individually or collectively, think of themselves as agents of intervention to promote positive transformations"). As one of the least identified in the content analysis of the curricular/pedagogical activities plans, this indicator is one of the most frequently mentioned by teachers when reporting on the benefits gained by their students with the implementation of curricular/pedagogical activities.

In sum, the results of this study highlight the "thinking dimension", that is, the benefits that the students involved in this project have gained in terms of rationalization, reflection, and awareness of sustainability issues, in keeping with Moyer and Sinclair's (2020, p. 343) "instrumental learning outcome" concept, related to "learning about how the world works and how to accomplish desired ends (...); and communicative learning, which involves interpreting, understanding, and conveying meaning in social interactions, including negotiating norms and desired ends". This dimension is evident not only in the pedagogical/curricular practices planned by teachers but also in their opinions about the characteristics of 21st-century competencies and the development of soft skills. The promotion of situations that encourage reflection-inducing questioning is a central result of this study.

The "dimension of intervention" (individual or collective), is less evident in the pedagogical/curricular practices planned by teachers and therefore concerning decision-making processes (Crowley & Moxon, 2018; Michel et al., 2020), as stated by Moyer and Sinclair (2020). This is even more critical when taking into consideration the teachers' opinions regarding the benefits for the students arising from the implementation of the project. However, agency power (Biesta, 2003; Priestley et al.,

2013, 2015a, 2015b) requires a thinking dimension and the 21C-SDG project seems to have contributed to this effect, according to teachers involved. Nevertheless, agency power necessarily implies the “dimension of intervention”, and this does not appear evident in the results of this study. It is possible that the trend of “deciding to intervene” is still very much linked to the teacher’s role and not to the students’ role, which is in line with what has been argued by Gaard and others (2017).

However, taking transformative pedagogy as a reference, the active participation of students is crucial in the decision-making process. The same idea underlies the arguments of Mithans and others (2017) that participation enables young people to develop social and organizational skills to respond to social changes. So, it is possible to conclude that projects such as 21C-SDG offer opportunities for teachers to reflect on the issue of students’ agency. In any case, it remains to be seen whether projects without continuity and with short-lived impact can by themselves act as catalysts for the intended change, in line with transformative pedagogy.

In sum, it was found that teachers recognized the usefulness of the pedagogical/curricular practices included in the project, both in promoting students’ awareness of the SDGs and in developing their transversal skills. They present a positive equitable position in relation to the development of the 21st-century competencies advocated by Fullan and Langworthy (2014). It is important to mention that teachers valued the learning aspects of social issues and the strategies that lead to reflective questioning.

The limitations of the study are related to the size and diversity of the sample and the different socio-cultural characteristics of the participants from different countries. Another limitation was that the activities were developed in a short time, during the pandemic, which may have influenced the teachers’ perceptions. Another limitation in addressing application practices is that they presuppose their own times and spaces, which will have an impact on school organizations. Therefore, it is possible to find some resistance to change (Monteiro et al., 2020), that can hamper transformative pedagogy experiences in real contexts. Despite that, teachers showed great willingness to continue investing in these practices, not only in deepening them among the students already involved in the project, but also in extending them to other students. The involvement of teachers in the project reveals the need for greater investment in the production of knowledge, with a focus on transformative pedagogy in its relation to education for sustainability. So, the knowledge that this study allowed to obtain will support practical applications and will offer an opportunity for teachers to reflect on student’s sense of agency. Finally, the exploration of other SDGs that were not contemplated in this project may provide more clues to deepen this theme.

Acknowledgement

This work was supported by the Portuguese Foundation for Science and Technology, IP (FCT), under the multi-annual funding awarded to CIIE [grants no. UIDB/00167/2020; and UIDP/00167/2020]. The second author is funded by FCT transitional rule of Decree-Law 57/2016 amended by Law 57/2017 [2020.01982.CEECIND].

References

- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 61-68. <https://doi.org/10.1023/A:1021137611436>

- Crowley, A., & Moxon, D. (2018). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe Youth Department.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Elo, S., Kaarianinen, M., Kanste, O., Polkki, R., Utriainen, K., & Kyngas, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido [Pedagogy of the oppressed]*. Afrontamento.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Collaborative Impact.
- Gaard, G., Blades, J., & Wright, M. (2017). Assessing sustainability curriculum: From transmissive to transformative approaches. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(7), 1263-1278. <https://doi.org/10.1108/ijsh-11-2015-0186>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
- Hart, T. (2008). Interiority and education: Exploring the neurophenomenology of contemplation and its potential role in learning. *Journal of Transformative Education*, 6(4), 235-250. <https://doi.org/10.1177/1541344608329393>
- Kopnina, H., & Cherniak, B. (2016). Neoliberalism and justice in education for sustainable development: A call for inclusive pluralismo. *Environmental Education Research*, 22(6), 827-841. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1149550>
- Leavy, P., & S. Hesse-Biber, S. N. (Eds.). (2008). *Handbook of emergent methods*. Guilford Press.
- Leicht, A., Combes, B., Byun, W. J., & Agbedahin, A. V. (2018). From Agenda 21 to Target 4.7: The development of ESD. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 25-38). UNESCO.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*, 45, 435-453. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0271-1>
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Martínez Bonafé, J., & Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa [The context and educational innovation]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Michel, J. O., Holland, L., Ostrow, J., Brunnquell, C., & Sterling, S. (2020). The ideal outcome of education for sustainability: Transformative sustainability learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(161), 177-188. <https://doi.org/10.1002/tl.20380>
- Mithans, M., Grmek, M., & Čagran, B. (2017). Participation in decision-making in class: Opportunities and student attitudes in Austria and Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 165-184. <https://doi.org/10.25656/01:15229>
- Monteiro, A., Mouraz, A., & Dotta, L. (2020). Veteran teachers and digital technologies: Myths, beliefs and professional development. *Teachers and Teaching*, 26(8), 577-587. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1900809>

- Moyer, J., & Sinclair, J. (2020). Learning for sustainability: Considering pathways to transformation. *Adult Education Quarterly*, 70(4), 340-359. <https://doi.org/10.1177%2F0741713620912219>
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. SAGE.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 187-206). Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015a). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134-148). Routledge.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015b). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Reynolds, R., Notari, M., & Tavares, N. J. (2017). Twenty-first century skills and global education roadmaps. In S. Chu, R. Reynolds, N. Tavares, M. Notari, & C. Lee (Eds.), *21st century skills development through inquiry-based learning: From theory to practice* (pp. 17-32). Springer Science.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.). *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39-59). UNESCO.
- Rosa, T., & Malacarne, V. (2016). Formação docente e sustentabilidade. Um estudo sobre ambientalização curricular no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná [Knowledge base for teaching and sustainability. A study about curricular environmentalization on pedagogy course of State University of West Paraná]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 95-107. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.005>
- Santos, A. C., & Leite, C. (2020). Professor agente de decisão curricular. Uma scriptura em Portugal [The teacher as an agent of curricular decision. A policy in Portugal]. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc>
- Schaeffer, S. (2006, May 1-3). Beyond 'learning to live together': The key to education for sustainable development [Paper presentation]. *UNESCO Expert Meeting on ESD: 'Reorienting Education to Address Sustainability'*. Kanchanaburi, Thailand.
- Sterling, S. (2001). *Schumacher briefings: Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books for the Schumacher Society.
- Sterling, S., Dawson J., & Warwick P. (2018). Transforming sustainability education at the creative edge of the mainstream: A case study of Schumacher College. *Journal of Transformative Education*, 16(4), 323-343. <https://doi.org/10.1177/1541344618784375>
- Torres-Harding, S., Baber, A., Hilvers, J., Hobbs, N., & Maly, M. (2018). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177%2F1746197916684643>
- Ukpokodu, O. N. (2009). Pedagogies that foster transformative learning in a multicultural education course: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 4(1), art 4. <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1003>
- UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A global roadmap. UNESCO.
- UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. (2011). Key competences in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Brief CV of the authors

Carlinda Leite

Emeritus Professor at the University of Porto, Portugal, and serves as President of the Research Ethics Committee from the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto (FPCEUP). She is a Researcher at the Centre for Research and Intervention in Education of the University of Porto (CIIE-UP), co-chairing the research community of practice entitled Curriculum, Evaluation, Teacher Education and Educational Technologies (CAFTe). She is serving as the chairperson for the evaluation of all degree programmes (1st, 2nd, and 3rd cycles) in the Education field in the Portuguese Universities, undertaken by the Evaluation and Accreditation Agency (A3ES). She directs research focused on curriculum studies, educational policies, evaluation and quality of education, learning assessment, teacher education, teaching in higher education and multiculturalism and education. She published 22 books and monographs and over 240 scholarly articles and book chapters, supervised 26 successful doctorates and 15 postdoctoral researchers. Email: carlinda@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Angélica Monteiro

Auxiliary Researcher at the Centre for Research and Intervention in Education (CIIE), Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto, with a project funded by FCT through the Programme Stimulus to Scientific Employment (2020.01982.CEECIND), entitled "Education for digital citizenship inside and outside schools: online habits, rights, and specificities of young people belonging to minority groups". Currently, she co-represents the CIIE area "Empowerment and inclusion through digital and arts education", and she was the principal investigator of the MINDtheGaps project (2019-2-PT02-KA205-006226) and coordinates the CIIE team of the UP2B project (2019-1-PT01-KA201-061346). Her main research interests are lifelong learning, teacher training, educational technology, e-learning, higher education, adult education, and digital literacy of children and young people, with a special focus on the inclusion of people in situations of social vulnerability. She is the author and/or co-author of several articles in peer-reviewed scientific journals, books, and book chapters in these areas. Email: ar Monteiro@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Rita Barros

PhD in Educational Sciences from the Faculty of Education Sciences of the University of Santiago de Compostela, a Master's Degree and a Degree in Psychology from the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto (FPCEUP). She is Coordinator Professor at Piaget Institute. She also coordinates the Research Unit in Education and Community Intervention, at the same institution. She collaborates both with CIIE - Centre for Research and Intervention in Education (FPCEUP) and CINTESIS - Center for Health Technology and Services Research. Her experience in national and international projects stems from her participation as a

researcher, team member and external evaluator. Her main research interests are: lifelong learning, technology and education, adult education, with a special focus on digital inclusion in vulnerable populations. Email: ritabarros@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3596-9992>

Nicole Ferreira

Master in Psychology of Justice and Deviant Behaviour, by FPCE-UP and post-graduated in International Cooperation for Development, by UNAVE/Camões Institute and in Business Management, by Catholic Porto Business School. She has long experience in working and managing community projects with vulnerable populations and youth, as well as integrating research-action projects in the thematic of youth development, peer education, drug policy, advocacy, and cooperation for development, among others. Recently, she has been developing important work as a consultant for the Third Sector. She supports CIEE in several projects, namely in the area of education for sustainable development. Email: nicole.m.a.ferreira@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9409-3812>

La Digitalización de la Educación en Pandemia. Mirada del Docente Peruano

The Digitalization of Education in Pandemic. A Peruvian Teacher's Perspective

Cristóbal Suárez-Guerrero * y Carmen Lloret-Catalá

Universitat de València, España

DESCRIPTORES:

Covid-19
Perú
Competencia digital
Brecha digital
Profesorado

RESUMEN:

La respuesta educativa mundial ante la pandemia se ha basado en la digitalización de los procesos de aprendizaje. Estos procesos han sido disímiles, en su gran mayoría por ensayo y error, y basados en condiciones socioeducativas diversas ¿Qué aprendizaje se puede extraer de este inédito proceso educativo? Parte de esta respuesta está en el profesorado que ha gestionado esta educación de emergencia. En este sentido, este estudio busca explorar y caracterizar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) con que el docente peruano de secundaria concibe la digitalización en el marco de la pandemia por Covid-19. El estudio recurre a un enfoque de investigación cualitativo a partir de entrevistas basadas en el análisis DAFO a 1106 docentes en activo. El proceso siguió cuatro fases de trabajo y se codificaron 21725 segmentos de texto que se organizan en 67 subcategorías. El trabajo revela que la percepción del proceso de digitalización de la escuela peruana está marcada por la debilidad que imprime la brecha digital de acceso, por la amenaza de deserción por conectividad, por la oportunidad del desarrollo docente con tecnología y la fortaleza que supone, para docentes y alumnos, el desarrollo de la competencia digital. La visión con que los docentes han hecho efectiva la integración de la tecnología en pandemia es un elemento sustancial para el diseño de políticas educativas y la construcción de una pedagogía de cara a educación post Covid-19.

KEYWORDS:

Covid-19
Perú
Digital competence
Digital gap
Teachers

ABSTRACT:

The global educational response to the pandemic has been based on the digitalization of learning processes. These processes have been diverse, mostly by trial and error, and based on diverse socio-educational conditions. What lessons can be learned from this unprecedented educational process? Part of the answer lies in the teachers who have managed this emergency education. In this sense, this study seeks to explore and characterize the weaknesses, threats, strengths and opportunities (SWOT) with which Peruvian secondary school teachers conceive digitalization in the context of the Covid-19 pandemic. The study uses a qualitative research approach based on structured interviews based on SWOT analysis with 1106 active teachers. The process followed four work phases and 21725 text segments were coded and organized into 67 subcategories. The work reveals that the perception of the digitalization process in Peruvian schools is marked by the weakness of the digital access gap, by the threat of dropout due to connectivity, by the opportunity of teacher development with technology and by the strength that the development of digital competence represents for teachers and students. The vision with which teachers have made effective the integration of technology in pandemic is a significant element for the design of educational policies and the construction of a pedagogy for post-Covid-19 education.

CÓMO CITAR:

Suárez-Guerrero, C. y Lloret-Catalá, C. (2022). La digitalización de la educación en pandemia. Mirada del docente peruano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 127-146.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.007>

1. Introducción

¿Cuándo la escuela se cierra que educación se abre?, puede ser la pregunta que caracteriza la inquietud de gobiernos, padres, docentes y alumnado a nivel global en la época de confinamiento por Covid-19 (Organización de las Naciones Unidas, ONU; World Bank, 2020). La educación digital que se abrió, y que sigue siendo la respuesta en países que aún no mejoran las condiciones sanitarias como para abrir totalmente la escuela¹, ni es la *e-learning* habitual, validado especialmente en la educación superior, ni consiste simplemente en añadir tecnología a la docencia a distancia, es sobre todo un cambio en la noción de escuela y educabilidad que altera todos los ámbitos de comprensión y práctica de la enseñanza y el aprendizaje en el marco del currículo (Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021; Zubillaga y Gortazar, 2020). Esta respuesta educativa temporal en tiempos de confinamiento se puede caracterizar como Emergency Remote Teaching (ERT) (Torras Virgili, 2021), una versión de la escuela construida por ensayo y error sobre la infraestructura digital que posee rasgos propios, pero que podrían permanecer a pesar de superada la pandemia (Han et al., 2021). Queda claro que esta escuela de emergencia constituye un reto para la pedagogía y para otras disciplinas que es necesario encarar (Santos, 2020). Este trabajo se inscribe en este interés por aportar evidencia y núcleos de reflexión pedagógico para promover cambios de cara a la etapa post-Covid desde la mirada docente.

Cuando la escuela se cerró por Covid-19, la variable digital, que antes de la pandemia o bien era marginal o bien era un sinónimo de innovación, pasó a ser la alternativa global más socorrida para que la escuela continuara funcionando. Esta respuesta no fue homogénea (Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021) ya que, a pesar de que las herramientas digitales pueden ser las mismas, su empleo ha sido diferente dado que los escolares ni tuvieron la misma tecnología (brecha de acceso), ni tuvieron la misma competencia para un uso efectivo (brecha de uso), como tampoco las escuelas contaban con el mismo soporte técnico y los docentes la misma formación (brecha escolar) (Fernández Enguita, 2020). Como se sabe, ningún hecho educativo es un hecho abstracto, tiene sentido en un marco que le da sentido y en la pandemia no ha sido menos. Como señalan Williamson y otros (2020), la pandemia no es únicamente una gran emergencia de salud pública, sino una emergencia política, económica y social que contextualiza la escuela y la educación. Por esta razón todos los factores que condicionan la escuela de emergencia han tenido su singularidad, sus obstáculos y sus problemas (Onyema et al., 2020), y es aquí donde cabe recuperar la mirada de maestros y maestras sobre cómo viven y conciben la variable digital en la experiencia educativa de emergencia en el Perú: ¿Qué ideas sobre lo digital condiciona el uso docente cuando el virus impone una educación no presencial? Nada ha sido normal en la educación en pandemia, ni nada será lo mismo en la escuela post pandemia (Jandrić, 2020). En este marco se inscriben todas las respuestas educativas a nivel global.

2. Revisión de la literatura

En América Latina y el Caribe, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2020), la medida educativa asumida por los países de la región frente al Covid-19 fue la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles. El

¹ Impacto de la COVID-19 en la educación, según UNESCO:
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/>

cierre de la escuela dio paso a una serie de alternativas basadas en educación a distancia apoyada por tecnología (desde la radio hasta plataformas digitales de aprendizaje), pero generó otro hecho masivo e inédito: la escolarización del hogar. La calidad de la escolarización del hogar por Covid-19, que merece un estudio más profundo (Cifuentes-Faura, 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021), depende del contexto socioeconómico de los estudiantes ya que reproducen las desigualdades estructurales del hogar (Cáceres-Muñoz et al., 2020; Van Lancker y Parolin, 2020). La investigación empieza a mostrar que “las consecuencias directas e indirectas de la pandemia –en la Región– también se distribuyen de manera desigual, afectando particularmente a las personas en situaciones de pobreza, a las mujeres y a los pueblos originarios” (Iguíñiz y Clausen, 2021, p. 14). Esta fue la perspectiva, para todo el curso escolar 2021, en la escuela de emergencia en Perú, país con 33 millones de habitantes y aproximadamente 9 millones de niños y niñas en edad escolar.

La pandemia, según Jaramillo y López (2021), tiene un efecto devastador en la salud pública y la economía del Perú. A pesar de haber tomado medidas sanitarias para mitigar el efecto del virus, Perú ha liderado por mucho tiempo el ranking de muertes por millón de habitantes. No es de extrañar, por ello, que la escuela haya estado cerrada durante casi dos cursos académicos ya que el contexto sanitario es el más inseguro del mundo. Aunque se ha empezado a reabrir progresivamente la escuela, como el Decreto Supremo 014-2021-MINEDU “Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano”, la certeza de la pérdida en el país, en términos de aprendizaje y desarrollo social, es incalculable (Espinal, 2021). El Covid-19 ha puesto en evidencia la fragilidad del sistema educativo peruano y no solo está en juego los resultados de PISA, que son solo un indicador, lo que está en juego es más relevante: el futuro del país (Psacharopoulos et al., 2020), un país donde muchos estudiantes han quedado excluidos, *ipso facto*, de la escuela de emergencia (Narcizo, 2021).

La escuela de emergencia peruana no llega a todos por igual ni todos los hogares están preparados para acompañar este proceso. La realidad impone tomar medidas drásticas para mitigar el impacto de este retroceso de la educación en países como Perú (Azevedo et al., 2021).

Ningún país del mundo habría previsto una pandemia así, sin embargo, existían grandes diferencias de desarrollo tecnológico entre los países que condicionaba esta respuesta (Sánchez-Gómez et al., 2020), pero junto a estos recursos, la política educativa, la gestión educativa o la visión pedagógica docente fueron parte de las respuestas diferenciadas en cada país (Doucet et al., 2020). Es decir, con qué conocimientos, actitudes o habilidades macro o micro educativas se encaró el reto de una escuela digital durante la pandemia fue el tema angular en la respuesta en cada país. Además de ser un indicador de importancia en el desarrollo digital de los países, la competencia digital, ya suponía una carencia pues era la segunda necesidad formativa docente más importante a nivel mundial (OCDE, 2019). Esto es, para que cualquier versión digital de la escuela funcione hace falta acceso, competencia y gestión.

Lo digital forma parte de la narrativa educativa actual, y forma parte del universo conceptual docente con que se afrontan los retos más concretos del aula (Suárez-Guerrero et al., 2016). Por ello, la visión que se tiene sobre lo digital, ya sean sus mitos o certezas (Kirschner y De Bruyckere, 2017) ocupan una posición relevante tanto en la construcción de recursos de enseñanza y aprendizaje, como en las actividades y en la expectativa sobre los resultados de la educación (Harmes et al., 2015). Existe, por tanto, un lenguaje educativo digital que lejos de ser solo palabras son marcos de comprensión sumamente importantes. Como señalan Pangrazio y Sefton-Green (2021) las ideas educativas que se tienen sobre lo digital forman marcos

epistemológicos y ontológicos que permiten teorizar y actuar sobre cómo aprenden las personas en la actual sociedad.

Pues bien, el componente simbólico sobre lo digital en educación, esa capa de comprensión del para qué y cómo usar educativamente la tecnología digital, el con qué, es sustancial para encarar con sentido el uso de la tecnología tanto a nivel macroeducativo como microeducativo, con o sin pandemia. Tan importante como tener internet es saber qué idea tenemos de ella (Noam, 2005). En este punto, las creencias, ese nudo conceptual dinámico que se construyen desde la observación directa, de deducción desde otra creencia o por una fuente informacional externa, forman parte fundamental del uso y apropiación de lo tecnológico en educación por parte de los docentes (Albion y Ertmer, 2002; Cheng et al., 2020).

En el campo educativo las creencias sobre por qué, para qué y cómo educar no están al margen de los hechos (Garritz, 2014). El estudio de las creencias en educación se ajusta muy bien a los procesos no lineales, multifacéticos y, con el Covid-19, de mayor incertidumbre que caracterizan las dinámicas sociales en los entornos educativos en la actualidad y donde se inscriben las experiencias docentes (Schutz et al., 2020); esto es, las creencias docentes forman parte de la praxis educativa y constituyen toda una línea de investigación asentada donde apoyar decisiones de orden político o pedagógico (Fives y Gregoire, 2015). Estas creencias, apoyadas en información científica o no, están presentes en el quehacer docente porque forman parte de la imagen educativa con que traducen el currículo. Independientemente si son correctas o alineadas con alguna ideología, en la práctica educativa intervienen, junto a los aspectos más objetivos, una serie de creencias. Jones y Carter (2007) denominaron a este entramado de ideas que sostienen las prácticas de los docentes, las creencias, “epistemologías personales de los profesores” que provienen de la formación tanto formal, no formal e informal y que sirven de brújula mental para la práctica educativa; por ejemplo, en la educación con internet, no es lo mismo construir entornos de aprendizaje desde modelos y valores asociados a Wikipedia o Google (Ricaurte, 2016; Saura et al., 2021).

Por ello, atendiendo la línea de investigación sobre el valor de los marcos de comprensión docentes sobre la tecnología (Albuquerque, 2021; Arancibia et al., 2020; Cardona, 2021; Nunez et al., 2021; Pacheco et al., 2021), que ha crecido especialmente por la pandemia y que dan muestra de su importancia teórica y práctica actual y futura (Aretio, 2021), y sabiendo también que la ERT no es solo un reto tecnológico, en este trabajo se busca explorar y caracterizar las creencias con que los docentes entienden la digitalización de la escuela en el marco inédito de la pandemia.

3. Método

Para conocer la percepción con que los docentes entienden la digitalización de la escuela en el marco inédito de la pandemia, el presente estudio busca explorar y caracterizar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades con que el docente peruano de secundaria concibe la digitalización en la pandemia por Covid-19.

Para atender el objetivo se recurre a un enfoque de investigación de sesgo cualitativo (Strauss y Corbin, 2008) basado en la teoría fundamentada partiendo de cuatro códigos teóricos considerandos de antemano como familia de códigos que coinciden con metodología de análisis DAFO (identificación de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) sobre cómo se entiende la digitalización en el marco de la versión digital de la escuela en Perú. El análisis DAFO es una técnica válida para explorar y analizar la eficacia de los cambios adoptados en la educación digital que

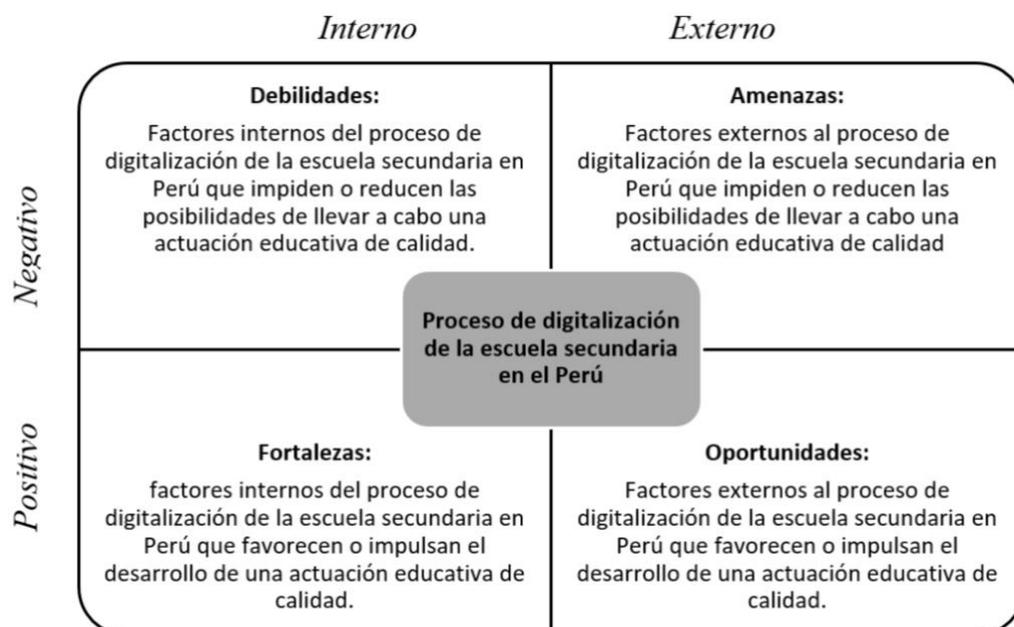
pueden servir como premisas para la planificación, gestión y diseño estratégico de políticas educativas.

Con el análisis DAFO se busca identificar cuatro núcleos de supuestos pedagógicos con que los docentes de educación secundaria de Perú entienden y hacen suya el proceso de digitalización que vive la educación peruana a causa del confinamiento en el año 2021. Este enfoque analítico del trabajo, como en otros estudios educativos (Varela, 2021), aporta una percepción de un hecho educativo estudiado tomando como base cuatro factores representados en una matriz 2x2: los factores internos y externos, tanto positivos como negativos de un objeto de análisis (Aliaga et al., 2018).

En este estudio se asume que identificando los cuatro aspectos sobre un mismo hecho a través del análisis DAFO (Figura 1) se puede percibir los supuestos con que los docentes de secundaria entienden la digitalización de la escuela secundaria en el Perú.

Figura 1

Matriz de análisis DAFO sobre la de digitalización de la escuela secundaria en el Perú



La población objetivo son los docentes de secundaria del sistema educativo peruano que, en 2020, estaba formada por 202.273 docentes, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú² y se sostiene sobre una muestra nacional incidental de 1.106 docentes que en ese momento gestionaban la ERT en Perú. La muestra respondió, entre 1 el septiembre y el 30 de octubre de 2020, a un cuestionario abierto online anónimo centrado en la identificación de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

El 93,5% de docentes que respondió al cuestionario son de instituciones educativas públicas y el 6,5% de instituciones educativas privadas. La muestra es nacional ya que los docentes pertenecen a todos los departamentos que conforman Perú y han respondido al cuestionario de la siguiente forma: Amazonas 1%, Ancash 5%, Apurímac 2%, Arequipa 4%, Ayacucho 2%, Cajamarca 6%, Callao 12%, Cusco 3%, Huancavelica 2%, Huánuco 4%, Ica 4%, Junín 5%, La Libertad 6%, Lambayeque 5%,

² <http://m.inci.gob.pe/prensa/noticias/cerca-de-600-mil-maestros-conmemoran-su-dia-en-el-peru-12287/>

Lima 18%, Loreto 2%, Madre de Dios 1%, Moquegua 1%, Pasco 2%, Piura 7%, Puno 4%, San Martín 3%, Tacna 1%, Tumbes 1% y Ucayali 1%.

El cuestionario consta de cuatro preguntas abiertas enmarcadas en la educación secundaria en el Perú en el confinamiento por pandemia. Las preguntas de la entrevista fueron:

Según su experiencia como docente de secundaria de la(s) asignatura(s) que imparte de forma virtual en el actual sistema educativo peruano en el marco de la pandemia:

- ¿Cuáles son las principales fortalezas que imprime la digitalización a la educación secundaria en este tiempo de pandemia?
- ¿Cuáles son las principales debilidades que resta la digitalización de la escuela secundaria en este tiempo de pandemia?
- ¿Cuáles son las principales oportunidades que la educación secundaria debe aprovechar de la digitalización en este periodo de pandemia?
- ¿Cuáles son las principales amenazas que debe encarar la escuela secundaria en este tiempo de digitalización de la escuela?

Las respuestas generaron un volumen textual de 107.534 palabras. Para el análisis e interpretación de la información cualitativa se utilizó el software Maxqda 2020 (VERBI Software, 2019) a través de un análisis temático del contenido (Braun y Clarke, 2006) realizado entre enero y julio de 2021.

El trabajo analítico se desarrolló en cuatro fases: en la primera fase se realizó un análisis temático del contenido textual para verificar si cada enunciado respondía al segmento de análisis DAFO. La segunda fase (codificación abierta) se realizó un proceso inductivo y depurado que permitió la identificación de proposiciones en cada cuadrante DAFO, esta fase fue crucial ya que permitió la identificación de unidades de significado emergentes más explícitas uniendo, de este modo, el proceso de codificación con el de análisis (Patton, 2002). La tercera fase (codificación axial) el análisis se centra en identificar de entre la información codificada en la segunda fase aquella relacionada con los núcleos del constructo objeto de estudio; en esta fase se establecieron 4 grandes categorías (códigos) con 108 subcódigos codificándose el total de los 21.725 segmentos de texto. Por último, en la cuarta fase se analizan de nuevo los textos para verificar su adecuada ubicación y buscar una clasificación más depurada en las cuatro grandes categorías llegando a integrar todo el volumen textual en 67 subcategorías (Cuadro 1).

El análisis de los resultados del proceso anterior se centró en una lectura pedagógica del discurso textual generado por el profesorado sobre la digitalización de la educación secundaria en Perú en el contexto de la pandemia. Este proceso complejo de por sí, ya que “el discurso no sólo contiene sentido, sino que también lo produce” (Ruiz, 2009), permitió al equipo identificar constantes y líneas de comprensión pedagógica sobre la digitalización desde la mirada de un colectivo docente en un marco sanitario inédito.

Cuadro 1**Matriz DAFO con 67 subcategorías producto del análisis textual final**

Debilidades	Amenazas
1. Falta de acceso a internet, conectividad	1. Deserción escolar por falta de conectividad
2. Falta de dispositivos y/o dispositivos inadecuados	2. Persistencia de las diferencias de acceso digital
3. Baja calidad de la conexión a internet	3. Uso inadecuado de la tecnología por los estudiantes
4. Falta de conocimiento tecnopedagógico para afrontar la educación de emergencia	4. Incremento de la inseguridad digital
5. Escasez económica de las familias para adquirir tecnología	5. Falta de apoyo familiar
6. Desinterés del estudiante aprendizaje virtual	6. Atraso en el desarrollo de la comp. digital
7. Carencia de interacción física	7. Desánimo / desinterés de la com. educativa
8. Abandono zona rural por falta de desarrollo	8. Problemas de salud generados por covid
9. Exceso de carga de trabajo para desarrollar una escuela digital	9. Falta apoyo administración educativa (nacional, provincial y local)
10. Uso inadecuado de la tecnología	10. Falta de contacto físico para el aprendizaje
11. Familias sin conocimientos tecnológicos	11. Mantener la baja calidad de internet
12. Ineficacia de la virtualidad para recoger buenas evidencias del aprendizaje	12. Aumento del estrés laboral por los cambios digitales que genera la pandemia
13. Carencia de apoyo institucional	13. Incremento de las bajas condiciones económicas del ámbito rural/brecha social
14. Falta de digitalización de los materiales presenciales	14. Empeoramiento de eva. digital
	15. Trabajo infantil
	16. Suplantación identidad
Fortalezas	Oportunidades
1. Fortalecimiento de la CD docentes y alumnos	1. Uso pedagógico de las herramientas tecnológicas
2. Permite la comunicación y/o interacción amplia y diversa	2. Fortalecer la competencia digital
3. Estimula la autonomía / autoaprendizaje del alumno	3. Acceso a diversas aplicaciones y recursos digitales
4. Acceso a una amplia variedad de recursos educativos globales	4. Ocasión para el aprendizaje autónomo alumnado
5. Búsqueda de innovación educativa	5. Formación docente virtual
6. Familiaridad de los jóvenes con el contexto digital, especialmente el móvil	6. Mas comunicación y trabajo en red /intercambio
7. Docencia y aprendizaje virtual como modelo frente a la pandemia	7. Mejora de los servicios digitales educativos del estado (MINEDU)
8. Acceso a la información	8. Ocasión para el aprendizaje autónomo docente
9. Seguimiento/evaluación personalizado al estudiante	9. Mejor distribución del tiempo
10. Participación de las familias con el aprendizaje digital	10. Digitalización permite pensar en otras alternativas a la presencialidad
11. Estímulo del aprendizaje permanente (a lo largo de la vida)	11. Desarrolla competencias transversales
12. Mayor cobertura y posibilidades de equidad	12. Mejora de la comunicación de los padres
13. Crear recursos para el proceso E/A	13. Fomentar investigación educativa
14. Coordinación virtual de actividades educativas	14. Disminuir la inequidad educativa
15. Programa "Aprendo en Casa"	15. Posibilidad de motivar a los estudiantes
16. Garantiza la salud frente a la pandemia	16. Evaluación formativa y evidencias
17. Perseverancia Docente	17. Normalización de la inversión en tecnología para el aprendizaje
18. Mejora en la gestión tiempo	18. Ocasión para la resiliencia docente y adaptación al cambio
19. Apoyo institucional	

4. Resultados

En primer lugar, las codificaciones de los 21725 segmentos de texto se organizaron, luego de la depuración de la fase 4, en 67 subcategorías: 14 en Debilidades, 16 en Amenazas, 19 en Fortalezas y 18 en Oportunidades. El Cuadro 1, ordenada por frecuencia de mayor a menor, muestra la amplia gama de percepciones positivas y negativas, tanto internas como externas, que el docente peruano tiene sobre la digitalización de la experiencia educativa en Perú. Los resultados se presentan combinando narrativa académica junto con diagramas y citas verbatim del discurso del profesorado. Cada evidencia incluye entre paréntesis el documento al que pertenece (número de cuestionario) y el número de párrafo en el que se la puede localizar, criterio de calidad manifestado en el COREQ (Tong et al., 2007).

A pesar de la atención puesta en el análisis textual, y a pesar de las revisiones y depuraciones, establecer la diferencia meridiana entre el factor externo y el factor interno en algunos casos pueden ser difuso. Por ejemplo, en la subcategoría vista por el docente peruano como amenaza “aumento del estrés laboral por los cambios digitales que genera la pandemia” que, si bien es cierto el estrés es provocado por un factor externo –la digitalización–, también cabe pensar en el estrés como una respuesta interna. Por otro lado, para el caso de lo positivo y negativo, por ejemplo, en la subcategoría vista por los docentes como positivo “familiaridad de los jóvenes con el contexto digital, especialmente con los móviles” se entiende que esa familiaridad implica una condición efectiva de aprendizaje, pero esa familiaridad puede ser solo habilidad técnica y no competencia digital. No obstante, como es propio en este tipo de análisis cualitativo, hay que dejar sentado que la ubicación de las respuestas, salvo excepciones donde se buscó ser lo más claro posible, se respeta la orientación que el profesorado asignó.

Sobre las debilidades detectadas (Figura 2), hay un sesgo muy claro en la mirada del docente peruano al concebir como el factor interno más importante de la ERT la falta de tecnología. No se trata de un mal o buen uso de la tecnología, sino de carencia: un 62,0% de las opiniones de los docentes giran en torno a la “Falta de acceso a internet” (32,25%), a la “Falta de dispositivos y/o dispositivos inadecuados” (19,42%) y a una “Baja calidad de la conexión a internet” (10,73%). Para los docentes peruanos entrevistados, la escuela de emergencia es una escuela marcada nítidamente por la primera brecha digital.

Respecto a la “Falta de acceso a internet, conectividad”, por ejemplo, aparecen comentarios como:

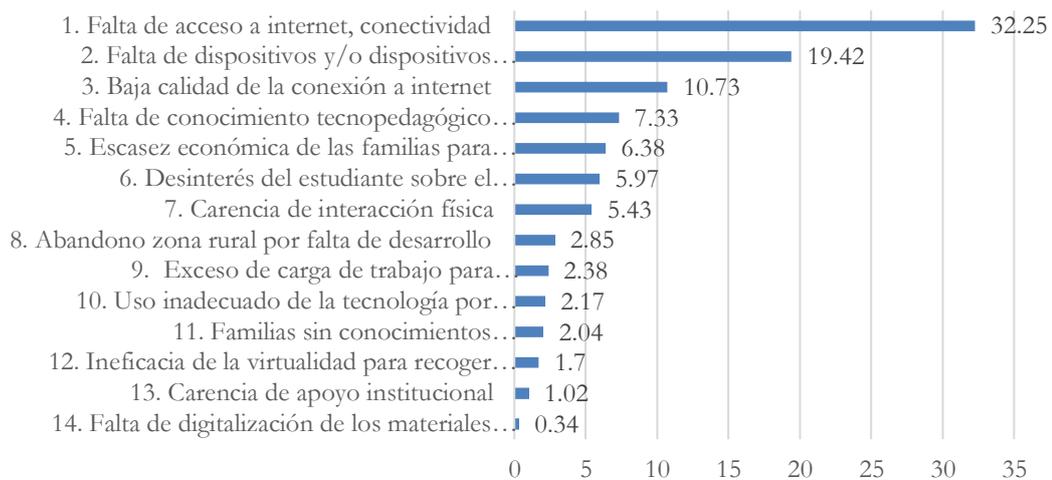
Aprende el que tiene economía. Aprende el que tiene los medios (celular, laptop, computadora, etc.). Aprenden los que tienen acceso a internet. (139 Pos. 16-18)

No todas las escuelas a nivel nacional están preparadas para la educación a distancia: no hay internet, la conectividad no es la misma en todos los lugares del país; existe una brecha digital muy grande, por lo que muchos estudiantes no están accediendo a la educación. (129, Pos. 12)

Sobre la “Falta de dispositivos y/o dispositivos inadecuados”

Solo el 30% tienen recursos digitales. (219, Pos. 13)

Un mismo teléfono toda una familia. Saturación de líneas de internet. Estudiantes con teléfono familiar. Estudiantes que recargan solamente para remitir sus trabajos. (19, Pos. 23-26)

Figura 2**Debilidades del proceso de digitalización de la educación detectadas por los docentes**

Y “Baja calidad de la conexión a internet” se tiene:

Tenemos estudiantes que viven en lugares donde no hay cobertura y tienen que desplazarse a otros lugares para captar la señal y recibir los mensajes, entre otros. (209, Pos. 16)

La señal de telefonía es muy débil, dificultando el proceso de retroalimentación con algunos estudiantes. Se nota el cansancio de los estudiantes y algunos no se conectan o no responde a las llamadas. (149, Pos. 13)

Ahora bien, aunque para la gran mayoría de docentes entrevistados, la gran debilidad de la digitalización de la escuela peruana, en su conjunto, es la falta de acceso a la tecnología, este factor se agudiza aún más cuando se asocian factores como: “Falta de conocimiento tecnopedagógico para afrontar la educación de emergencia”, “Escasez económica de las familias para adquirir tecnología”, “Desinterés del estudiante sobre el aprendizaje virtual” y “Carencia de interacción física” que juntas representan la cuarta parte de las opiniones. Es decir, la gran debilidad de la ERT en el Perú es la brecha de acceso a la tecnología, un factor interno negativo que no se explica solo, va asociado a temas estructurales, expresados así:

Docentes que continúan con el enfoque de enseñanza tradicional orientada a transmitir conocimientos de manera repetitiva y memorística, producto de que no tienen el interés por capacitarse. (1102, Pos. 11)

La falta de recursos económicos de nuestros estudiantes de la escuela pública (Mi realidad!!!) para acceder al uso eficaz y conveniente de celulares, computadoras y laptops. (59, Pos. 15)

Estudiantes que no asumen con responsabilidad su proceso autoformativo. (880, Pos. 16)

La educación podría convertirse en un trato distante y frío con los estudiantes. (199, Pos. 24-26)

En cuanto a las amenazas detectadas (Figura 3), los docentes entrevistados detectan como los factores externos negativos que impiden o reducen las perspectivas de la ERT de la escuela secundaria en el Perú dos grandes factores por encima del resto. Por un lado, la amenaza de la deserción escolar por falta de conectividad (24,02%) y la amenaza que estas diferencias de acceso digital se prolonguen en el tiempo, incluso después de la pandemia (22,72%). Son aspectos socioeducativos sensibles y estructurales que ya existía en el país antes de la pandemia, el giro actual es que el acceso a la tecnología agudice la deserción escolar actual y futura.

Sobre la “Deserción escolar por falta de conectividad”, el docente peruano percibe como amenaza que la falta de acceso a la tecnología, vista como debilidad, se traduzca en deserción escolar:

La amenaza que se ha notado ahora es la deserción por causa de la falta de economía de las familias que al no poder pagar por el servicio de Internet están dejando la educación a distancia. (29, Pos. 15)

La digitalización de la escuela en el Perú, ha generado una elitización de los aprendizajes, solo un pequeño grupo de 20% cumple con el 100% de las actividades; ha generado una baja en la calidad de los aprendizajes, ha generado altos índices de deserción escolar, etc y los seguirá generando por estas y otras razones. (219, Pos. 16)

Figura 3

Amenazas del proceso de digitalización de la educación detectadas por los docentes



Ahora bien, la otra amenaza es que esa deserción en pandemia se prolongue por “Persistencia de las diferencias de acceso digital”:

La deserción escolar de estudiantes que al no contar con medios tecnológicos de comunicación sientan frustración y abandonen, como está sucediendo y es alarmante las cifras reales. (139, Pos. 15)

Que el número de desertores crezca, si no se implementan políticas públicas de atención a los sectores poblacionales que no cuentan con internet, ni dispositivos móviles. (259, Pos. 15)

Ahora bien, junto a esta tendencia en llamar la atención sobre la deserción y su potencial continuidad por razones de acceso, se ciernen dos amenazas propias del mundo conectado: “Uso inadecuado de la tecnología por los estudiantes” e “Incremento de la inseguridad digital”, ambos con casi un 20%:

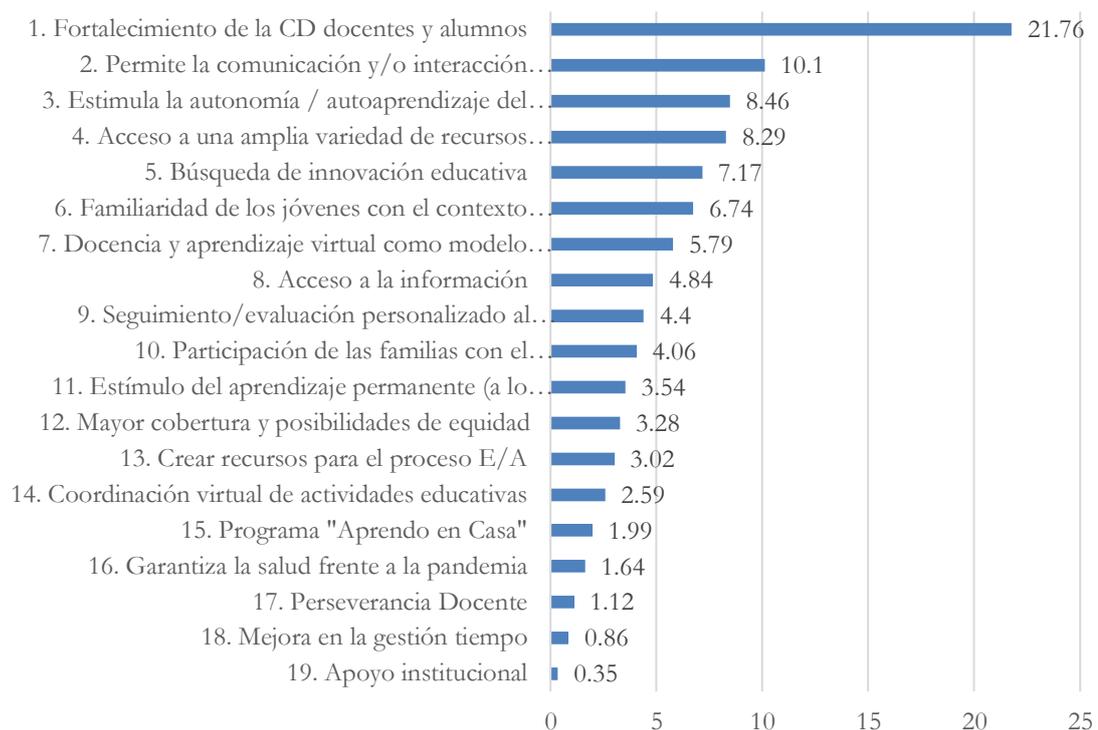
La inseguridad cibernética es una amenaza virtual para los estudiantes; puede aumentar las distracciones o la dispersión, tanto en docentes, estudiantes y padres de familia; no saber discernir la información confiable que se encuentra en la web; etc. (129, Pos. 14)

El mal uso del WhatsApp, el espionaje virtual contra menores de edad, no asumir un aprendizaje real del estudiante, la obligación a una tolerancia de equidad de oportunidades del aprendizaje a distancia al no contar las mismas herramientas virtuales, y sobre todo el exceso de horas de trabajo para el docente, enfermedad del estrés y depresión en estudiantes y docentes. (149, Pos. 14)

En cuanto a las fortalezas, Figura 4, los docentes muestran con marcada nitidez, un 21,76%, que el “Fortalecimiento de la Competencia digital (CD) de docentes y alumnos” es el factor interno positivo más importantes generado en la ERT en Perú. Lo singular de esta mirada es que los siguientes tres factores identificados como fortalezas “Permite la comunicación y/o interacción amplia y diversa” (10,1%), “Estimula la autonomía / autoaprendizaje del alumno” (8,46%) y “Acceso a una amplia variedad de recursos educativos globales” (8,29%) permiten entrever que los principales factores internos detectados sobre el proceso de digitalización de la escuela secundaria en Perú representan un nuevo aprendizaje, una fortaleza desde donde se gestiona tanto al enseñanza como el aprendizaje digital en la pandemia.

Figura 4

Fortalezas del proceso de digitalización de la educación detectadas por los docentes



Sobre el “Fortalecimiento de la competencia digital docente y alumnos”:

Ha permitido la actualización docente en este aspecto, utilizar las aplicaciones digitales para crear sus propios recursos de aprendizaje. (318, Pos. 12)

Los niños que cuentan con Internet y celulares digitales pondrán a prueba sus habilidades digitales. (318 Pos. 12)

Es un hecho singular que, luego de señalar a la competencia digital docente y de alumnos como una fortaleza clave de la digitalización de la escuela en Perú, se identifiquen dos procesos aparentemente diferentes, pero complementarios, en segundo plano. Por un lado, la digitalización promovería procesos sociales tan necesitamos en época de pandemia y, por otro, estimularía la autonomía. Tanto procesos sociales como personales son clave para la mirada del profesorado peruano.

La digitalización permite la comunicación y/o interacción amplia y diversa:

La socialización, la colaboración y solidaridad de aprendizajes de la comunidad educativa. (219, Pos. 12)

Permite interactuar con los estudiantes más que antes de forma grupal e individualizada y nos da la posibilidad de acceder a la tecnología cuando antes era casi imposible. (19, Pos. 12)

En torno a que la digitalización de la escuela “Estimula la autonomía / autoaprendizaje del alumno”:

Fortalecimiento de la autonomía para la generación de sus aprendizajes. Desarrollo de la ciudadanía. (318, Pos. 11)

La fortaleza es la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje y la gestión de su tiempo basado en la formación de sus valores inculcados. (269, Pos. 12)

En cuanto a las oportunidades, Figura 5, los docentes entrevistados detectan como oportunidad, aquel factor externo positivo del proceso de digitalización en la escuela peruana, la posibilidad de “Desarrollo profesional docente sobre a tecnología” (23,04%). Percibir esta oportunidad de desarrollo profesional está fuertemente ligada con dos aspectos detectados y que también destacan por su volumen de opiniones: del “aprendizaje digital de los estudiantes” (11,93%) y el “Uso de diversas aplicaciones y recursos digitales” (11,85%). Parece ser que, aunque los aspectos negativos de la pandemia sean claros, objetivos y educativamente desalentadores, la idea de dar el salto al desarrollo educativo con tecnología es vista como una oportunidad docente y también para el alumno.

Figura 5

Oportunidades del proceso de digitalización de la educación detectadas por los docentes



Sobre el “Desarrollo profesional docente sobre la tecnología”, la digitalización se percibe así:

...el esfuerzo especialmente de los docentes por salir de esta zona de apremio; inscribiéndonos para ello en cursos virtuales de alfabetización digital. (259 Pos. 14)

La principal oportunidad es que, podemos alfabetizar a la gran mayoría de actores educativos que no habían tenido acceso a la tecnología digital, como recurso para aprender. (410 Pos. 14)

En torno a la oportunidad del “aprendizaje digital de los estudiantes”:

Que el estudiante domine las herramientas tecnológicas, que le servirá como medio de sustento en el futuro. (995, Pos. 5)

El desarrollo o fortalecimiento de las competencias en los alumnos, tales como: se desenvuelve de manera autónoma, asume una vida saludable, se comunica oralmente, escribe y lee diversos tipos de texto en su lengua materna; convive y participa democráticamente, resuelve problemas, se desenvuelve en entornos virtuales, entre otras. (39, Pos. 14)

Sobre el “Uso de diversas aplicaciones y recursos digitales”:

Universalización de la tecnología como medio educativo. (792, Pos. 14)

Práctica y conocimiento de los programas de classroom, Google meet, Zoom, Jitmeet, etc. (192, Pos. 41)

5. Discusión y conclusiones

Gracias a este trabajo se puede percibir que la imagen que tiene el docente peruano sobre la digitalización es amplia, no se reduce solo a aspectos técnicos, sino que está muy marcada por la necesidad socioeducativa que, sin dejar de ser didáctica, ha sido amplificada por los estragos de la pandemia.

Entre los factores internos negativos asociados al proceso de digitalización de la escuela peruana que los docentes de educación secundaria identifican como debilidad, un 62,0% de las opiniones están en esta línea, se contempla un núcleo muy claro: la falta de acceso a internet, carencia o baja calidad de los dispositivos y una baja calidad de conexión a internet. La debilidad de la versión digital de la escuela peruana, desde la visión del profesorado, es que la escuela es de emergencia, pero es muy poco digital porque existen problemas estructurales para que los estudiantes accedan de forma adecuada a internet, a dispositivos apropiados y a un buen servicio de conectividad; todos problemas asociados al desarrollo tecnológico del país. La percepción que tiene el docente peruano es que la digitalización de la escuela peruana es, como ya señalara Narcizo (2021), un bien mal distribuido en el país donde la brecha de acceso digital por nivel económico, ubicación geográfica (urbano y rural), entre otros es muy evidente.

Por otra parte, entre los factores externos negativos que impiden o reducen las perspectivas de una adecuada ERT de la escuela secundaria en Perú, la mayor parte de opiniones se centran en dos aspectos socioeducativos sensibles. Por un lado, la amenaza de la deserción escolar por falta de conectividad, esto es, una deserción *ipso facto* por no tener acceso a la tecnología, y la amenaza de que estas diferencias de acceso digital se prolonguen en el tiempo, incluso después de la pandemia. Ambos aspectos representan casi la mitad de las opiniones. En un tercer plano están las amenazas propias de la conectividad: la seguridad digital y el uso indebido de la tecnología por parte del estudiantado. El docente peruano percibe tanto las amenazas del mundo desconectado como del mundo conectado como la punta del iceberg de unos procesos más complejos de desigualdad ampliada por la pandemia que han tenido especial énfasis en la escuela (Cáceres-Muñoz et al., 2020).

Respecto a las fortalezas, las opiniones detectadas en torno a factores internos positivos que se vieron favorecidos por el proceso de digitalización, los docentes entrevistados con marcada diferencia ponen el acento en el proceso de fortalecimiento de la Competencia Digital tanto en docentes como en alumnos; no se trata solo de destrezas técnicas, sino también de conocimientos, actitudes y habilidades para un uso provechoso de la tecnología digital. No obstante, aunque de forma más diseminada pero relevante, los docentes ven como un factor interno positivo de la digitalización

de la escuela el ejercicio de una comunicación y/o interacción amplia, el estímulo de la autonomía/autoaprendizaje del alumno o el acceso a una variedad de recursos educativos globales. Esta tendencia es importante ya que, como señalan Cheng y otros (2020), las creencias positivas sobre la competencia tecnológica juegan un papel importante para revertir las creencias pedagógicas tradicionales. El aprendizaje de la competencia digital, junto a la promoción de la interacción social como de la promoción de autonomía en el aprendizaje, serían las fortalezas que aporta la digitalización según el docente peruano.

Sobre las oportunidades, las opiniones centradas en detectar los factores externos positivos al proceso de digitalización de la escuela en el Perú, los docentes de secundaria entrevistados destacan tres aspectos: la primera y muy marcada oportunidad del desarrollo profesional docente que sugiere el uso de la tecnología en pandemia, pero a su vez la oportunidad de aprendizaje digital para los estudiantes y la oportunidad de añadir a los procesos de enseñanza y aprendizaje aplicaciones y recursos digitales de forma masiva. Parece ser que, aunque los aspectos negativos de la pandemia sean claros, objetivos y educativamente desalentadores, la idea de dar el salto al desarrollo educativo con tecnología es vista como una oportunidad de desarrollo profesional docente y también para el alumno. La actitud favorable de encarar los retos educativos con tecnología forma parte de los trabajos que examinan las variables asociadas a la integración de las tecnologías digitales (Hidalgo Cajo y Gisbert-Cervera, 2022).

En general, la mirada del docente de secundaria que ha gestionado la versión digital de la escuela peruana los aspectos negativos, internos como externos, están fuertemente ligados a la percepción de una brecha digital de acceso que como amenaza puede repercutir en la deserción por conectividad y como debilidad, no solo del sistema educativo, extender los problemas de la poca capacidad de conectividad del país. Por otro lado, los aspectos positivos, tanto internos como externos, están fuertemente ligados a la superación de la brecha competencial que como fortaleza redundante en el desarrollo de la de la competencia digital en docentes y alumnos, mientras que como oportunidad cabe pensar la digitalización como un estadio de desarrollo profesional docente.

Por tanto, como conclusión general, este trabajo revela que la imagen educativa del proceso de digitalización de la escuela peruana por parte del profesorado de secundaria está nítidamente marcada por la debilidad que imprime la brecha digital de acceso, por la amenaza de deserción por conectividad, por la oportunidad del desarrollo docente con tecnología y la fortaleza que supone, para docentes y alumnos, el desarrollo de la competencia digital.

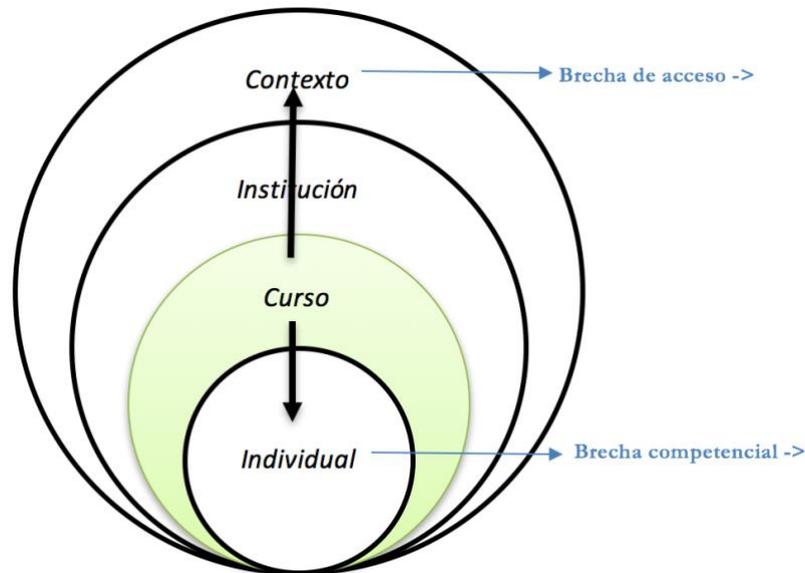
No obstante, acotando más lo anterior, se puede destacar que entre los aspectos negativos (debilidad y amenaza) la constante es la brecha digital de acceso y entre los aspectos positivos (oportunidad y fortaleza) la tendencia va siempre hacia la superación de la brecha competencial. Para hacer más visible esta última afirmación se puede tomar el trabajo de Lee y Jung (2021), basado en la caracterización de un modelo de sistemas ecológicos para la comprensión del impacto del Covid-19: a nivel individual, de curso e institucional. No obstante, aquí, y de acuerdo al análisis desarrollado, estas tres capas pueden admitir una cuarta: contexto social. En estas cuatro capas la visión que han tenido los docentes de secundaria del Perú que han gestionado la ERT, materia de este trabajo, se ubicaría en la franja asociada al “curso”, esto es, se opina desde la experiencia de enseñanza en la ERT.

No obstante, lo importante es saber que, desde la mirada de la “enseñanza”, la oportunidad y la fortaleza (positivo) están orientadas hacia el desarrollo de la

competencia digital (individual), mientras que las debilidades y amenazas (negativo) están orientadas hacia las condiciones sociales donde el sistema educativo opera como una llamada de atención para la superación de la primera brecha digital (Figura 6).

Figura 6

Orientaciones en la percepción docente sobre la educación digital de emergencia en el Perú



Nota. Adaptado de Lee y Jung (2021).

Empleando la Figura 6 sobre las capas de análisis del impacto educativo de Covid-19 hay otro aspecto a tener en cuenta. Los aspectos individuales como los relacionados al contexto están presente en la mirada del docente peruano, pero tanto la mirada positiva o negativa de la institución, ya sea centro escolar, organismo de gestión regional o ministerio de educación, aunque existen, son mínimos comparados con todo el volumen analizado. Al parecer, desde la visión docente, las instituciones de gestión educativa se han invisibilizado.

Esta caracterización sistemática enfocada a detectar los cruces entre los aspectos internos/externos con los positivos/negativos, como señala Wehrich (1982), es válido para el diagnóstico y el pensamiento estratégico tan necesario en educación y más en el contexto de la pandemia pues permite, a quien tome decisiones de política educativa, aprovechar las fortalezas, abordar las debilidades, optimizar las oportunidades y mitigar las amenazas (Schroeder et al., 2010) de cara a las mejoras en una educación post pandemia.

Conocer la concepción sobre la digitalización no planificada de ante mano en un país desigual en muchos aspectos, aporta una mirada para que el sistema educativo peruano pueda ofrecer una mejor respuesta al problema. En el contexto de la ERT, la tecnología no ha sido la solución, ha sido tan solo una salida ya que esa versión de la escuela no ha podido remontar los seculares problemas socioeducativos hoy agravados por la pandemia. Desde la mirada docente, la digitalización desigual de la escuela secundaria peruana imprime un riesgo mayor: la deserción por conectividad, que no es un tema didáctico sino estructural; pero también existe una mirada volcada a tomar la digitalización como un gran aprendizaje, un aprendizaje pendiente o negado en la normalidad ligado, tanto a docentes como a estudiantes, al desarrollo de una competencia digital. Si estos temas no se incorporan en la agenda pendiente, se corre el riesgo de no atender los estragos de la deserción normal y la deserción por

conectividad como también se corre el riesgo de no potenciar el aprendizaje competencial sobre la tecnología.

Muchos de los aspectos desarrollados pueden aportar criterios para la gestión educativa, la didáctica, así como para investigación educativa en, por ejemplo, la construcción de instrumentos de investigación más precisos para trabajar la innovación educativa con tecnología, la competencia digital como rasgo de la función docente, las respuestas educativas de la escuela frente a la crisis sanitaria a nivel global y, claro está, las creencias docentes sobre la integración de las tecnologías. Lo que deja claro este análisis es que tanto para una línea de investigación centrada en la importancia que implica la comprensión de las creencias docentes en el desarrollo de la educación (Schutz et al., 2020), así como para el estudio de las creencias docentes en torno a la tecnología (Cheng et al., 2020), comprender el impacto de las dinámicas entre creencia y acción educativa es de especial interés para entender el impacto de la ERT y el futuro de una educación cada vez más híbrida (Eyal y Gil, 2022). Esta línea de trabajo es muy importante para avanzar en una investigación educativa que no solo busque conocer el impacto del sistema tecnológico en educación, sino se centre en explorar y comprender los encuadres simbólicos de uso, esto es, los conceptos que predisponen vivir y educar en un mundo mediado digitalmente (Pangrazio y Sefton-Green, 2021) y avanzar, con ello, a encarar la tecnología no solo como solución, sino como paradoja (Nortvig y Georgsen, 2022).

En esta línea, cabe señalar que existe una necesidad de reinventar la docencia, en este marco provocado por la pandemia (Cifuentes-Faura, 2021). Sin desmerecer las prácticas que con creatividad pedagógica, resiliencia docente y empatía social se viene haciendo tanto a nivel global como en Perú (Suárez-Guerrero et al., 2021), la tarea no consiste solo en digitalizar la educación, con lo complejo que puede ser (Pokhrel y Chhetri, 2021), sino atender los graves impactos presentes y futuros asociados a los problemas educativos estructurales del país, la pobreza y la pobreza educativa, pero sobre todo amortiguar los efectos que tiene mantener la escuela cerrada durante ya dos años en Perú. Ya que la crisis sanitaria agrava las desigualdades en salud y educación en la población escolar (Viner et al., 2021), esta investigación aporta los puntos clave que, desde la mirada docente, la digitalización imprime y que se pueden tener en cuenta para mitigar la pobreza educativa en tiempo de post pandemia. ¿Existe algo de esperanza para la educación en esta crisis? Quizá sea la tarea en la que seguir trabajando.

Referencias

- Albion, P. y Ertmer, P. A. (2002). Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *TechTrends*, 46(5), 34-38.
<https://doi.org/10.1007/BF02818306>
- Albuquerque, R. S. de (2021). Educação em tempos de pandemia: Sentimentos e percepções dos professores. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-5.
- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C. y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579.
<https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Arancibia, M. L., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>

- Aretio, L. G. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K. y Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of Covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1-40. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab003>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cardona, L. M. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. *Educación y Ciencia*, 25, e12515. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12515>
- Cheng, S. L., Chen, S. B. y Chang, J. C. (2020). Examining the multiplicative relationships between teachers' competence, value and pedagogical beliefs about technology integration. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 734-750. <https://doi.org/10.1111/bjet.13052>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-48. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K. y Tuscano F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic. An independent report on approaches to distance learning during the Covid-19 school closures*. UNESCO.
- Espinal, S. (2021). Impacto del Covid-19 sobre las capacidades en educación: Discusión para el caso peruano. En J. Iguíñiz y J. Clausen (Eds.), *Covid-19 & crisis de desarrollo humano en América Latina* (pp. 367-377). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Eyal, L. y Gil, E. (2022). Hybrid learning spaces. A three-fold evolving perspective. En E. Gil, Y. Mor, Y. Dimitriadis y C. Köppe (Eds.), *Hybrid Learning Spaces* (pp. 11-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88520-5_2
- Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*, 31, 57-69.
- Fives, H. y Gregoire, M. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). Homeschooling' and the Covid-19 crisis: The insights of parents on curriculum and remote learning. *Interchange*, 21, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>
- Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70529-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70529-4)
- Han, H., Williams, J. y Cui, S. (2021). *Tackling online education: Implications of responses to Covid-19 in higher education globally*. Cambridge Scholars Publishing.
- Harmes M. K., Huijser, H. y Danaher, P. A. (2015). Demythologizing teaching and learning in education: Towards a research agenda. En M. Harmes, H. Huijser y P. Danaher (Eds.),

- Myths in education, learning and teaching* (pp. 113-145). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137476982_1
- Hidalgo Cajo, B. G. y Gisbert-Cervera, M. (2022). Factores determinantes que permiten establecer tipologías de profesorado en el contexto de la innovación tecnológica educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22(69), 71-103.
<https://doi.org/10.6018/red.499171>
- Iguñiz, J. y Clausen, J. (2021). *Covid-19 & crisis de desarrollo humano en América Latina*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Jandrić, P. (2020) The day after Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2, 531-537.
<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00195-4>
- Jaramillo, M. y López, K. (2021). *Políticas para combatir la pandemia de Covid-19*. GRADE.
- Jones, M. G. y Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1067-1104). Lawrence Erlbaum.
- Kirschner, P. y De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Narcizo, C. (2021). Tensiones respecto a la brecha digital en la educación peruana. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(2), e21039.
<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21039>
- Noam, E. M. (2005). Why the internet is bad for democracy. *Communications of the ACM*, 48(10), 57-58. <https://doi.org/10.1145/1089107.1089138>
- Nortvig, A. M. y Georgsen, M. (2022). The paradoxes of emergency remote teaching. *JETT*, 13(1), 193-202. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.01.022>
- Nunez, Q. A., Gomez, S. L., Ganete, A. P. y Goncalves, D. (2021). Professional culture and ICT in teacher education in times of crisis: The perception of teachers. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 24(2), 153-165.
<https://doi.org/10.6018/reifop.470831>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 results. Teachers and school leaders as lifelong learners*. OCDE.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. y Alsayed, A. O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- ONU. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la Covid-19 y después de ella*. ONU.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J. y Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>
- Pangrazio, L. y Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15-27.
<https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
- Patton, Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
<https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A. y Vegas, E. (2020). *Lost wages: The Covid-19 Cost of school closures*. World Bank. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3682955>
- Pulido-Montes, C. y Ancheta-Arrabal, A. (2021). La educación remota tras el cierre de escuelas como respuesta internacional a la Covid-19. *Revista Prisma Social*, 34, 236-266.

- Ricaurte, P. (2016). Pedagogies for the open knowledge society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 32-45.
<https://doi.org/10.1186/s41239-016-0033-y>
- Sánchez-Gómez, J. S., Quiroga-Barrios, K. L. y Ospina-Díaz, P. A. (2020). *Desafíos tecnológicos para el sector educativo de América Latina en tiempos de pandemia*. Programa de Investigación de Política Exterior Colombiana (PIPEC).
- Santos, B. D. S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>
- Saura, G., Díez Gutiérrez, E. J. y Rivera Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa “Google”. Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 111-124.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Schroeder, A., Minocha, S. y Schneider, C. (2010). The strengths, weaknesses, opportunities and threats of using social software in higher and further education teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(3), 159-174.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00347.x>
- Schutz, P., Hong, J. y Francis, D. (2020). *Teachers’ goals, beliefs, emotions, and identity development. Investigating complexities in the profession*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429456008>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2008). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C. y Mengual-Andrés, S. (2016). Teachers’ perceptions of the digital transformation of the classroom through the use of tablets: A study in Spain. *Comunicar*, 49, 81-89. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-08>
- Suárez-Guerrero, C., Sanz-Cervera, P. y Tijeras-Iborra, A. (2021). *Educación en Apurímac: Resistencia creadora en tiempos de pandemia*. McGraw Hill.
- Tong, A., Sainsbury, P. y Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Van Lancker, W. y Parolin, Z. (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.
[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Varela, L. (2021). Análisis DAFO del quehacer profesional de la educación social en los servicios sociales: posibilidades y límites. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 217-226.
<https://doi.org/10.5209/rced.68319>
- Viner, R. M., Bonell, C., Drake, L., Jourdan, D., Davies, V., Baltag, N., Jerrim, J. Proimos, J. y Darzi, A. (2021). Reopening schools during the Covid-19 pandemic: Governments must balance the uncertainty and risks of reopening schools against the clear harms associated with prolonged closure. *Archives of Disease in Childhood*, 106, 111-113.
<https://doi.org/10.1136/archdischild-2020-319963>
- Wehrich, H. (1982). The TOWS matrix: A tool for situational analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54-66. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(82\)90120-0](https://doi.org/10.1016/0024-6301(82)90120-0)
- Williamson, B., Rebecca, E. y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- World Bank. (2020). *The Covid-19 pandemic: shocks to education and policy responses*. World Bank.

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y educación I: Problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. Fundación COTEC.

Breve CV de los/as autores/as

Cristóbal Suárez-Guerrero

Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Doctor en Educación en procesos de formación en espacios virtuales por la Universidad de Salamanca. Es miembro del grupo de investigación en pedagogías culturales (CREARI) de la Universitat de València y sus líneas de trabajo son: pedagogía digital, innovación didáctica con tecnología, humanidades y cultura digital en educación, enfoque sociocultural y aprendizaje cooperativo y aprendizaje abierto en red. Email: crislobal.suarez@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6558-4321>

Carmen Lloret-Catalá

Profesora Contratada Doctor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia desde 2010. Doctora en Psicología, sus intereses de investigación se centran en los temas de cooperación e innovación al desarrollo educativo, responsabilidad social, políticas inclusivas y tecnología educativa. Investigadora de varios proyectos nacionales de estos temas. Desde 2018 es delegada de la rectora de la Universidad de Valencia para la cooperación al desarrollo. Email: m.carmen.lloret@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-0390>