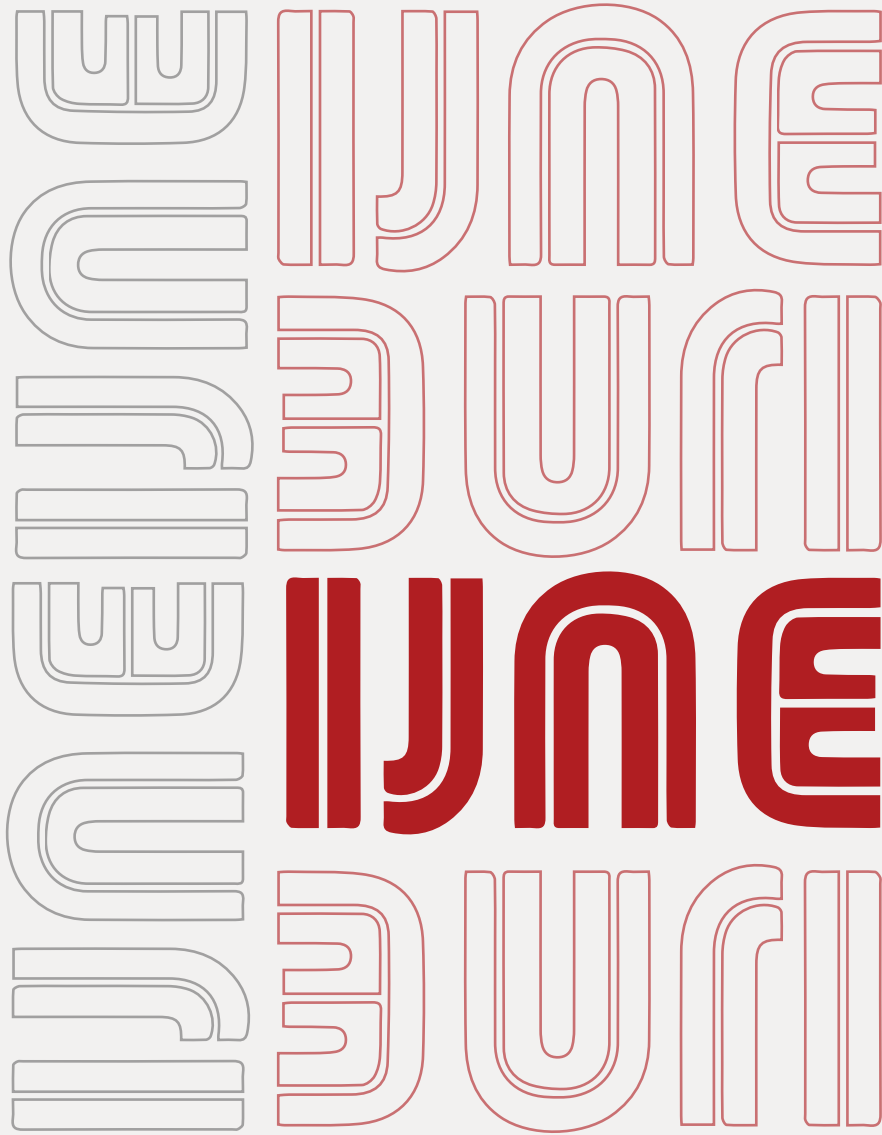

International Journal of New Education



núm.

13

Julio 2024

ISSN: 2605-1931



Análisis del liderazgo ejercido por los equipos directivos para fomentar una comunidad educativa inclusiva

MICHAEL FRANCISCO ARIAS GARCÍA, PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ, REMEDIOS DE HARO RODRÍGUEZ 5-25

Path modeling of factors that predict self-regulated learning:
Case Study of a Public University in Nigeria

JUMOKE I. OLADELE27-56

Entre la exclusión educativa y las políticas públicas. Alfabetización e inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)

SILVIA PULICE, VICTORIA VISCARRET, DEMIAN BARANSTHPOL, JUAN CASTRO 57-76

Rol del docente tutor desde el Paradigma Humanista en el programa de profesionalización

JULIO RODOLFO UYAGUARI FERNÁNDEZ 77-97

El bienestar emocional del alumnado mediante el blogging en el aprendizaje del inglés

SALVADOR MONTANER-VILLALBA Y ALEXIS MARTEL 99-116

Formación permanente del profesorado en competencia digital: una revisión de la literatura

ELONI DOS SANTOS PERIN, NATHALIA SAVIONE MACHADO Y MARIA DO CARMO DUARTE FREITAS..... 117-140

Análisis del liderazgo ejercido por los equipos directivos para fomentar una comunidad educativa inclusiva

Enviado: 5 de abril de 2024 / Aceptado: 10 de abril de 2023 / Publicado: 1 de agosto de 2024

MICHAEL FRANCISCO ARIAS GARCÍA

Universidad Católica del Cibao, República Dominicana

20204083@miucateci.edu.do

 [0000-0003-1141-5001](https://orcid.org/0000-0003-1141-5001)

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España

parnaiz@um.es

 [0000-0002-0839-891X](https://orcid.org/0000-0002-0839-891X)

REMEDIOS DE HARO RODRÍGUEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España

rdeharor@um.es

 [0000-0002-5002-1438](https://orcid.org/0000-0002-5002-1438)

DOI 10.24310/ijne.13.2024.19660

RESUMEN

La educación inclusiva es una cuestión de derechos y su aplicación es fundamental para garantizar el aprendizaje y la participación de la diversidad en las escuelas. La República Dominicana en los últimos años ha dado pasos significativos para generar escuelas inclusivas, abiertas y participativas en donde se refleje la presencia de la diversidad en las escuelas regulares. Así se evidencia en los planes y proyectos del sistema educativo dominicano. Precisamente, en el presente estudio se analizan las actuaciones desarrolladas en los centros educativos por los equipos directivos para favorecer una comunidad educativa inclusiva en siete centros educativos del nivel primario pertenecientes al Municipio de Las Matas de Santa Cruz, República Dominicana. Para estos fines, se utilizó un diseño de

ABSTRACT

Analysis of leadership exercised by management teams to promote an inclusive educational community

Inclusive education is a matter of rights and its application is essential to guarantee learning and participation of diversity in schools. The Dominican Republic in recent years has taken important steps to generate inclusive, open and participatory schools. This is evident in the plans and projects of the Dominican educational system. Precisely, this study analyzes the actions carried out in educational centers by the management teams to promote an inclusive educational community in 7 Primary Level Educational Centers belonging to the Municipality of Las Matas de Santa Cruz, Dominican Republic. For these purposes, a descriptive,

investigación descriptivo, no experimental, tipo encuesta. La muestra la compone un total de 60 participantes (directores de centros, coordinadores, orientadores y profesores). Para la recogida de información se utilizó el instrumento “LeiQ. Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria- Equipo docente”. Para el análisis de los resultados se llevó a cabo un análisis de estadísticos descriptivos. Los resultados muestran que las actuaciones desarrolladas por los equipos directivos no favorecen del todo la generación de una comunidad educativa inclusiva. Lo que evidencia la necesidad de impulsar acciones que permitan generar comunidades inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva, liderazgo, profesorado, educación primaria.

non-experimental, survey-type research design was used. The sample is made up of a total of 60 participants (center directors, coordinators, counselors and teachers). To collect information, the “LeiQ” instrument was used. Leading inclusive education in compulsory education centers - Teaching team. To analyze the results, a descriptive statistical analysis was carried out. The results show that the actions developed by the management teams do not entirely favor the generation of an inclusive educational community. Which shows the need to promote actions that allow generating a school with a shared vision.

Keywords: Inclusive education, leadership, teachers, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI, en materia de educación, se está caracterizando por un despliegue de reformas educativas orientadas a mejorar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje. En el marco de esa realidad, el nuevo paradigma de la inclusión educativa y social se ha ido extendiendo a nivel mundial, haciéndose presente en las políticas, planes y proyectos educativos (Garate, 2017; UNESCO 2021).

En consecuencia, las actuaciones de los líderes escolares representan una gran esperanza para que millones de niños puedan recibir una educación de calidad que les permita desarrollar las competencias necesarias para su aprendizaje e inserción en el mundo laboral. En especial, una sociedad como la actual caracterizada por la desigualdad social, económica y educativa (OCDE, 2017; Soledispa et al., 2021). Este acelerado cambio social plantea nuevos retos a los sistemas educativos, que conllevan la transformación de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes instituciones, con el objetivo de lograr que la respuesta educativa alcance a todo el estudiantado (Arnaiz, 2019).

No obstante, es importante conocer en qué medida se están implementando en la práctica las teorías de la educación inclusiva, así como conocer las brechas entre los ideales y las prácticas inclusivas (Arnaiz et al., 2015), con el fin de garantizar el desarrollo de comunidades

inclusivas. Atendiendo a esa realidad, el presente estudio aborda cómo se está llevando a cabo la educación inclusiva en siete escuelas del nivel primario del municipio de Las Matas de Santa Cruz, Distrito Educativo 13-02 de Guayubín, República Dominicana. Se analizan las actuaciones desarrolladas por los equipos directivos para favorecer una comunidad inclusiva en el marco de la educación para todos propuesto por la UNESCO (2016; 1990) y reafirmado por la República Dominicana ante la 41 Conferencia General de la UNESCO celebrada en París, Francia (MINERD, 2021).

Para el correcto funcionamiento de los centros educativos, las escuelas deben adecuar su visión en función de su propio contexto y atendiendo a las realidades prioritarias (Arnaiz et al. 2023). Desde este estudio se incentiva, pues, la búsqueda de prácticas que favorezcan el desarrollo de escuelas más equitativas e inclusivas, donde los equipos directivos aboguen por una educación que ofrezca los apoyos necesarios para brindar respuestas a las demandas educativas del alumnado (De Haro et al., 2019; Pérez et al., 2024).

Las escuelas deben caracterizarse por ser comunidades educativas inclusivas que desarrollen prácticas eficientes que reduzcan la desfavorable realidad en la que viven muchos estudiantes. Para ello, se precisa transformar las barreras que enfrentan en facilitadores que permitan una inclusión educativa real para todo el alumnado.

1.2. Actuaciones desarrolladas por los equipos directivos para fomentar el desarrollo de comunidades inclusivas

La educación es un derecho humano universal (ONU, 2022; UNICEF, 2022), de manera que las teorías que la sustentan constituyen una conquista de la humanidad. Los convenios que tratan la educación la consagran como el derecho que garantiza el disfrute pleno de la igualdad (López, 2016). De ahí, que la educación inclusiva se considere una cuestión de derechos donde todos los alumnos aprenden juntos, independientemente de sus condiciones (Muntaner et al., 2016; Valdés et al., 2019). En el caso de la educación primaria es fundamental desarrollar escuelas que aboguen por el respeto y la atención a la diversidad.

Así entendida, la educación inclusiva se basa en el respeto a la diversidad y a la equidad. Dicho de otro modo, la inclusión en la educación desarrolla el principio material de la igualdad ya que, en la medida en que las personas tengan las mismas posibilidades educativas, tendrán igualdad de oportunidades para su realización personal (Blancas, 2018; Gálvez, 2024). Dicho esto, la esencia de la educación inclusiva consiste en garantizar el disfrute pleno del derecho educativo, el cual se manifiesta en la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

La filosofía del modelo inclusivo aboga por la capacidad de las escuelas para mejorar su respuesta ante la diversidad (Arnaiz et al., 2014) y por adaptarse a los diversos estilos de aprendizaje del estudiantado (Lucero-Trello, 2024; Romero, 2023). El modelo pretende que cada niño sea respetado y aceptado desde su propia individualidad mediante actuaciones concretas que brinden respuestas oportunas a las diferencias individuales. Por ello, se hace necesario que los equipos directivos lideren procesos de transformación fundamentados en la libertad de expresión (Villegas-Gavilánez, 2020) y que generen el desarrollo de comunidades inclusivas. Se encuentra científicamente comprobado que las escuelas que aprovechan las experiencias y los aportes de los miembros de la comunidad crean las condiciones del aprendizaje través de una visión compartida entre todos sus actores (Farfán, 2017; ONU, 2017).

Por consiguiente, los centros educativos, a través de sus líderes escolares, deben promover una gestión educativa alineada con las prácticas transformadoras para garantizar el aprendizaje (MINERD, 2022). Dicho esto, las actuaciones de los equipos directivos distinguen una escuela inclusiva de una excluyente. Entre ellas se prioriza el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa con el fin de provocar la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades (García-Martínez et al., 2023), lo que asegura que el alumnado tenga oportunidades de acceso a la escuela (Ruiz-Chávez et al., 2021).

Una forma de materializar la propuesta de la educación inclusiva consiste precisamente en generar una escuela con una visión compartida. Para esos fines, Echeita (2017) plantea dos actuaciones irrenunciables de los líderes escolares: a) reconocer las múltiples barreras y b) transformar las barreras en facilitadores.

En la literatura sobre la educación inclusiva se comprueba que algunas de las barreras a las que se enfrenta la educación inclusiva son las percepciones, estereotipos, prejuicios..., del profesorado y de las familias (Rodríguez et al., 2023). Los argumentos conceptuales de diversos autores (Barquín et al., 2022; Bravo et al., 2019) coinciden en que la construcción de las percepciones, estereotipos y prejuicios están estrechamente relacionados con el éxito o el fracaso escolar. De ahí, el concepto de altas expectativas, que se contrapone al de barreras y marca las pautas respecto a lo que se espera lograr con relación al aprendizaje y a la participación del estudiantado. Las altas expectativas constituyen un facilitador que garantiza el respeto y la valoración hacia la diversidad.

Las actuaciones se constituyen en prácticas que favorecen el desarrollo de una comunidad inclusiva fundamentada en la apertura a las diferencias individuales. Por consiguiente, las familias y los profesores representan un apoyo en el desarrollo de una escuela para todos.

Para los fines anteriores, el liderazgo ejercido por los directivos escolares se considera fundamental en el desarrollo de una comunidad inclusiva (Reyes et al., 2020), acompañado por las prácticas pedagógicas de los profesores (Juraz et al., 2022) y la participación de las familias (Campos, 2020). Así, Sandoval et al., (2022) señalan la importancia de vincular al profesorado y a las familias a este proceso ya que, en caso contrario, pueden constituirse en una de las principales barreras para inclusión escolar.

Autores que han escrito sobre el tema del liderazgo (Rubilar et al., 2021; Tinajero et al., 2019), consideran que el tipo de liderazgo ejercido por los equipos directivos es fundamental a la hora de generar la participación de los actores del proceso educativo. Por tanto, aplicado de forma correcta el liderazgo escolar potencia el aprendizaje y estimula la participación mediante la puesta en práctica de las medidas que promueven la igualdad educativa.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2018) define las medidas educativas como el conjunto de acciones que se realizan con la finalidad de lograr las competencias establecidas en el currículo. Autores como Rubio et al. (2020) indican que las medidas educativas son los apoyos y refuerzos que el centro pone en práctica para proporcionar al alumnado las respuestas educativas apropiadas.

Tabla 1. Medidas para atender la diversidad y promover la igualdad de oportunidades

MEDIDAS	ACTUACIONES
1. Evaluación inicial para las tomas de decisiones	Esta medida incluye: el análisis y la valoración de los elementos personales del estudiantado que inciden el aprendizaje (condiciones del contexto, prácticas curriculares de los profesores, aspectos socio familiares). Se hace en énfasis en identificar los apoyos, expectativas y vínculos de la familia con el alumno.
2. Estrategias de escolarización	El MINERD reconoce dos tipos fundamentales de estrategia de escolarización (escuelas regulares y escuelas de educación especial). Sin embargo, el objetivo es que todos los niños sean educados en la escuela de su comunidad. Esta medida propone que los centros realicen los cambios necesarios y organicen el currículo de manera tal que atienda a la diversidad.
3. Medidas de accesibilidad	Se refieren a la necesidad de modificación o adaptabilidad del contexto escolar y social acorde a las necesidades de su población estudiantil. A través de programas, recursos personales y técnicos adaptados a las necesidades e intereses de los/las estudiantes.
4. Gestión educativa	El equipo de gestión debe promover en la comunidad escolar una cultura de reconocimiento y valoración de la diversidad, fomentar actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo, tener altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos/as los/las estudiantes. Los/las docentes, liderados/as por el equipo de gestión del centro han de trabajar colaborativamente en las medidas de atención a la diversidad y los ajustes curriculares que sean necesario
5. Organización del aula	Las aulas se deben organizar en función de que provean experiencias de aprendizaje significativo para todos los alumnos y alumnas presentes en ellas. En este contexto, el rol del o la docente es generar un ambiente de respeto y valoración de las diferencias individuales, desarrollando actividades en las que todos y todas puedan participar en forma activa.

Fuente: (MINERD, 2018)

Las medidas anteriores promueven el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el éxito del alumnado bajo la conducción de los equipos directivos. Por lo tanto, las medidas educativas son elementos que permiten convertir el modelo inclusivo en algo real.

Dicho esto, los centros educativos que deciden promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa llevan a cabo una sucesión de actuaciones encaminadas a lograr el éxito educativo (CREA, 2018). A este respecto Báez et al. (2023) y Causton et al. (2017) proponen algunas acciones inclusivas específicas que promueven la apertura del centro:

- a. Impulsan el conocimiento mutuo.
- b. Regularn conflictos.
- c. Planifican colaborativamente.
- d. Reducen la fragmentación de iniciativas.
- e. Establecen en la comunidad educativa una visión clara de que todos los niños pueden aprender.
- f. Generan altas expectativas.
- g. Apoyan al profesorado en sus prácticas pedagógica.
- h. Y organizan a las familias en torno a una meta común.

Las acciones anteriores generan una escuela fundamentada en la igualdad y con un enfoque de enseñanza y aprendizaje compartido (INTEC, 2023). La unificación de criterio sobre las actuaciones a desarrollar es el fundamento para que se produzca una comunidad inclusiva que cree las condiciones para el aprendizaje (Marginson, 2016), utilizando una amplia gama de enfoques y políticas inclusivas (Hardy et al., 2015). Una comunidad inclusiva en donde el respeto a las diferencias individuales y a la atención a la diversidad sea el núcleo central del proceso educativo. En ese sentido, es vital que las familias y el profesorado formen parte de la gestión escolar y sean los agentes educativos fundamentales en el modelo de educación inclusiva (Campos, 2020).

Por todo ello, el objeto de este trabajo reside en poner de manifiesto la importancia del liderazgo ejercido por los equipos directivos en el proceso de construcción de una comunidad educativa inclusiva. De este modo, se precisa conocer la realidad y establecer propuestas de cambio y mejora para materializar nuestros desafíos. En esta línea de argumentación, surgen interrogantes como: ¿Qué acciones llevan a cabo los equipos directivos para crear una comunidad educativa inclusiva?, ¿el liderazgo ejercido por los equipos directivos tiene en cuenta la diversidad del alumnado y promueve la mejora y la igualdad de oportunidades para todos?,

¿los equipos directivos favorecen la apertura de la escuela a la comunidad? Estas preguntas encontrarán respuesta en este trabajo.

En este sentido, a partir de lo expuesto, el objetivo general de este trabajo se centra en analizar las actuaciones desarrolladas en los centros educativos por los equipos directivos para favorecer comunidades educativas inclusivas. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- a. Determinar el liderazgo ejercido por los equipos directivos para tener en cuenta la diversidad del alumnado.
- b. Describir las medidas emprendidas por los equipos directivos para promover la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades.
- c. Identificar las acciones desarrolladas por los equipos directivos con el fin de promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

En el presente estudio se ha optado por un diseño cuantitativo, no experimental, descriptivo, tipo encuesta, que busca analizar las actuaciones desarrolladas por los equipos directivos para favorecer una comunidad educativa inclusiva.

Este tipo de diseños descriptivos, de naturaleza cuantitativa, tipo encuesta tienen la finalidad de describir situaciones, fenómenos, sucesos y contextos para detallar sus manifestaciones y valorar la realidad estudiada (Hernández-Sampieri et al. (2014). En este caso, se determina, describe e identifica el liderazgo ejercido por los equipos directivos para favorecer una comunidad educativa en donde todo el estudiantado, sin importar su condición, tenga participación y presencia en la escuela y pueda acceder al aprendizaje.

2.2. Participantes

Los participantes forman parte de los centros educativos de educación primaria que conforman el municipio de Las Matas de Santa Cruz, perteneciente al Distrito Educativo 13-02 de Guayubín, Provincia de Montecristi (República Dominicana). La muestra invitada fueron 68 docentes y miembros de los equipos directivos, siendo la muestra participante de 60. Ello implica una representatividad al 95% con un margen de error inferior al 5.0%.

Para una mejor caracterización de la población se presenta la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Caracterización de la muestra (N=60)

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Hombres	10	16.7%
	Mujeres	50	83.3%
Edad	Menos de 30 años	14	23.3%
	Entre 30 y 39 años	20	33.3%
	Entre 40 a 49 años	19	31.7%
	Entre 50 a 59 años	5	8.3%
	Más de 60 años	2	3.3%
Nivel socioeconómico	Bajo	11	18.3%
	Medio-bajo	20	33.3%
	Medio	28	46.7%
	Alto	1	1.7%
Tipo de centro	Tipo 5	13	21.7%
	Tipo 4	5	8.3%
	Tipo 3	42	70%

N= Número de participantes según variable contemplada
%= Porcentaje

El tipo de centro es la clasificación que utiliza el MINERD (2023) para categorizar los planteles de acuerdo con ponderaciones: nivel 4 (0-25), nivel 3 (26-50), nivel 2 (51-75).

Ponderaciones: (modalidad, cantidad de aulas, espacio geográfico, espacio complementario).

2.3. Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información utilizado ha sido el cuestionario titulado: “La gestión de la educación inclusiva en centros de educación primaria desde la percepción del equipo docente”. Este instrumento es una adaptación al contexto de la República Dominicana del cuestionario elaborado por López-López et al. (2022) titulado, “*LeiQ. Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria-Equipo docente*”.

Para su adaptación se desarrolló un *proceso de validación por expertos* vinculados al tema de estudio y al campo de investigación. En este proceso participaron siete expertos vinculados al área de educación y de métodos de investigación. Con las valoraciones recibidas se realizaron modificaciones del cuestionario original, sobre todo, referidas al lenguaje.

El instrumento está estructurado en torno a dos dimensiones: 1) El centro educativo como comunidad inclusiva (17 ítems); y 2) Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y

desarrollo profesional docente (23 ítems). Para responder a dichos enunciados se cuenta con una escala tipo Likert de 4 puntos (1. Poco logrado, 2. Medianamente logrado; 3. Bastante logrado; y 4. Totalmente logrado). Consta de 13 preguntas de identificación de la muestra. Para el presente artículo se han tomado los ítems pertenecientes a la dimensión 1.

Cabe destacar la excelente *fiabilidad del instrumento* utilizado. Así, se cuenta con un Alfa de Cronbach para la totalidad de los ítems de .988, de .976 para la primera dimensión —objeto de estudio en este trabajo— y de .989 para la segunda dimensión.

2.4. Procedimiento

Para la llevar a cabo el presente estudio se realizó la solicitud formal al Distrito Educativo. Tras su aprobación, se procedió a visitar los centros que impartían educación primaria, para explicar a cada equipo de gestión y a los docentes el objetivo de la investigación. Posteriormente, se hizo entrega del cuestionario a cada participante, dándoles una semana para su cumplimentación y envió a los investigadores.

Posteriormente se procedió al análisis estadístico de los datos correspondientes a la dimensión seleccionada para este artículo con el programa estadístico SPSS, en su versión 28.0.

2.5 Análisis de datos

Para dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo se ha utilizado la estadística descriptiva (porcentajes, medias y desviaciones típicas).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en este estudio.

3.1. Determinar el liderazgo ejercido por los equipos directivos para tener en cuenta la diversidad del alumnado

Los resultados expuestos en la Tabla 2 muestran la necesidad de profundizar en las acciones desarrolladas por los equipos directivos para tener en cuenta la diversidad del alumnado. Las puntuaciones de los tres ítems referidos a esta temática indican que cabe realizar mayores

esfuerzos para que la diversidad esté representada en los centros del Municipio, ya que todos ellos obtienen puntuaciones inferiores a 3.

El ítem mejor valorado es el referido a fomentar la representación real de la diversidad de familias existentes en los organismos de gobierno del centro (ítem 3, $M=2.83$, $DT=.99$), le sigue el ítem 2 que informa de las acciones realizadas para sensibilizar a las familias sobre la importancia de la inclusión ($M=2.80$, $DT=1.02$) y, por último, aparece con menor puntuación media el ítem 1 ($M=2.57$, $DT=1.09$), exponiendo la necesidad de promover en mayor medida la organización de debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, xenofobia o machismo, entre otras). Cabe señalar, las elevadas puntuaciones en las desviaciones típicas de estos ítems indicando que los datos se extienden sobre el rango de los valores dados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos objetivo específico 1 (Media y desviación típica)

Ítems.	Media	Desviación Típica
Dimensión 1. El Centro Educativo como Comunidad Inclusiva. El equipo directivo...		
1. Organiza debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, xenofobia, machismo).	2.57	1.09
2. Impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión.	2.80	1.02
3. Establece acciones que fomenta la representación real de la diversidad de familias existentes en los organismos de gobierno del centro.	2.83	.99

Precisamente, en la Tabla 4 se muestra para cada uno de los ítems el porcentaje obtenido en cada uno de los valores de la escala empleada. Así, aparece que para el ítem 1, los participantes se dividen prácticamente en las opciones representadas en la escala, indicando que el 21.7% de los participantes señala que es poco logrado, el 25% medianamente logrado, el 28.3% bastante logrado y el 25% totalmente logrado. En este ítem nos encontramos con una dispersión importante de la opinión vertida. No obstante, solamente el 25% de la muestra piensa que el enunciado es cierto y sería difícil encontrar formas para mejorarlo.

Con relación al ítem 2, los participantes señalan mejores valoraciones ya que según el 33.3% y el 30% de la muestra considera bastante o totalmente que los equipos directivos desarrollan acciones de sensibilización y concienciación dirigidas a las familias sobre la importancia de promover una educación inclusiva. Por último, en el ítem 3, solamente el 8.3% señala que no existe representación real de las familias en los órganos de gobierno del centro y el 33.3% que esta conseguida dicha representación. Por lo tanto, cabe aumentar las acciones realizadas por los equipos directivos para tener en cuenta la diversidad. Todos estos datos aparecen en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos objetivo específico 1 (Porcentajes)

Porcentajes %	1 Poco logrado	2 Medianamente logrado	3 Bastante logrado	4 Totalmente logrado
Ítem 1	21.7	25.0	28.3	25.0
Ítem 2	13.3	23.3	33.3	30.0
Ítem 3	8.3	33.3	25.0	33.3

3.2. Describir las medidas emprendidas por los equipos directivos para promover la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades

A continuación, en la Tabla 5 se describen los resultados obtenidos con relación a las medidas desarrolladas por los equipos directivos para promover la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades. Nuevamente en casi todos los ítems valorados se obtienen puntuaciones medias cercanas a tres indicando la necesidad de desarrollar acciones para mejorar las cuestiones analizadas. Solamente uno de los ítems obtiene una puntuación media superior a 3, el ítem 9 ($M=3.02$, $DT=1.00$). Este enunciado señala las actuaciones desarrolladas por los equipos directivos para que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades, indicando que se tienen bastante en cuenta las voces de los estudiantes en el Municipio de Las Matas de Santa Cruz. En esta misma línea de argumentación, pero con una puntuación ligeramente inferior aparece el ítem 4 ($M=2.93$, $DT=.91$) señalando que se encuentra medianamente lograda la utilización de procedimientos de recogida de información con relación a las necesidades del profesorado, del alumnado y del resto de personal de la comunidad educativa. Seguidamente, con la misma puntuación media se encuentran los ítems 5 ($M=2.83$, $DT=.96$) y 7 ($M=2.83$, $DT=.94$) indicando que cabe mejorar las actuaciones desarrolladas para que la comunidad educativa participe en las labores de evaluación de la dirección, así como el establecimiento de actividades para fomentar en mayor medida las relaciones del centro con la comunidad educativa y responder a la diversidad. Del mismo modo, al tener una valoración de medianamente logrado cabe insistir en el desarrollo de medidas para contrarrestar o compensar diversas situaciones familiares en el éxito de los estudiantes (ítem 8, $M=2.80$, $DT=1.07$). Por último, cabe insistir en el desarrollo de proyectos de investigación-acción en el centro con la finalidad de impulsar el cambio y la mejora continua hacia la conquista de una educación de calidad, equitativa e inclusiva ($M=2.77$, $DT=.96$). Los datos anteriormente presentados se muestran en la Tabla 4 e indican cierta evidencia de que los enunciados se desarrollan en los centros del Municipio estudiado, pero que existen unas prácticas que necesitan mejorar.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos objetivo específico 2 (Media y desviación típica)

Ítems.	Media	Desviación Típica
Dimensión 1. El Centro Educativo como Comunidad Inclusiva. El equipo directivo...		
4. Utiliza procedimientos de recogida de información sobre las necesidades del profesorado, alumnado y resto de personal del centro para la mejora educativa.	2.93	.91
5. Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección.	2.83	.96
6. Promueve proyectos de investigación-acción en el centro sobre educación inclusiva con el fin de orientar procesos de mejora.	2.77	.96
7. Establece un plan de actuaciones elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado.	2.83	.94
8. Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres...).	2.80	1.07
9. Propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro...).	3.02	1.00

Los datos anteriormente descritos de cada ítem encuentran su representación en los porcentajes obtenidos en los valores de la escala utilizada. Esta información se puede consultar en la Tabla 5. Destaca el ítem 9 donde el 36.7% y 38.3% de los participantes indican que está bastante logrado o totalmente logrado que el alumnado pueda expresar su opinión y necesidades. En la misma dirección se encuentra el ítem 4, donde el 36.7% y 31.7% de la muestra consultada señala que está bastante o totalmente lograda la utilización de procedimientos de recogida de información para conocer las necesidades presentes en el profesorado, alumnado y familias. Cabe destacar que los porcentajes presentes en el valor poco logrado son bajos indicando que las acciones desarrolladas por los equipos directivos pueden ser mejoradas. En la Tabla 5 aparecen los datos anteriormente comentados.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos objetivo específico 2 (Porcentajes)

Porcentajes %	1 Poco logrado	2 Medianamente logrado	3 Bastante logrado	4 Totalmente logrado
Ítem 4	6.7	25.0	36.7	31.7
Ítem 5	8.3	30.0	31.7	30.0
Ítem 6	11.7	25.0	38.3	25.0
Ítem 7	8.3	28.3	35.0	28.3
Ítem 8	13.3	28.3	23.3	35.0
Ítem 9	11.7	13.3	36.7	38.3

3.3. Identificar las acciones desarrolladas por los equipos directivos con el fin de promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa

Seguidamente se muestra la valoración obtenida respecto a las acciones desarrolladas por los equipos directivos para promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa. Los ítems mejor valorados son el 16 ($M=3.05$, $DT=.928$) referido a promover acciones que facilitan la comunicación y la participación de las familias en las actividades realizadas dentro y fuera del entorno escolar; y el ítem 10 ($M=3.00$, $DT=.95$) que hace alusión a la promoción de actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa. A estas valoraciones, le sigue de cerca el ítem 11 ($M=2.98$, $DT=1.01$) que muestra la existencia de mecanismos para impulsar la participación de los estudiantes en la regulación de conflictos y el ítem 15 ($M=2.95$, $DT=.89$) referido al impulso de iniciativas que favorezcan la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida de los centros. El ítem peor valorado ha sido el número 13 ($M=2.53$, $DT=1.01$) al mostrar los participantes la necesidad de que los equipos directivos impulsen acciones para colaborar con otros centros educativos y compartir experiencias. También el ítem 14 ($M=2.67$, $DT=1.11$) pone de manifiesto la escasa participación en acciones emprendidas por otras instituciones con un carácter educativo. Unido a ello, el ítem 12 ($M=2.58$, $DT=1.07$) señala la imperiosa necesidad de proponer y diseñar actividades (seminarios, cursos) para abordar los estereotipos y prejuicios existentes en el profesorado con el fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado. Estos datos aparecen en la Tabla 7.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos objetivo específico 3 (Media y desviación típica)

Ítems.	Media	Desviación Típica
Dimensión 1. El Centro Educativo como Comunidad Inclusiva. El equipo directivo...		
10. Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa.	3.00	.95
11. Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo.	2.98	1.01
12. Propone actividades y diseña estrategias (seminarios, cursos...) para abordar las percepciones, estereotipos, prejuicios..., del profesorado a fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades.	2.58	1.07
13. Impulsa acciones para colaborar con otros centros educativos, conocer y compartir experiencias.	2.53	1.01
14. Participa en las acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad con carácter educativo (actividades deportivas, jornadas contra racismo...).	2.67	1.11
15. Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro	2.95	.89
16. Promueve acciones que facilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades educativas emprendidas dentro y fuera del entorno escolar.	3.05	.928
17. Promueve que el profesorado participe en las actividades educativas que organiza la comunidad local relacionadas con la promoción de una educación inclusiva.	2.92	.94

En la tabla anterior se muestra la amplia variabilidad de los datos al presentar unas desviaciones típicas muy elevadas, lo que indica que los datos se extienden sobre un rango de valores amplios. Esta característica se observa en los porcentajes obtenidos para cada uno de los ítems señalados para este objetivo específico. Precisamente, en la Tabla 8 aparecen dichos datos donde se observa que los ítems 16, 11 y 10 obtienen porcentajes muy altos indicando que son acciones muy presentes en los centros frente a otros como los ítems 12 y 14 que indican la división de opiniones de los participantes y por tanto la variabilidad de las acciones presentes en los centros educativos. De este modo, los datos anuncian la necesidad de mejorar las acciones desarrolladas por los equipos directivos para promover la apertura de la escuela a la comunidad como se aprecia en la Tabla 8.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos objetivo específico 3 (Porcentajes)

Porcentajes %	1 Poco logrado	2 Medianamente logrado	3 Bastante logrado	4 Totalmente implantado
Ítem 10	8.3	20.0	35.0	36.7
Ítem 11	11.7	16.7	33.3	38.3
Ítem 12	20.0	26.7	28.3	25.0
Ítem 13	16.7	35.0	26.7	21.7
Ítem 14	20.0	23.3	26.7	30.0
Ítem 15	5.0	26.7	36.7	31.7
Ítem 16	5.0	25.0	30.0	40.0
Ítem 17	8.3	23.3	36.7	31.7

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación inclusiva debe ser considerada una cuestión de derechos humanos y equidad (Arnaiz, 2019; ONU, 2022; UNICEF, 2022), siendo el liderazgo ejercido por los equipos directivos fundamental para su consecución y para garantizar una educación de calidad y en igualdad de condiciones. Así lo plantean Reyes et al., (2020), al considerar el liderazgo de los directivos como un elemento fundamental para el impulso y desarrollo de los centros educativos. Otro punto clave para ello son las prácticas de aula desarrolladas por los profesores (Juraz et al., 2022) y la integración y participación de las familias (Campos, 2020). El liderazgo, aplicado de forma correcta, potencia el aprendizaje y estimula la participación mediante la puesta en práctica de las medidas que promueven la igualdad de oportunidades (Valdés, 2017).

Cabe señalar, respecto al primer objetivo, que los equipos directivos de Las Matas de Santa Cruz necesitan reforzar sus prácticas para que la diversidad tenga una mayor

representación en los centros educativos de esta jurisdicción. Los resultados obtenidos evidencian que en los centros educativos se necesita un mayor vínculo con la comunidad, ya que las actividades para tratar los temas de exclusión han obtenido bajos resultados. Por otro lado, no se están ejecutando de forma correcta las acciones tendentes a sensibilizar las familias sobre la importancia de la inclusión y, por tanto, no se fomenta su representación real en los centros educativos. Es preciso un cambio respecto a esto, ya que como indica Campos (2020), para la escuela es vital que las familias formen parte de la gestión escolar y sean los agentes educativos fundamentales en el modelo de educación inclusiva. Por tanto, es necesario que se diseñen actividades que fomenten la participación de las familias en las escuelas a través de convivencias, intercambios, etc. Como se comprueba en este estudio, el liderazgo del equipo directivo se fortalece cuando cuenta con el apoyo de las familias y con ello genera una escuela con una visión compartida sobre el tipo de educación que se espera lograr (Farfán, 2017; ONU, 2017), con el objetivo de lograr que la respuesta educativa alcance a todo el estudiantado y mejore su respuesta ante la diversidad (Arnaiz et al., 2014). Por tanto, el liderazgo ejercido por los equipos directivos es fundamental para tomar en cuenta la diversidad.

Con relación al segundo objetivo, acerca de las medidas emprendidas por los equipos directivos para promover la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades, se evidencian en los resultados puntuaciones por debajo de la media esperada. De manera específica, cabe señalar, que en los centros educativos se refleja la falta de proyectos de investigación-acción que brinden respuestas oportunas a las problemáticas que genera trabajar con la diversidad, los proyectos no se realizan y, por tanto, no se le brinda la oportunidad a la comunidad educativa de participar en su elaboración. Esto contrasta con las opiniones de diversos autores (Arnaiz et al. 2023; Lucero Trello, 2024), quienes indican la importancia de que los equipos directivos apoyen el desarrollo de comunidades inclusivas. En los centros educativos analizados no se promueve que los miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación del centro, perdiéndose así la oportunidad de que brinden sugerencias que sirvan de apoyo para la mejora educativa y la atención a la diversidad (Blancas, 2018; Gálvez, 2024).

A pesar de lo resultados antes expuestos, los participantes de este estudio valoran positivamente el trabajo que realiza el equipo directivo para promover que el alumnado se exprese libremente respecto a su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro. En ese sentido, hemos identificado la capacidad que tiene el liderazgo directivo de este Municipio para dirigir procesos de transformación fundamentados en la libertad de expresión del estudiantado (Villegas-Gavilánez, 2020). Aunque es una práctica valorada positivamente, de igual forma hay que prestar atención a los demás resultados que obtuvieron bajos resultados, ya que se

consideran barreras significativas para aplicar las medidas educativas y con ello promover tres elementos esenciales de una escuela inclusiva: “la mejora, el éxito y la igualdad de oportunidades” (García-Martínez et al., 2023. p. 116), las cuales aseguran que el alumnado tenga oportunidades de acceso a la escuela (Ruiz-Chávez et al., 2021).

De igual forma, CREA (2018) manifiesta que los centros educativos que deciden promover la apertura de la escuela a la comunidad educativa llevan a cabo una sucesión de actuaciones que logran el éxito educativo, entre ellos, la participación y la libertad de expresión. Un aporte similar, que apoya lo antes descrito, lo realiza el MINERD (2018) cuando señala que las medidas educativas son las acciones que los centros educativos implementan con la finalidad de lograr las competencias establecidas en el currículo y la permanencia y la participación de los estudiantes con NEAE. La promoción y el respeto a la diversidad dependen, por tanto, de las medidas implementadas por los equipos directivos para promover la igualdad de oportunidades.

Por último, y con relación al tercer objetivo, este trabajo indica que dentro de las acciones que realiza el equipo directivo para promover la apertura del centro hacia la comunidad educativa se encuentran la participación y la comunicación con los miembros de la comunidad educativa, el intercambio y la convivencia, la participación de los profesores relacionadas con la promoción de una educación inclusiva. y los mecanismos para impulsar la participación de los estudiantes en la regulación de conflictos. Estas acciones, como manifiesta Causton (2017), promueven la apertura del centro hacia la diversidad y generan una escuela fundamentada en la igualdad (INTEC, 2023), con un enfoque de enseñanza y aprendizaje compartido. Además, posibilitan las condiciones de aprendizaje (Marginson, 2016). Lo anterior permite afirmar que el liderazgo ejercido por los directivos escolares es fundamental en el desarrollo de una comunidad inclusiva (Reyes et al., 2020), acompañado por las prácticas pedagógicas del profesorado (Juraz et al., 2022) y la participación de las familias (Campos, 2020).

Tomando en cuenta lo anterior, se exponen a continuación, las conclusiones de este trabajo, a partir de los resultados obtenidos:

- Los equipos directivos necesitan reforzar sus prácticas para que la diversidad tenga una mayor representación en los centros educativos.
- Los centros educativos necesitan un mayor vínculo con la comunidad educativa para tratar los temas relacionados con la exclusión escolar generando espacios de convivencia e intercambio de informaciones.

- El liderazgo del equipo directivo, en escuelas de educación primaria se fortalece cuando cuenta con el apoyo decidido de las familias y genera una visión compartida sobre el tipo de educación que se pretende lograr.
- Se necesita concretar acciones para sensibilizar las familias sobre la importancia de la inclusión.
- Se refleja la falta de proyectos de investigación-acción que brinden respuestas oportunas a las problemáticas que genera trabajar con la diversidad.
- El equipo directivo posee capacidad para liderar procesos de transformación fundamentados en la libertad de expresión del estudiantado.
- El liderazgo ejercido por los equipos directivos es fundamental para tomar en cuenta la diversidad, por lo que las acciones que realizan deben partir de las necesidades e intereses de la comunidad educativa.
- La promoción y el respeto a la diversidad, depende de las medidas implementadas por los equipos directivos para promover la igualdad de oportunidades.
- El liderazgo ejercido por los equipos directivos es fundamental para el desarrollo de una comunidad inclusiva, junto a las prácticas pedagógicas y la participación de la familia, ya que juntos garantizan una escuela para todos.

5. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Cabe destacar que los resultados y las conclusiones del presente estudio responden de manera específica a los centros educativos participantes del Municipio de Las Matas de Santa Cruz, por consiguiente, no se pueden generalizar a otros contextos. Como limitaciones del estudio se destaca la necesidad de escuchar y analizar las opiniones de otros actores como son las familias y el alumnado, ya que los datos presentados responden exclusivamente a la perspectiva de los docentes. Además, cabe destacar que el Municipio de Las Matas de Santa Cruz es parte de un Distrito Educativo que cuenta con otros Municipios como es el de Guayubín, por lo que se recomienda encontrar diferencias y similitudes con esos otros centros.

Partiendo de las limitaciones señaladas, cabe plantear como perspectiva de futuro, la necesidad de favorecer el desarrollo de una comunidad inclusiva que permita la apertura a la diversidad y brinde igualdad de oportunidades en los centros educativos. Se requiere, por tanto, seguir indagando acerca de las prácticas que deben ejecutar los equipos directivos para favorecer una comunidad educativa inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2019). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de los planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria del profesorado*, 18(1), 103-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnaiz, P., Farías, B. y Alcaraz, S. (2023). Implementación de la Educación Inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche. *International Journal of New Education*, 11, 14-161. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.17081>
- Báez, D., Herrera, D. y Fernández, R. (2023). El mejoramiento de la gestión del director: una necesidad social en la República Dominicana. *Revista Científico Metodológica*, 77(4), 1-13.
- Barquín, A., Arratibel, N., Quintas, M. y Alzola, N. (2022). Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89-105. <https://doi.org/10.6018/rie.428521>
- Blancas, E. (2018). Educación y derecho social. *Investigación en educación*, 8(14), 113-121.
- Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia*, 26(4), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Campos, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de inclusión y calidad escolar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(13), 213-237.
- Causton, J. y Teoharis, G. (2017). *Principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Co.
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). *Ley Orgánica de Educación no. 66-97*.
- CREA, (2018). *Transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje*. CREA.
- De Haro, R. y Martínez, R. (2019). Elaboración y validación de un cuestionario para escuchar las voces de las familias del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 119-148.

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 141-167.
- Farfán, M. y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Reencuentro*, 73(28), 45-61.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes*. UNICEF.
- Gálvez, O. y Batista, P. (2024). Barreras y facilitadores de la inclusión educativa percibida por docentes y directivos escolares. *Estudio del Desarrollo escolar: Cuba y América Latina*, 12(1), 47-58.
- Garate, F. (2017). Un discurso de quien (es) y para quién (es). *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar*, 4(2), 199-216. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.71p
- García-Martínez, J. y Ruiz-Chávez. (2023). Políticas y prácticas inclusivas en centros educativos: Estudio de su implementación y relación desde la perspectiva de las personas directivas. *Revista Innovaciones Educativas*, 39(25), 114-119. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i39.4662>
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo, (2023). *Educar para la Igualdad en República Dominicana. Desafíos y propuestas para la educación preuniversitaria*. INTEC.
- López, S. (2016). El Derecho Humano a la Educación. *Estudios sobre Derecho y Justicia*, 4(2), 10-21. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v0i3>
- López-López, C., León-Guerrero, J. y Hinojosa-Pareja, E. (2022). Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
- Lucero-Tello, J., Hernández-Dávila, C., Gavilanes-López, W., y Ruiz-López, P., (2024). Gestión escolar y calidad educativa. *Digital Publisher CEIT*, 9(1), 5-14, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2266>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022). *Adecuación curricular del Nivel Primario*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, (2018). *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad*. MINERD.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). *Manual Operativo de Centros Educativos Públicos*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2021). *República Dominicana expone ante la UNESCO prioridades para garantizar educación a más de 2.8 millones de estudiantes*. MINERD.
- Muntaner, J., Rosselló, M. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Educación en Derechos Humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. ONU.
- Pérez, L., Sánchez, S., Rabazo, M. y Fernández, M. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, 51, 1183–1193. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463>
- Reyes, R. y Prado, A. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2),1-19. <https://doi.org/10.15517/rev-educ44i2.3878>
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2023). Un estudio comparativo del compromiso de familias y profesorado con la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 139-162.
- Romero, M. (2023). Periodo de adaptación en el preescolar. *Digital Publisher*, 8(1), 5-12. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.990>
- Rubio, M., Martín, A. y Cabrerizo, J. (2020). *Recursos para atender la diversidad en contextos educativos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. y García-Martínez, J. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(3), 211-233. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>

- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sangoluisa, R. (2021). La educación para personas de escasos recursos y grupos vulnerables. *Conrado*, 82(17),86-95.
- Tinajero, M. y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 147-168. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>
- Valdés, M., y Díaz, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica*, 53(28), 1-4. [https://dx.doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)/0053/001](https://dx.doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)/0053/001)
- Villegas-Gavilánez, M. (2020). Los equipos directivos como líderes de la transformación educativa. *Saberes Andantes*, 3(7), 108-129.

Path modeling of factors that predict self-regulated learning: Case Study of a Public University in Nigeria

Enviado: 26 de marzo de 2024 / Aceptado: 5 de mayo de 2024 / Publicado: 1 de agosto de 2024

JUMOKE I. OLADELE

Department of Science and Technology Education.
Faculty of Education, University of Johannesburg, Johannesburg, South Africa

jumokeo@uj.ac.za

 [0000-0003-0225-7435](https://orcid.org/0000-0003-0225-7435)

DOI 10.24310/ijne.13.2024.19607

RESUMEN

Los estudiantes pueden encontrar desafíos significativos cuando hacen la transición de la escuela secundaria a la universidad. Los estudiantes deben poseer las habilidades necesarias para adaptarse a la atmósfera de aprendizaje autodirigido de la universidad, sin embargo, a menudo carecen de la capacidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Este estudio emplea técnicas de modelado de rutas para investigar y analizar las relaciones multifacéticas entre varios factores, que pueden predecir el aprendizaje autorregulado a medida que afectan los logros académicos de los estudiantes. Bibliografía existente. La población para este estudio fueron estudiantes universitarios de pregrado que utilizaron un cuestionario diseñado por investigadores para la recolección de datos. Los datos recogidos se modelaron reflexivamente mediante el modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM). Los resultados muestran que la evaluación del modelo de medida mostró una fuerte confiabilidad y validez convergente de los

ABSTRACT

Path modeling of factors that predict self-regulated learning: Case Study of a Public University in Nigeria

Students can encounter significant challenges when transitioning from high school to university. Students must possess the necessary skills to adjust to the self-directed learning atmosphere of the university, however frequently lack the ability to take responsibility for their own learning. This study employs path-modeling techniques to investigate and analyze the multifaceted relationships between various factors, which can predict self-regulated learning as they influence learners' academic achievements in higher education settings, as informed by an extensive review of existing literature. The population for this study were university undergraduates using a researcher-designed questionnaire for data collection. The data collected was modelled reflexively using partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM). Results show that the measurement model assessment showed strong reliability and

constructos latentes. Sin embargo, solo la tecnología predijo significativamente que el aprendizaje autorregulado contribuiría al éxito académico de los estudiantes en la educación superior. Los hallazgos de este estudio contribuyen significativamente a la comprensión de las vías matizadas a través de las cuales interactúan varios indicadores de aprendizaje para predecir la autorregulación de los estudiantes como influencia en el rendimiento académico de los estudiantes en el espacio de la educación superior. Los conocimientos obtenidos del análisis ofrecen valiosas implicaciones para las partes interesadas pertinentes con el fin de fomentar una conducta adecuadamente adaptada que mejore el éxito académico de los estudiantes en la educación superior.

Palabras clave: Modelado de rutas, Éxito académico, enseñanza superior, Aprendizaje autorregulado, Modelado de ecuaciones estructurales, Tecnología.

convergent validity of the latent constructs. However, only technology significantly predicted self-regulated learning as contributing to students' academic success in higher education. The findings from this study contribute significantly to understanding the nuanced pathways through which various learning indicators interact to predict students' self-regulation as influencing students' academic performance in the higher education space. Insights gained from the analysis offer valuable implications for relevant stakeholders aimed at fostering properly tailored conduct that enhances students' academic success in higher education.

Keywords: Path modeling, academic success, higher education, self-regulated learning, structural equation modeling, technology.

1. INTRODUCTION

Considering that students can encounter significant challenges when transitioning from high school to university, students must possess the necessary skills to adjust to the independent learning atmosphere of the university. Students frequently find themselves navigating a world where autonomy become crucial in the dynamic environment of higher education. As incubators of knowledge and human development, universities provide an atmosphere in which students are active participants in their own education rather than merely passive consumers of knowledge. University education gives students the academic independence to choose their own schedules while encouraging a sense of duty in their academic endeavors, which motivates individuals to take ownership of their education, practice good time management, and establish well-informed priorities (Moohr et al., 2021). This independence encompasses extracurricular activities, personal development projects, and even social interactions outside of the classroom (Christison, 2013; Ginosyan et al., 2022; Munadi & Khuriyah, 2023).

However, a major consideration with academic independence is self-regulation. Many students find that when they get to the university, it is the first time they have really manage their own schedules without the regimented direction of parents or teachers. Students must strike a careful balance between discipline and curiosity as they learn to manage the many obligations and opportunities that come with being a university student (McCombs, 2012; Pluck & Johnson, 2011, Shaeffer, 2006). Fundamentally, understanding how to control one's own learning and behavior is the goal of self-regulation in higher education. This entails setting clear goals and objectives, good work organizational skills, being focus, and the readiness to modifying goals and objectives as necessary (Ozhiganova, 2018). It also entails developing self-awareness, realizing one's advantages and disadvantages, and asking for help when needed.

Institutions are essential in helping students on their path to developing self-regulation. They offer tools including study skills seminars, academic advising, and counseling services to assist students in acquiring the knowledge and abilities needed to overcome obstacles. Additionally, they encourage students to accept responsibility for their actions and decisions by fostering a culture of accountability and responsibility (Elias, 2019; Jin et al., 2023). Ultimately, developing students's capacity for self-regulation is crucial for both personal and professional development in addition to academic success (Etkin, 2018; Yan & Carless, 2022). It expose students to the lifelong learning skills, resilience, and adaptation qualities necessary to prosper in a world that is constantly changing (Binu, 2016; Wang, 2021). Higher education institutions are not just dispensing knowledge; they are also cultivating the self-regulated future leaders, innovators, and change-makers for global sustainability (Binagwaho et al., 2022; Chankseliani & McCowan, 2021; Grosemans et al., 2017; Mugimu, 2021).

Research indicates that students who exhibit self-regulation achieve higher academic performance (Sangaire, 2012; Xu et al., 2022). The focus on promoting self-regulated learning abilities has gained recognition as a vital component of successful education. In the realm of higher education, understanding the multifaceted factors that contribute to developing self-regulatory skills as it affects academic success is pivotal for educators, administrators, and policymakers. Therefore, upholding a supportive learning environment is essential in the ever-changing world of higher education to promote student achievement and institutional expansion as a whole is fast-gaining importance. The availability and adequacy of support facilities is a major indicator of quality in higher education (Oladele & Ndlovu, 2023). In addition, the effective use of technology into educational settings has greatly transformed the educational landscape in our fast-changing world (Aletan, 2021, Ayanwale & Oladele). Furthermore, technology facilitate the integration of content, facilitate communication, and offer

tools for collaboration (Ayanwale & Oladele, 2021). Simultaneously, comprehending the connection between technology, the learning environment, and self-regulated learning is crucial for improving the educational experience and results for learners. This article delves into the application of path modeling to elucidate the intricate web of observable components contributing to self-regulation as an established factor for academic success in higher education.

1.1. Literature Review

It is therefore essential to provide the necessary support, guidance, and resources to ensure that students can effectively navigate this learning process and as affecting their academics. The journey of learning in the pursuit of education goes well beyond the walls of classrooms and textbooks. It is more than just memorizing things by heart or by rote; it includes developing a lifetime competency called self-regulated learning (SRL). SRL, which is defined as the process by which individuals take responsibility for their learning, embodies the metacognition, autonomy, and strategic approach that are essential for intellectual success (Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2015). SRL consists of four distinct phases: forethought, planning, and activation; monitoring control; and reaction and reflection (Torrano Montalvo & González Torres, 2004). SRL is a learner-centered approach that emphasizes goal setting and empowers the students to take charge of their own learning environment. Encouraging students to be more aware of the learning process and fostering SRL can transfer responsibility for learning from teachers to students (Puustinen & Pulkkinen, 2001). This represents a significant departure from the traditional belief that personalized teaching and learning are the responsibility of the teacher, who designs and executes classroom tactics to engage and educate students. This connotes that SRL redirects the focus on the student, necessitating their active engagement in the learning process (Taranto & Buchanan, 2020).

Three fundamental elements are involved in self-regulated learning: motivation, strategic action, and metacognition (Peel, 2019). The awareness and comprehension of one's own cognitive processes is known as metacognition. It include examining, tracking, and self-reflection regarding one's learning techniques. This feature enables people to recognize their advantages and disadvantages, allowing them to modify and improve their learning style. At the same time, motivation serves as the catalyst that advances this procedure. A key component is intrinsic motivation, which is driven by real love for learning, personal interest, and curiosity. Rewards and recognition are examples of extrinsic motivators that might affect learning. That being said, long-term interest and commitment to learning tasks are maintained by an internal desire.

The application of different learning methodologies in practice is referred to as strategic action. Setting goals, organizing, planning, managing time, and using productive study methods are a few of them. By using these techniques, students can better comprehend and retain material by navigating difficulties, breaking down work into digestible chunks, and applying a variety of problem-solving techniques. Self-regulated learning has several advantages that go well beyond scholastic success. It promotes independence by instilling a sense of accountability and ownership for one's educational path. When students possess SRL skills, they develop into resilient and adaptive learners who can successfully negotiate the ever-changing information and obstacles of daily life. Self-regulated learning abilities need to be developed in a supportive atmosphere that promotes experimentation, exploration, and a growth mentality. By establishing learning environments that encourage autonomy, present chances for self-evaluation, and provide direction in the development of successful learning strategies, educators play a critical role in promoting SRL. To sum up, self-regulated learning is an art form as well as a technique—a set of abilities necessary to succeed in the complexity of the modern world. Through the development of metacognition, enthusiasm, and intentional action, people are empowered to choose their own educational path and acquire the skills necessary for success in the workplace, in the classroom, and in their personal lives. Accepting SRL gives people the ability to start a lifetime journey toward learning, development, and self-fulfillment.

This literature review also identifies key learning indicators contributing to SRL in higher education. While these indicators encompass both cognitive and non-cognitive factors. Cognitive factors include critical thinking skills, information-processing abilities, and metacognitive strategies have been widely researched. However, the non-cognitive factors such as instructional materials, collaborative activities, exposure to practical/hands-on experience, active classroom engagement, effective use of technology and online integrations in learning, learning environment as observable components that impact on self-regulated learning needs empirical evidence in the context of higher education. Recognizing the multifaceted nature of these indicators is essential for constructing a robust path model that captures their interconnectedness and cumulative effects on academic success.

Active student engagement is also key to successful teaching and learning in online situations where technology is leveraged for deploying teaching and learning and are increasingly popular (Khan et al., 2017). Technology is a major enabler of self-regulated learning and hold promises of improving the dwindling education quality (Khiat, 2022; Lawal, 2022; Olutola & Olatoye, 2022; Persico, 2017). Online resources, learning applications, and adaptive learning

systems can offer individualized learning experiences by tracking progress, providing quick feedback, and customizing content to fit each learner's unique learning preferences. But in the end, it is up to the person to cultivate self-regulated learning. It takes dedication to self-awareness, self-control, and persistence to cultivate SRL. To get the best learning outcomes, it necessitates a willingness to adjust, learn from mistakes, and continuously improve methods.

Technology integration in education typically refers to a technology-based approach to teaching and learning that is strongly related to the use of educational technology in classrooms (Oladele & Ndlovu, 2023). Technology integration in favorable learning contexts can promote and improve self-regulated learning (Timotheou et al., 2023). The majority of today's students are regarded as Gen Z, and as such, they have a strong love for technology, which encourages their receptiveness (Oladele et al., 2024; Puangpunsri, 2021). Innovation and technological progress serve as a catalyst for a significant shift in education and creating room for collaboration as students imbibe self-regulation skills within the higher institutional learning spacing (Zhao & Cao, 2023). The University of Maryland like many other universities in developed countries has the Teaching Assistants (UTTA) program, which focuses on putting technically skilled students in an internship model with "needy" instructors. UTTA participants not only assist their faculty members with the technological requirements for college credit, but they also participate in a research seminar where the pedagogical consequences of teaching with technology are examined (Landavere & Mateik, 1999). Higher institutions in Africa should learn from such initiatives as part of efforts for improving the pedagogical processes with relevant technological integrations to support teaching learning with studies showing a positive impact (Oladele & Ndlovu, 2023; Oladele et al., 2024).

Collaboration involves students coming together to exchange ideas and co-create knowledge, fostering deep engagement with complex concepts through discussion and shared insights (De Corte, 2012; Laal & Laal, 2012). Meanwhile, self-regulated learning empowers students to take charge of their own learning journey by setting goals, monitoring progress, and adjusting strategies to achieve mastery (Kurt, 2023; Quick et al., 2020). These two forces, collaboration and self-regulated learning, intertwine to enhance each other. Together, collaboration and self-regulated learning create a transformative educational experience where students not only acquire knowledge but also develop lifelong learning skills and habits (Meibert et al., 2020). As such, they form a dynamic interplay, fueling curiosity and discipline, and ultimately contributing to the vibrant tapestry of inquiry and discovery in academia. Also, the role of instructional materials in teaching and learning cannot be overemphasized as they

provide resources and tools to facilitate understanding and engagement (Amadioha, 2009; Cortana et al., 2021). Therefore, effective selection and integration of instructional materials are essential for promoting active learning, engagement, comprehension, and retention of knowledge among students. Additionally, factors such as accessibility, cultural relevance, and alignment with instructional goals and learning outcomes when designing and implementing instructional materials in teaching and learning contexts should be considered.

SRL is particularly important in the changing higher education landscape of academic independence. Various studies have been carried out in examining SRL. The performance indicators and course characteristics to support students' self-regulated learning was examined revealing that while students appreciated the self-paced information, there was no impact on their study behavior and learning outcomes for the specific components examine (Ott et al., 2015). Also, an investigation was conducted to determine the most effective way to support self-regulated learning by utilizing the advantages of learning analytics. The findings revealed that the most effective interventions based on data do not aim to directly enhance students' abilities through feedback. Instead, they focus on subtly influencing and encouraging students to reflect on and reevaluate the strategies they employ, how they assess their progress, and to assist them in making more informed decisions during the learning process. (Lodge et al., 2018). Another recent study by (Higgins, 2023) examined the impact of the development of self-regulated learning on academic performance in undergraduate science.

Another study focused on evaluating the assessment of SRL, which demonstrated that this construct possesses both aptitude and event characteristics. The phenomenon occurs within a diverse set of environmental and cognitive elements and abilities, and is evident in the repeated use of metacognitive monitoring and metacognitive control, which modify information when learners interact with a task (Winne & Perry, 2000). Furthermore, an analysis of research patterns regarding the assessment and intervention approaches utilized for self-regulated learning in e-learning environments spanned a decade (2008-2018). The findings of this evaluation indicated that conventional methods that were originally developed for classroom-based support to measure SRL in e-learning environments. Learner analytics and educational data mining techniques have been applied in a limited number of studies to assess and promote SRL strategies for students (Araka et al., 2020). Similarly, (Delfino, 2008) examined SRL within an adults virtual learning community where engage asynchronous textual communication were engaged. The results of the study demonstrated how well the students had utilized the opportunities provided by the learning environment, which included the activities, assignments, and methodology presented in addition to the software tools and their settings while taking advantage of learning opportunities usually gives rise to learning.

Also, integrating both active class engagement and self-regulated learning into teaching practices can create an environment where students are not only actively involved in their learning but also equipped with the skills to take ownership of their learning process especially in virtual learning environments (Aletan, 2022). While this can lead to improved academic performance, critical thinking skills, and lifelong learning habits, a study by Virtanen et al. (2017) investigated the impact of active learning and self-regulation on the development of professional competences in student instructors. The findings indicated that students who demonstrated outstanding SRL achieved significantly higher scores in professional competences, particularly as their experiences with active learning expanded. Similarly, Odum et al. (2021) verified long-term increases in students' participation in active learning results were equivocal on whether there are meaningful differences in the redesigned classrooms with teaching led by an experienced faculty member, which supports the factor's inclusion in this study. As a result, SRL has emerged as a crucial component of "future literacy," empowering students to be more imaginative and creative, choose fresh course of action, and adjust to both present and emerging obstacles. The extent to which the multiple factors predict SRL is described as not only relevant to measure but also to scaffold SRL, with promising results (Karlen & Hertel, 2024; United Nations, 2018). Findings from this study is hoped to provide more tailored interventions over the coming years, which should be integrated into the existent body of knowledge (Panadero, 2017).

1.2. Theoretical Framework

SRL encompasses the cognitive, metacognitive, behavioral, motivational, and emotional/affective dimensions of the learning process (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Shuy, 2010). Thus, it is an exceptional umbrella that encompasses a significant number of elements that impact learning, such as self-efficacy, volition, and cognitive strategies, all within a comprehensive and holistic framework (Panadero, 2017). Three stages make up Zimmerman's (2000) SRL model: performance, self-reflection, and foresight. Students examine the assignment, make objectives, and devise plans for achieving them during the forethought phase. A variety of motivational beliefs energize the process and affect the activation of learning strategies. According to (Zimmerman, 2015) and (Puustinen & Pulkkinen, 2001), several models of self-regulation have incorporated learning elements as interactive components. These models aim to comprehend the relationship among learning processes by overcoming conceptual barriers. These models aims to clarify how learning with a focus on self-motivation and perseverance in the face of challenges and the passage of time. However, the interactive component of

active classroom engagement, collaboration, instructional materials, learning environments, practical experience and technology as in impacts SRL is sparing in literature. As such, this study adapts the Pintrich's (2000) model within the context of observable components of SRL. It is against this backdrop that this study aim at examining the path model of active class engagement, collaboration, instructional materials, learning environment, practical experience and technology integration in predicting self-regulated learning using the partial least square method which is a causal-predictive approach to SEM whose structures are intended to offer causal explanations (Hair et al., 2021). This aim would be achieved by determining the measurement and structural model with predicting predict self-regulated learning while testing the following alternate hypotheses:

- **H1:** Active Class Engagement will significantly predict students SRL in higher institutions of learning
- **H2:** Collaboration will significantly predict students SRL in higher institutions of learning
- **H3:** Instructional Materials will significantly predict students SRL in higher institutions of learning
- **H4:** Learning environment will significantly predict SRL learning in higher institutions of learning
- **H5:** Practical Experience will significantly predict students SRL in higher institutions of learning
- **H6:** Technological Integration will significantly predict students SRL in higher institutions of learning

2. MATERIALS AND METHOD

2.1. Design

The non-experimental descriptive case study design was adopted for this study with the purpose of describing observable components that can predict students' self-regulation in detail within the higher education context (Yin, 2014). This design is deemed appropriate as it served as a valuable tool in predictive studies, providing insights into relationships between or among variables and aiding in the development of predictive models.

2.2. Participants, Context and Sampling

Students in a public (Government-owned) University in Nigeria served as the population for this study while the study's target demographic were university undergraduates. The sample for the study were undergraduates in the teacher education programme (also known as trainee teacher) using the multi-staged sampling technique. In the first stage, the purposive sampling technique was employed to include teacher trainees in their final-year in the selected university. At the second stage, the convenience sampling technique was to reach students who were interested in participating in the study with one hundred and fifty four (154) participants. This sample size was theoretically adequate considering that there are six indicators having a minimum of five items each as associated with the self-regulated.

2.3. Instrumentation

The instrument for the study was a questionnaire with seven sub-scales to cater for both the latent construct and manifest variables (Active Classroom Engagement- 5 items; Collaboration- 5 items; Instructional Materials- 4 items; Learning Environment- 4 items; Practical Experience - 5 items; Self-Regulated Learning- 5 items; Technological Integration- 5 items). The instrument had a Likert Scale with Strongly Disagree: 1; Disagree: 2; Agree: 2 and Strongly Disagree: 4. As a preliminary activity, the instrument was subjected to face, and content validity by experts in educational measurement.

2.4. Procedure for data Collection

The designed instrument was administered using Google Forms. The link to the Google form link was shared on the students' departmental WhatsApp platforms across the faculty. This procedure was closely followed up by a one-on-one follow up by two trained research assistants. The conditional progression function was activated so that only participants who consented to participate in the study could proceed to the scale sections, which required an average of 20 minutes to complete.

2.5. Data Analysis Techniques

Data obtained were analysed using Partial Least Square Structural Equation Modelling (PLS-SEM) to test the hypothetical model deemed appropriate being a variance-based approach supported with theory and grounded in existing knowledge (Dash & Paul, 2021; Forsyth, 2023). Given that the underlying aspects of self-regulation cannot be directly observed, they

were assessed indirectly using many indicators, also referred to as manifest indicators, derived from replies to a validated questionnaire. The reason for employing PLS path modeling in this study was to optimize the explained variance of the dependent latent variable. Modeling using PLS path is considered the most comprehensive and versatile approach of the component-based structural equation modelling (SEM) techniques. PLS-SEM's statistical properties provide very robust model estimations with data that have normal as well as extremely non-normal (i.e., skewness and/or kurtosis) distributional properties (Hair et al., 2021; Hair & Alamer, 2022). Worthy of note is that significant observations, outliers, and collinearity do affect the ordinary least squares regressions in PLS-SEM, which requires attention from researchers (Black et al., 2019). Thus, PLS path modelling was considered as an apt analytical technique (Ayanwale et al., 2021; Henseler et al., 2016; Henseler, 2017). The analysis was conducted using SmartPLS 4 software version 4.1.0.0 (Ringle et al., 2024).

Study Ethics: This study ensured informed consent as a requirement for studies involving human participants.

3. RESULTS

3.1. Demographic Information (characteristics context)

The demographic Information of the respondents are shown in Table 1 revealing that equal number of male and female students participated in the study (77:50%) who were mostly within the age ranges of 20 to 30 years (139:90.3%), while others were below 20 (13:8.4%), and above 30 years (2:1.3%). Furthermore, the demographic information of the participants show that most of the students (143:92.9%) were admitted into the university through the foundational entry mode while a few of the participants were admitted through direct entry mode (11:7.15). In addition, the descriptive statistics of all the indicators in the study are shown in Table 2 showing the six indicators associated with the self-regulated construct having a minimum of five items each. This information is in line with the sample size estimation method of the “10-times rule” (Hair et al., 2011), which builds on the assumption that the sample size should be greater than 10 times the maximum number of inner or outer model links pointing at any latent variable in the model.

3.2. Evaluation of the measurement model

The measurement model defines the connection between the constructs inside the model with both exogenous and endogenous constructs. The exogenous construct (the six

sub-constructs namely; Active Classroom Engagement-ACE; Collaboration-C; Instructional Materials-IM; Learning Environment-LE; Practical Experience-PE; and Technological Integration-TE respectively) and endogenous construct is Self-Regulated Learning-SRL is presented in Figure 1.

This study adopted the reflectively measurement model (with the arrows moving out of construct to each of the indicators) and it is assessed on the grounds of indicator reliability, internal consistency reliability, convergent validity, and discriminant validity and model fit statistics (Hair et al., 2021, Ayanwale & Ndlovu, 2024) as shown in Table 3a.

3.3. Indicator Reliability

This is determined by checking the external loadings of the indicators, which should range between 0.4 and 0.7 while figures greater than 0.70 as the most desirable Hair et al. (2011). The results shows that the indicator with the least value was 0.516 (ACE3- 0.516, C4- 0.594, C5- 0.592, IM4- 0.651, PE4- 0.687, PE5- 0.677) while the remaining indicator constituting over 82.35% of the indicators were well above 0.7 as shown in Table 3b. Therefore, all the indicators were retained and considered as reliable.

3.4. Internal Consistency reliability

The internal consistency of the scale was assessed through the composite reliability measure with a benchmark of 0.7 (Sarstedt et al., 2021, Ayanwale & Ndlovu, 2024). As shown in Table 2a, the reliability coefficients of 0.788, 0.855, 0.702, 0.797, 0.777, 0.859, 0.767 were obtained respectively. With a benchmark of 0.7, these values demonstrated that the instrument was reliable.

3.5. Convergent Validity

the convergent validity measure was determine using the average variance extracted (AVE) with a benchmark of 0.50 or more as preferable (Sarstedt et al., 2021, Ayanwale & Ndlovu, 2024). This connotes that greater than 50% of the variance of the reflective indicators have been accounted for by the construct. As shown in Table 3b, the average variance extracted values explained that all the constructs of this study had achieved the least benchmark of 0.50. Thus, measurement model indicator of convergent validity can be said to be achieved.

3.6. Discriminant Validity

this measure was determined using the Heterotrait-Monotrait ratio (HTMT) as the current gold standard to estimate the correlation between the six variables of the study with the threshold of 0.85 (Henseler et al., 2016).

As shown in Table 4, the coefficients obtained from this analysis were all below 0.85, which confirmed that the latent variables in the study are distinct and not excessively correlated with each other, thus demonstrating discriminant validity. Having established the measurement model (inner model), the next step is to proceed to assessing the structural model (outer model).

3.7. Assessment of the structural models (Hypotheses testing)

The structural model was assessed for collinearity issues among the predictor constructs of technological integration, Practical Experience, learning environment, instructional materials, collaboration, and active class engagement. The structural Model is shown in Figure 2.

Collinearity in the data set was assessed using the variance inflation factor (VIF) statistics (which measures the extent to which the variance of a predictor variable is inflated due to collinearity with a threshold of 5, Ayanwale & Ndlovu, 2024; Hair et al., 2009; Latif, 2024) as shown in Table 5.

As shown on Table 4, the highest VIF value for the outer model was 2.597 while that for the inner model was 1.823. Based on these findings, it was concluded that collinearity did not exist among the variables considered. Next was to assess the significance and relevance of path coefficients to establish the in-sample explanatory power of the structural model relationship using the data set for establishing the R² statistics (where a value of 0.75 connotes a substantial power, 0.50, a moderate power and 0.25, a weak power) and effect size (Hair et al., 2019a). This analysis was also carried out through the bootstrapping function on SmartPLS software with results shown in Table 6.

Table 6 provide valuable information on the relationship between different constructs and self-regulated learning. Hypothesis (H1) asserts a positive and but insignificant relationship between the active classroom engagement and self-regulated learning, a stance not supported by the data ($\beta = 0.138$, $t = 1.153$, $p > 0.25$). This implies that active class engagement do not predict students self-regulated learning. This result was similar for H02 to H05 (collaboration- $\beta = -0.046$, $t = 0.326$, $p > 0.75$; instructional materials- $\beta = -0.025$, $t = 0.219$, $p > 0.783$; learning envi-

ronment- $\beta = 0.093$, $t = 0.691$, $p > 0.50$ and practical experience- $\beta = 0.077$, $t = 0.691$, $p > 0.50$); which are all not supported with p values greater than 0.05. However, technological integration- $\beta = 0.276$, $t = 2.569$, $p < 0.01$ which was significant with p -value less than 0.05. This connotes that for every increase in technology integration by 1, self-regulated learning is enhanced by 0.276. To further strengthen the above finding, the confidence interval bias corrected statistics is reported (where 0 should not be present within the 2.5% and 97.5% range and this is ascertained with positive values within the ranges).

As shown in Table 7, the values ranged from negative to positive for the exogenous construct of active class engagement, collaboration, instructional materials, learning environment and practical experience (-0.082 to 0.391, -0.357 to 0.169, -0.316 to 0.156, -0.173 to 0.352 and -0.176 to 0.267) respectively with zero present. This connotes that will not affect the endogenous construct except for the positive values 0.068 to 0.49 for technological integration will affect the endogenous construct and in this case, the self-regulated learning.

Next in the procedure, the coefficient of determination (R^2 value that ranges between 0 to 1 as stipulated by Hair et al., 2011, Sarstedt, 2021) is reported which represents the exogenous latent variables' combined effect on the endogenous latent variable. This value also represents the amount of variance in the endogenous construct explained by the exogenous construct. The result is shown in Table 8.

As shown in Table 8, the R^2 value of 0.194 which connotes technology integration impacts self-regulated learning, but with a weak explanatory power. Furthermore, in the analysis was to determine the effect size (f^2) which is the change in R^2 value when the specified exogenous construct is excluded from the model to assess the substantiveness of the impact on the endogenous construct. The guideline for f^2 is 0.02, 0.15 and 0.35 interpreted as small, medium and large effect sizes respectively (Cohen, 1998; Cohen, 2013). The report is shown in Table 9.

Table 9 shows that the effect sizes of active class engagement, collaboration, instructional materials, learning environment and practical experience are very low while that of technological integration is moderate. The model fit was ascertained and this was determined using the Standardised Root Mean Residual (SRMR) and the Normative Fit Index (NFI). The SRMR was introduced as a goodness of fit measure for PLS-SEM that can be used to avoid model misspecification with value less than 0.10 or of 0.08 and NFI as 0.6 with values closer to 0.9 as desirable are considered a good fit (Henseler et al., 2014; SmartPLS, 2024). The model fit statistics are shown in Table 10.

As shown in Table 10, the SRMR is 0.081 and NFI as 0.6 are within the specified threshold. These findings support the notion that the measurement model satisfies recommended model estimate standards and provides a good fit to the data.

Lastly, the Q2 statistics was examined to ascertain the out-of-sample for establishing the predictive power for accurate prediction with other samples using new data sets algorithmically (PLSpredict) and the corresponding effect size (Latif, 2024; Hair et al., 2019b). This value represents how well the path model can predict the originally observed values and is usually generated for only the endogenous construct applicable with reflective models through a blind folding procedure. According to Maheta (2023), this procedure depends on the omission distance (D) with the value of seven (D=7) implying that every 7th data point of the target construct's indicator is eliminated in a single blindfolding round. The author stressed that since the blindfolding procedure has to omit and predict every data point of the indicators used in the measurement model of a latent variable, this value comprise of seven blindfolding rounds and as such the number of blindfolding rounds always equal the omission distance D available in the PLSpredict menu in PLS 4. Results are shown in Table 11.

As shown in Table 10, the predictive relevance of the manifest and latent variables has the highest value of 6.5%, which is within the weak prediction region.

4. DISCUSSION OF RESULTS

The reviewed literature stipulated that active class engagement, collaboration, instructional materials, learning environment, practical experience and technological integration were relevant predictors of self-regulated learning (Cortana et al., 2021; Khan et al., 2017; Khiat, 2022; Mebert et al., 2020; Zhao & Cao, 2023). However, the findings of the path modeling analysis, which was carried out in this study, provided insights into the complex interplay among the factors and their contributions to self-regulated learning among students in higher education revealing that only technological integration significantly impacted self-regulated learning. This finding is in line with the submission of Zhao & Cao (2023) who stressed that technological advancement serve as a catalyst for a significant shift in education and while encouraging students to imbibe self-regulation skills within the higher institutional learning spacing. Similarly, El-Azar (2022) identified technology as one of the major trends that will shape the future of higher education.

These submissions are germane considering that technology integration in favorable learning contexts can provides instruments for establishing objectives, monitoring progress,

effective planning on accessing a wide range of online resources aids the cultivation of metacognitive abilities for promoting and improving self-regulated learning (Karlen & Hertel, 2024). Technology integration in this wise relates to educational platforms, which can be developed with the purpose of offering prompt feedback, which promotes introspection and self-evaluation (Timotheou et al., 2023). Technology is also fast-gaining relevance with the adoption of online classes in higher education regarded as the new normal and this is quite enhanced with the present generation of learners with a deep affinity for technological advancement (Puangpunsi, 2021). (Aletan, 2021; Ayanwale & Oladele, 2021; El-Azar, 2022; Oladele et al., 2024). This factor further strengthen the need for technology is a major enabler of self-regulated learning which requires the awareness and comprehension of students cognitive processes for success especially in the virtual learning space (Khiat, 2022; Peel, 2019). Technology promote peer contact, social learning, and the sharing of ideas, hence increasing motivation and engagement.

Universities as key players in delivering Higher Education are saddled with preparing future professionals and adequately delivering this mandate largely depends on how universities handle the complexities faced and the several conflicting crises and emergencies that intricately mitigate against achieving teaching and learning objectives in the dynamic environment. This situation necessitates striking a balance and taking ownership of their education, practice good time management, and establish well-informed priorities are requirements for meaningful self-regulated learning for academic success (Mcomb, 2012; Moohr et al., 2021). This is largely reflected in the dwindling quality of education in Nigeria and leveraging technology in tertiary institutions will enhance quality learning (Lawal, 2022; Olutola & Olatoye, 2022). United Nations (2022) also emphasized the role of higher education institutions in the transformation of future-fit education. In this sense, universities should be positioned to address such challenges by effectively leveraging technological integration in the teaching and learning process while providing adequate support systems as practiced in universities in developed countries (Ayanwale & Oladele, 2021; Landavere & Mateik, 1999).

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The measurement model assessment showed strong reliability and convergent validity of the latent constructs, according to the study's conclusion. Furthermore, because there was little to no correlation between the latent variables, the analysis demonstrated discriminant validity and validated the constructs' internal consistency. According to this study, there was

no discernible overlap or relationship between the assessed items and other variables in the study model, indicating that they successfully represented the intended constructs. However, only technology significantly predicted self-regulated learning as contributing to students' academic success in higher education, which is insightful for understanding the multifaceted nature of student achievement and that, could inform evidence-based practices and policies aimed at enhancing educational outcomes. These insights hold significant implications for educational practitioners, policymakers, and institutions aiming to enhance students' academic success. Implementing targeted interventions based on the identified pathway can optimize learning through tailor-fit instructional strategies, and support systems, ultimately fostering improved academic outcomes for diverse student populations in higher institutions of learning. It was therefore recommended that universities should integrate technology and required support for students in the University.

5.1. Limitation of the Study

This study conducted as a case study that places temporal and contextual boundaries in terms of generalizability on other populations. Therefore, a re-run will be necessary with different populations how bait the validated measurement model makes this a walk over with such research.

5.2. Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

5.3. Research Funding

Funding was not received for this study.

6. REFERENCES

- Aletan, S. (2022). Academic Performance in Online Classes of Undergraduates in Education: A Descriptive Study in Africa. *International Journal of Educational Excellence*, 8(1), 45-64. <https://doi.org/10.18562/IJEE.073>
- Amadioha, S. W. (2009). The importance of instructional materials in our schools an overview. *New Era Research Journal of Human, Educational and Sustainable Development*, 2(3), 4-9. <https://bit.ly/4c55WB9>

- Araka, E., Maina, E., Gitonga, R., & Oboko, R. (2020). Research trends in measurement and intervention tools for self-regulated learning for e-learning environments—systematic review (2008–2018). *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00129-5>
- Ayanwale, M. A., & Ndlovu, M. (2024). Investigating factors of students' behavioral intentions to adopt chatbot technologies in higher education: Perspective from expanded diffusion theory of innovation. *Computers in Human Behavior Reports*, 100396. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100396>
- Binagwaho, A., Bonciani Nader, H., Brown Burkins, M., Davies, A., Hessen, D. O., Mbow, C., ... & Tong, S. (2022). *Knowledge-driven actions: transforming higher education for global sustainability: independent expert group on the universities and the 2030 agenda*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/YBTV1653>
- Binu, P. M. (2016). Self-regulation: Strategies for Lifelong Independent Learning. *Vital Issues in English Language Teaching: Papers in Honour of Professor ZN Patil*, 132-141. <https://bit.ly/48JUKAK>
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education*, 81(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Christison, C. (2013). The Benefits of Participating in Extracurricular Activities. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 5(2), 17-20.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Dash, G., & Paul, J. (2021). CB-SEM vs PLS-SEM methods for research in social sciences and technology forecasting. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121092. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121092>
- De Corte, E. (2012). Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education*, 192(2-3), 33-47. <https://doi.org/10.1177/0022057412192002-307>
- Delfino, M., Dettori, G., & Persico, D. (2008). Self-regulated learning in virtual communities. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 195-205.
- El-Azar, D. (2022). 4 trends that will shape the future of higher education. February, World Economic Forum. <https://bit.ly/3wJI6dS>

- Elias, M. J. (2019). Helping Students Develop Self-Regulation: Guiding students to create an ongoing cycle of growth in self-regulation starts with having them set explicit goals for themselves. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/helping-students-develop-self-regulation>
- Etkin, J. (2018). Understanding Self-Regulation in Education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(1), 35-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230272.pdf>
- Forsyth, S. B. (2023). *What Is Variance-Based Research?* October, 6. Medium. <https://bit.ly/3VcQDAn>
- Ginosyan, H., Tuzlukova, V., & Ahmed, F. (2020). An investigation into the role of extracurricular activities in supporting and enhancing students' academic performance in tertiary foundation programs in oman. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12), 1528-1534.
- Grosemans, I., Coertjens, L., & Kyndt, E. (2017). Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market: A systematic review. *Educational Research Review*, 21, 67-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.03.001>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall Inc. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/facpubs/2925/>
- Hair, J.F., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019a). *Multivariate data analysis (8th ed.)*. Cengage Learning. <https://bit.ly/3wMG24U>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019b). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, 31(1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., Ray, S., ... & Ray, S. (2021). An introduction to structural equation modeling. *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: a workbook*, 1-29. Classroom Companion: Business. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7_1
- Henseler, J., Dijkstra, T. K., Sarstedt, M., Ringle, C. M., Diamantopoulos, A., Straub, D. W., Ketchen, D. J., Hair, J. F., Hult, G. T. M., and Calantone, R. J. 2014. Common Beliefs and Reality about Partial Least Squares: Comments on Rönkkö & Evermann (2013), *Organizational Research Methods*, 17(2): 182-209. <https://doi.org/10.1177/1094428114526928>
- Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: updated guidelines. *Industrial management & data systems*, 116(1), 2-20. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>

- Henseler, J. (2017). Partial least squares path modeling. *Advanced methods for modeling markets*, 361-381. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64069-3_2
- Higgins, N. L., Rathner, J. A., & Frankland, S. (2023). Development of self-regulated learning: a longitudinal study on academic performance in undergraduate science. *Research in Science & Technological Education*, 41(4), 1242-1266.
- Jin, S. H., Im, K., Yoo, M., Roll, I., & Seo, K. (2023). Supporting students' self-regulated learning in online learning using artificial intelligence applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00406-5>
- Karlen, Y., & Hertel, S. (2024). Inspiring self-regulated learning in everyday classrooms: teachers' professional competences and promotion of self-regulated learning. *Unterrichtswissenschaft*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00196-3>
- Khan, A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J. (2017). Active learning: Engaging students to maximize learning in an online course. *Electronic Journal of e-learning*, 15(2), pp. 107-115. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.313660196196001>
- Khiat, H. V., S. (2022). A self-regulated learning management system: Enhancing performance, motivation and reflection in learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(2), 43-59. <https://doi.org/10.53761/1.19.2.4>
- Kurt, S. (2023). Self-Regulated Learning: What It Is, Why It Is Important and Strategies for Implementing It. Educational Technology Consulting Services. <https://educationaltechnology.net/self-regulated-learning-what-it-is-why-it-is-important-and-strategies-for-implementing-it/>
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Landavere, M., & Mateik, D. (1999, November). Training undergraduates to support technology in the classroom. In *Proceedings of the 27th annual ACM SIGUCCS conference on user services: Mile high expectations* (pp. 140-143). <https://doi.org/10.1145/337043.337128>
- Latif, K.F. (2024). Understanding R Square, F Square, and Q Square using SMART-PLS. <https://bit.ly/49TljLp>
- Lawal, I. (2022). Leveraging Technology in Tertiary Institutions will enhance quality learning. September, The Guardian. <https://bit.ly/3veq1nO>
- Lodge, J. M., Panadero, E., Broadbent, J., & de Barba, P., G. (2018). Supporting self-regulated learning with learning analytics. In *Learning analytics in the classroom* (pp. 45-55). Routledge.

- Maheta, D. (2022). Structural Model Assessment in SmartPLS-4. September 10, YouTube Video. <https://youtu.be/3HbLcvcVJLQ?si=HKWOVMpLowmeMCnh>
- McCombs, B. (2012). Developing responsible and autonomous learners: A key to motivating students. *American Psychological Association*. <http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>
- Mebert, L., Barnes, R., Dalley, J., Gawarecki, L., Ghazi-Nezami, F., Shafer, G., ... & Yezbick, E. (2020). Fostering student engagement through a real-world, collaborative project across disciplines and institutions. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 30-51. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1750306>
- Moohr, M. L., Balint-Langel, K., Taylor, J. C., & Rizzo, K. L. (2021). Practicing academic independence: self-regulation strategies for students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 30(2), 85-96. <https://doi.org/10.1177/10742956211020666>
- Mugimu, C. B. (2021). Higher Education Institutions (HEIs) in Africa embracing the “new normal” for knowledge production and innovation: Barriers, realities, and possibilities. In *Higher Education-New Approaches to Accreditation, Digitalization, and Globalization in the Age of Covid*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.101063>
- Odum, M., Meaney, K., & Knudson, D. V. (2021). Active learning classroom design and student engagement: An exploratory study. *Journal of Learning Spaces*, 10(1), 27-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293141.pdf>
- Oladele, J. I., & Ndlovu, M. (2023). Digitising Standardised Educational Assessment in Africa Using Computerised Adaptive Testing: Transdisciplinary Framework for Action. In *Impact of Disruptive Technologies on the Socio-Economic Development of Emerging Countries* (pp. 104-117). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6873-9.ch007>
- Oladele, J. I., Ndlovu, M., Spangenberg, E. D., Daramola, D. S., & Obimuyiwa, G. A. (2024). Transitioning to Problem-Based Learning in Higher Education: Opportunities for Producing 21st-Century Pre-Service Teachers in Sub-Saharan Africa. *Kurdish Studies*, 12(2), 609-626. <https://kurdishstudies.net/menu-script/index.php/KS/article/view/1838/1290>
- Olutola, A. T., & Olatoye, R. A. (2020). Enhancing quality of education in the university system: A study of Nigerian education system. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, 10(2), 55-61. <https://doi.org/10.37134/ajatel.vol10.2.6.2020>
- Ott, C., Robins, A., Haden, P., & Shephard, K. (2015). Illustrating performance indicators and course characteristics to support students' self-regulated learning in CS1. *Computer Science Education*, 25(2), 174-198.

- Ozhiganova, G. V. (2018). Self-regulation and self-regulatory capacities: components, levels, models. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 255-270. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-255-270>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research [Review]. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Peel, K. (2019). The Fundamentals for Self-Regulated Learning: A Framework to Guide Analysis and Reflection. *Educational Practice and Theory*, 41, 23-49. <https://doi.org/10.7459/ept/41.1.03>
- Persico, D. S., K. & Steffens, K. (2017). Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments. In *Technology Enhanced Learning* (pp. 115-126). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_11
- Pluck, G., & Johnson, H. L. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *GESJ: Education Sciences and Psychology*, 2. https://www.gesj.internet-academy.org.ge/en/list_artic_en.php?b_sec=edu&issue=2011-12
- Portana, H. V., Fronza, J. G., Policarpio, D. G. T., Rigat, K. A. R. C., & Llamas, G. A. (2021). Effectiveness and Acceptability of Instructional Materials in the Enhancement of Students' Academic Achievement. *International Journal of Advanced Engineering, Management and Science*, 7(1). <https://doi.org/10.22161/ijaems.71.2>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Quick, J., Motz, B., Israel, J., & Kaetzel, J. (2020, March). What college students say, and what they do: aligning self-regulated learning theory with behavioral logs. In *Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge* (pp. 534-543). <https://doi.org/10.1145/3375462.3375516>
- Ringle, Christian M., Wende, Sven, & Becker, Jan-Michael. (2024). *SmartPLS 4*. Monheim am Rhein: SmartPLS. <https://www.smartpls.com>
- Sangaire, E. M. (2012). *Self-regulation and cultural orientation on the academic achievement of university students on distance education in Kampala, Uganda*. A PhD Dissertation <http://hdl.handle.net/20.500.12306/9299>
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Hair, J. F. (2021). Partial least squares structural equation modeling. In *Handbook of market research* (pp. 587-632). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05542-8_15-1

- Shuy, T. O. T. s. (2010). Self-regulated learning. TEAL Center Fact Sheet, 3. *The Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL) Center, US Department of Education*. https://lincs.ed.gov/sites/default/files/3_TEAL_Self%20Reg%20Learning.pdf
- SmartPLS (2024). Fit Measures in SmartPLS. <https://www.smartpls.com/documentation/algorithms-and-techniques/model-fit/>
- Taranto, D., & Buchanan, M. (2020). Sustaining Lifelong Learning: A Self-Regulated Learning (SRL) Approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11, 5-15. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0002>
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., ... & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and information technologies*, 28(6), 6695-6726. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- Torrano Montalvo, F., & González Torres, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. J. Fuente, M. A. Eissa (Eds.). *In International Handbook on applying self-regulated learning in different Education & Psychology*. <https://bit.ly/48LsuEe>
- United Nations (2018). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. UNESCO, Routledge.
- United Nations (2022). *The Role of Higher Education Institutions in the Transformation of Future-Fit Education*. September, Academic Impact. <https://bit.ly/43iCdAz>
- Virtanen, P., Niemi, H., & Nevgi, A. (2017). Active learning and self-regulation enhance student teachers' professional competences. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(12), 1-20. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss12/1>
- Wang, L. (2021). The role of students' self-regulated learning, grit, and resilience in second language learning. *Frontiers in psychology*, 12, 800488. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.800488>
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Elsevier.
- Xu, L., Duan, P., Padua, S. A., & Li, C. (2022). The impact of self-regulated learning strategies on academic performance for online learning during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 1047680.
- Yan, Z., & Carless, D. (2022). Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1116-1128. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Yin R. K. (2014). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zhao, S. R., & Cao, C. H. (2023). Exploring Relationship Among Self-Regulated Learning, Self-Efficacy and Engagement in Blended Collaborative Context. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231157240>

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 541-546). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>

TABLES AND FIGURES

Table 1: Demographic Information of Respondents

		Frequency	Percent
Age	20 - 30	139	90.3
	Below 20	13	8.4
	Above 30	2	1.3
	Total	154	100.0
Gender	Female	77	50.0
	Male	77	50.0
	Total	154	100.0
Mode of Entry	DE	11	7.1
	UTNE	143	92.9
	Total	154	100.0

Table 2: Descriptive statistics on indicators used in PLS-SEM

Indicator	Mean	Median	Observed min	Observed max	Excess kurtosis	Skewness
ACE1	0	-0.084	-2.471	2.336	2.638	0.212
ACE2	0	0.05	-1.358	1.49	0.387	-0.105
ACE3	0	0.026	-2.396	2.184	0.372	-0.405
ACE4	0	0.034	-3.33	2.143	5.049	-0.898
ACE5	0	0.02	-2.768	1.718	4.942	-0.938
C1	0	0.039	-1.774	2.181	0.792	-0.035
C2	0	0.016	-1.029	0.748	0.27	-0.44
C3	0	0.003	-1.452	1.889	0.789	-0.034
C4	0	0.026	-2.674	2.31	0.893	-0.532
C5	0	-0.121	-2.608	2.215	0.905	-0.229
IM1	0	-0.046	-1.929	1.606	0.239	-0.023
IM2	0	-0.155	-1.58	2.225	0.949	0.272

Indicator	Mean	Median	Observed min	Observed max	Excess kurtosis	Skewness
IM3	0	-0.009	-2.19	1.759	0.809	-0.45
IM4	0	0.164	-2.92	2.142	1.187	-0.265
LE1	0	-0.083	-1.397	1.723	0.763	-0.024
LE2	0	0.091	-2.218	2.325	1.459	-0.05
LE3	0	0.049	-2.153	1.338	1.191	-0.501
LE4	0	-0.027	-2.769	1.538	2.735	-0.6
PE1	0	-0.085	-1.659	2.832	3.109	0.715
PE2	0	-0.067	-2.408	2.108	1.602	-0.29
PE3	0	-0.042	-2.587	1.418	2.202	-0.705
PE4	0	0.168	-2.268	2.198	1.569	-0.03
PE5	0	0.04	-4.085	2.451	7.403	-1.047
SRL1	0	0.068	-1.93	2.036	0.866	-0.057
SRL2	0	-0.015	-1.596	1.902	1.618	0.25
SRL3	0	0.045	-1.865	1.79	0.949	-0.152
SRL4	0	0.101	-2.472	1.665	2.329	-0.628
SRL5	0	0.082	-1.957	1.429	1.943	-0.018
TOI1	0	-0.026	-2.931	2.512	2.023	0.011
TOI2	0	0.081	-3.595	2.643	6.322	-0.529
TOI3	0	0.019	-2.422	1.958	1.003	-0.344
TOI4	0	-0.045	-2.275	1.755	1.13	-0.219
TOI5	0	-0.055	-2.776	1.47	2.717	-0.797

Table 3a: Measurement model Assessment Indicators I

Variables	Cronbach's alpha
Active Class Engagement	0.788
Collaboration	0.855
Instructional Materials	0.702
Learning Environment	0.797
Practical Experience	0.777
Self-Regulated Learning	0.859
Technological Integration	0.767

Table 3b: Measurement model Assessment Indicators II

Indicator	Indicator Reliability (Outer loadings)	Composite Reliability (CR)	Average Variance Extracted (AVE)
ACE1 <- Active Class Engagement	0.767		
ACE2 <- Active Class Engagement	0.824		
ACE3 <- Active Class Engagement	0.516		
ACE4 <- Active Class Engagement	0.752		
ACE5 <- Active Class Engagement	0.805	0.856	0.549
C1 <- Collaboration	0.742		
C2 <- Collaboration	0.936		
C3 <- Collaboration	0.811		
C4 <- Collaboration	0.594		
C5 <- Collaboration	0.592	0.859	0.557
IM1 <- Instructional Materials	0.732		
IM2 <- Instructional Materials	0.789		
IM3 <- Instructional Materials	0.713		
IM4 <- Instructional Materials	0.651	0.813	0.523
LE1 <- Learning Environment	0.812		
LE2 <- Learning Environment	0.736		
LE3 <- Learning Environment	0.806		
LE4 <- Learning Environment	0.786	0.866	0.617
PE1 <- Practical Experience	0.786		
PE2 <- Practical Experience	0.723		
PE3 <- Practical Experience	0.746		
PE4 <- Practical Experience	0.687		
PE5 <- Practical Experience	0.677	0.847	0.526
SRL1 <- Self-Regulated Learning	0.724		
SRL2 <- Self-Regulated Learning	0.841		
SRL3 <- Self-Regulated Learning	0.773		
SRL4 <- Self-Regulated Learning	0.803		
SRL5 <- Self-Regulated Learning	0.859	0.899	0.642
TOI1 <- Technological Integration	0.678		
TOI2 <- Technological Integration	0.684		
TOI3 <- Technological Integration	0.689		
TOI4 <- Technological Integration	0.778		
TOI5 <- Technological Integration	0.75	0.841	0.514

Table 4: Discriminant validity-HeteroTrait-MonoTrait ratio correlation

Variables	Active Class Engagement	Collaboration	Instructional Materials	Learning Environment	Practical Experience	Self-Regulated Learning	Technological Integration
ACE							
C	0.336						
IM	0.644	0.558					
LE	0.716	0.397	0.539				
PE	0.646	0.463	0.701	0.53			
SRL	0.399	0.118	0.259	0.361	0.322		
TOI	0.605	0.369	0.555	0.602	0.569	0.464	

Table 5: VIF Statistics for the Outer and Inner Structural Model

Indicators	Outer Model	Indicators	Inner Model
ACE1	1.668		
ACE2	2.086		
ACE3	1.184	Active Class Engagement -> SRL	1.823
ACE4	1.594		
ACE5	1.848		
C1	1.981	Collaboration -> SRL	
C2	2.053		
C3	1.826		
C4	1.66		
C5	1.959		
IM1	1.624		
IM2	1.754	Instructional Materials -> SRL	1.602
IM3	1.554		
IM4	1.09		
LE1	1.7	Learning Environment -> SRL	1.688
LE2	1.608		
LE3	1.579		
LE4	1.505		
PE1	1.566		
PE2	1.627		
PE3	1.561	Practical Experience -> SRL	1.619
PE4	1.357		
PE5	1.423		
TOI1	1.297	Technogical Integration -> SRL	1.488
TOI2	1.193		
TOI3	1.499		
TOI4	1.887		
TOI5	1.817		

Table 6: Hypotheses testing summary statistics of the structural model

Hypothesis	(β)	STDEV	T statistics	P values	Decision
H01- Active Class Engagement -> SRL	0.138	0.12	1.153	0.249	Not Supported
H02- Collaboration -> SRL	-0.046	0.141	0.326	0.745	Not Supported
H03- Instructional Materials -> SRL	-0.025	0.116	0.219	0.826	Not Supported
H04- Learning Environment -> SRL	0.093	0.135	0.691	0.49	Not Supported
H05- Practical Experience -> SRL	0.077	0.112	0.691	0.49	Not Supported
H06- Technological Integration -> SRL	0.276	0.108	2.569	0.01	Supported

Self-Regulated Learning- SRL; Standard deviation

Table 7: Confidence interval bias corrected statistics

	O	M	Bias	2.50%	97.50%
Active Class Engagement -> Self-Regulated Learning	0.138	0.125	-0.014	-0.082	0.391
Collaboration -> Self-Regulated Learning	-0.046	-0.049	-0.003	-0.357	0.169
Instructional Materials -> Self-Regulated Learning	-0.025	0.018	0.043	-0.316	0.156
Learning Environment -> Self-Regulated Learning	0.093	0.081	-0.012	-0.173	0.352
Practical Experience -> Self-Regulated Learning	0.077	0.105	0.028	-0.176	0.267
Technological Integration -> Self-Regulated Learning	0.276	0.271	-0.005	0.068	0.49

Original sample- O, Sample Mean- M

Table 8: Coefficient of Determination Statistics

	R-square	R-square adjusted
Self-Regulated Learning	0.194	0.154

Table 9: Effect size of the exogenous construct on the endogenous construct

	f-square
Active Class Engagement -> Self-Regulated Learning	0.013
Collaboration -> Self-Regulated Learning	0.002
Instructional Materials -> Self-Regulated Learning	0.001
Learning Environment -> Self-Regulated Learning	0.006
Professional Experience -> Self-Regulated Learning	0.005
Technological Integration -> Self-Regulated Learning	0.064

Table 10: Model Fit Statistics

	Saturated model	Estimated model
SRMR	0.081	0.081
d_ULS	3.698	3.698
d_G	1.476	1.476
Chi-square	973.405	973.405
NFI	0.585	0.585

Table 11: Q²predict in Manifested Variable

Variable	Q ² predict	
Manifest	SRL1	0.045
	SRL2	0.043
	SRL3	0.044
	SRL4	0.037
	SRL5	0.063
Latent	Self-Regulated Learning	0.065

2% < Q² < 15%: weak predictive relevance;
 15% < Q² < 35%: moderate predictive relevance;
 Q² > 35%: strong predictive relevance

Figure 1: Measurement Model

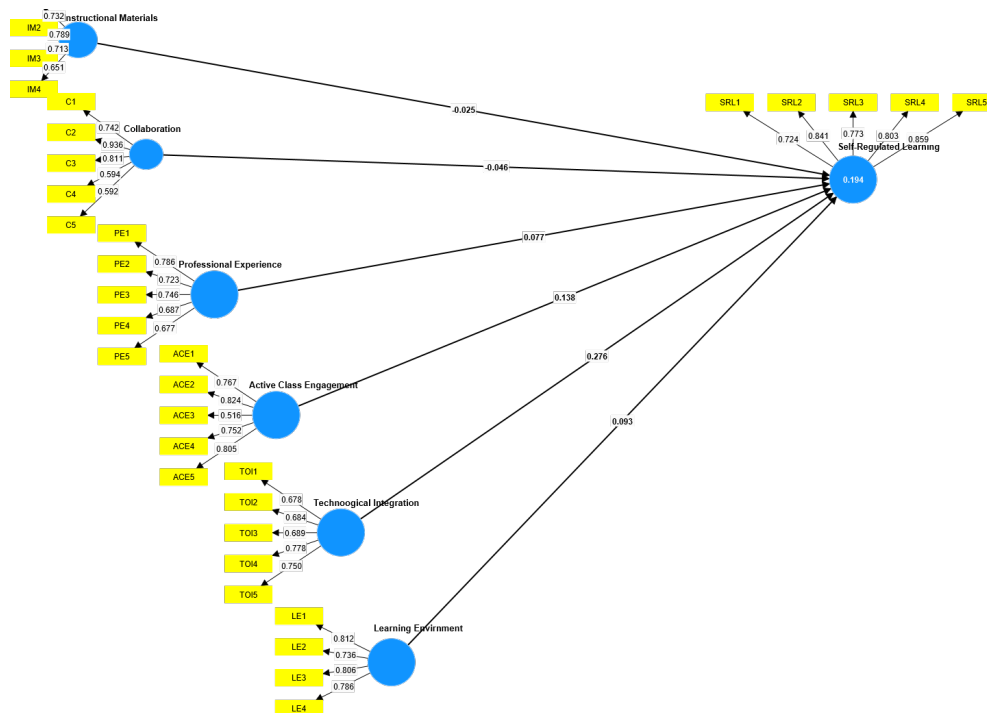
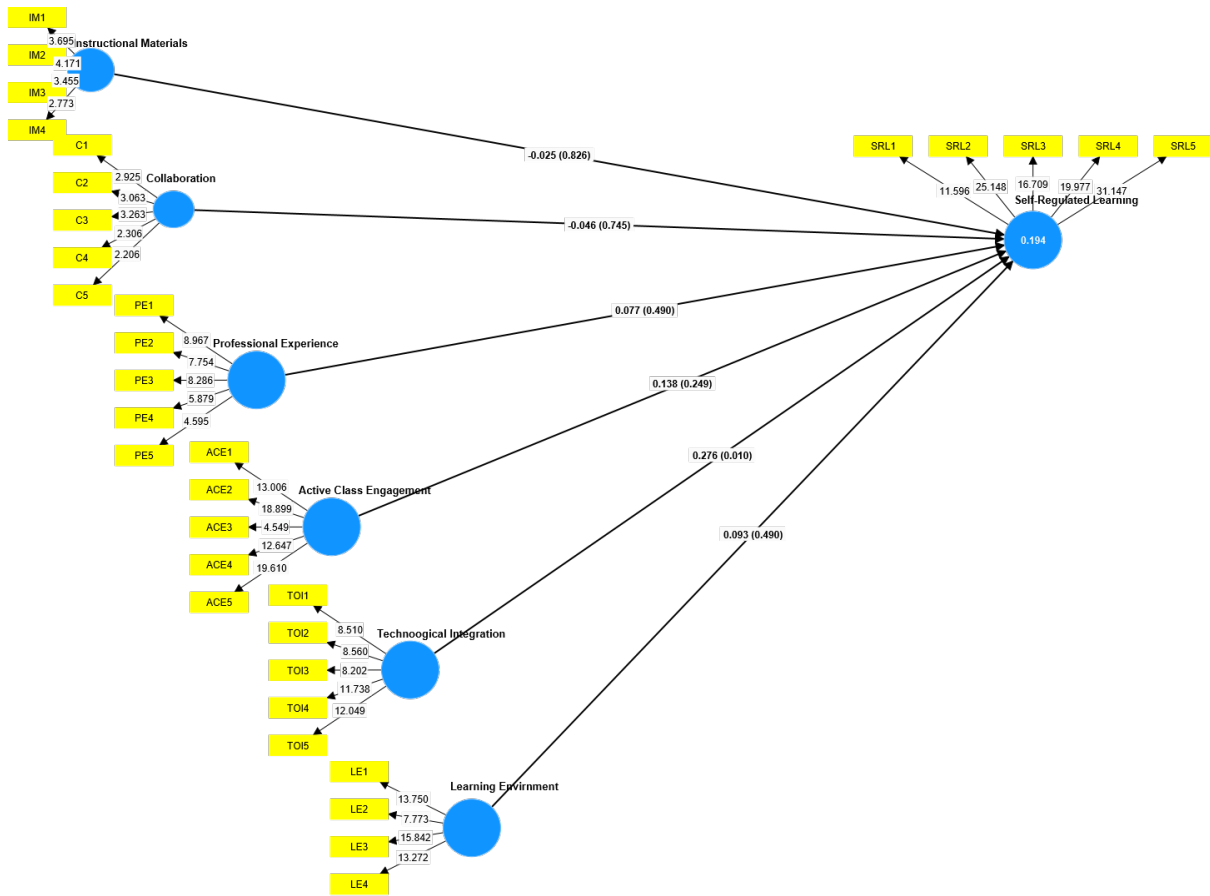


Figure 2: Structural Model



Entre la exclusión educativa y las políticas públicas. Alfabetización e inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina

Enviado: 27 de diciembre de 2023 / Aceptado: 22 de julio de 2023 / Publicado: 1 de agosto de 2024

SILVIA PULICE
VICTORIA VISCARRET
DEMIAN BARANSTHPOL
JUAN CASTRO

Alfabetización Para la Inclusión. Programa Socioeducativo. Ministerio de Educación. CABA (Argentina)

api.dep@bue.edu.ar

DOI 10.24310/ijne.13.2024.18304

RESUMEN

En este artículo se exponen algunas conclusiones de la Investigación-acción realizada en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), República Argentina (2023). La investigación se propuso hallar una posible articulación entre las condiciones didácticas e institucionales y el avance de los aprendizajes. Se trabajó sobre un universo de trece escuelas primarias de gestión estatal de “Bajo Desempeño” (EBD) de la Ciudad. Para ello se realizó una intervención en dos dimensiones. Desde una dimensión micro, acompañando y asesorando las prácticas docentes en cada escuela, analizando recursos disponibles, participando en reuniones con docentes para problematizar la enseñanza, realizando un relevamiento minucioso de los saberes en relación con la lectura y escritura de los y las estudiantes, y también dotando de recursos materiales y humanos en las situaciones que lo requerían. Por otro lado, y desde una dimensión macro, discutiendo junto a las autoridades de la jurisdicción políticas educativas y repensando

ABSTRACT

Between educational exclusion and public policies. Literacy and inclusion in the Autonomous City of Buenos Aires. Argentina

This article presents some conclusions from the research-action carried out in schools in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA), Argentine Republic (2023). The research aimed to find a possible articulation between the didactic and institutional conditions and the progress of learning. We worked on a universe of thirteen “Low Performance” state-managed primary schools in the City. For this, an intervention was carried out in two dimensions. From a micro dimension, accompanying and advising teaching practices in each school, analyzing available resources, participating in meetings with teachers to problematize teaching, carrying out a thorough survey of knowledge in relation to students’ reading and writing, and also providing material and human resources in situations that required it. On the other hand, and from a macro dimension,

estructuras institucionales teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación se enmarca en una política educativa del Ministerio de Educación de CABA, Alfabetización para la Inclusión (API), que articula la intervención en las escuelas estatales mediante Dispositivos para la Intensificación de la Enseñanza (DIE) en un abordaje de corresponsabilidad junto a los propios actores que hacen a la Escuela, para problematizar la alfabetización y visibilizar trayectorias escolares en riesgo. A partir de ello se establecen acuerdos sobre distintas acciones que potencien la enseñanza para que efectivamente promuevan avances en los aprendizajes de los y las estudiantes.

A partir de la investigación acción, se logró resignificar la tarea de los programas de acción focalizada que se implementaron en la jurisdicción hace ya más de veinte años.

Palabras clave: Alfabetización para la inclusión; condiciones didácticas e institucionales; dispositivos de intensificación de la enseñanza.

re-discussing educational policies with the authorities of the jurisdiction and rethinking institutional structures considering the sociocultural context in which the teaching-learning process takes place.

This research is framed in an educational policy of the Ministry of Education of CABA, Literacy for Inclusion (API), which articulates the intervention in state schools through Devices for the Intensification of Teaching (DIE) in a co-approach. responsibility together with the actors who make up the school, to problematize literacy and make visible school trajectories at risk. Based on this, agreements are established on different actions that enhance teaching so that they effectively promote progress in student learning.

Based on action research, API manages to redefine the task of the focused action programs that were implemented in the jurisdiction more than twenty years ago and, at the same time, promote educational practices that move the configurative constructs of the EBD.

That is, action research gave us substance to review our own practices, our participation as Socio-educational Programs in the City's educational policies.

Keywords: Literacy for inclusion; didactic and institutional conditions; teaching intensification devices.

1. INTRODUCCIÓN

Hacia fines del año 2022, el equipo de Alfabetización Para la Inclusión (API) recibe los resultados de un estudio exploratorio en escuelas primarias estatales de CABA, que estudió los factores que inciden en los aprendizajes de prácticas del lenguaje y matemática, desarrollado por el Ministerio de Educación de la Ciudad a cargo de un equipo conformado por especialistas de diferentes áreas del gobierno.

En el estudio se registran los resultados de los desempeños de los alumnos y alumnas en las áreas troncales de Prácticas del Lenguaje (PDL) y Matemática. Se trabajó con una muestra de 20 escuelas que atienden a una población con un alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica. De ese universo, 12 escuelas contaron con bajos desempeños (EBD) en las áreas de PDL

y Matemática en las pruebas FEPBA (2021)¹ y 8 escuelas contaron con alto desempeño (EAD) en dichas áreas.

Apoyados en este estudio, decidimos tomar sus conclusiones y diseñar una investigación-acción en las 12 EBD más 1 escuela que no había sido parte de la primera muestra, y que dada las características socioeconómicas de la población que recibe y los resultados de desempeño, decidimos incluir.

Para ello, y desde la perspectiva de la investigación-acción, como productora de conocimientos contruidos colectivamente, hemos considerado las dimensiones institucionales, las condiciones pedagógicas al interior de cada establecimiento y el relevamiento de saberes de los alumnos en el área de Prácticas del Lenguaje, como insumos imprescindible para el diseño de distintos dispositivos de intensificación de la enseñanza. Profundizando la intervención y el acompañamiento para formar parte de un trabajo colaborativo que garantice una escuela inclusiva, donde *todos puedan aprender*. Nos propusimos ayudar a crear las condiciones didácticas institucionales necesarias para sostener trayectorias escolares con alta intensidad en los aprendizajes, y a favorecer la articulación de las miradas y acciones de los actores para el logro de tal sostenimiento, teniendo como eje vertebrador el firme propósito de la alfabetización de los alumnos y alumnas en los plazos del Nivel Primario.

2. ¿DE DÓNDE SURGE ALFABETIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN?

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hacia 1996 se instaló un Programa denominado Zonas de Acción Prioritaria destinado a atender las poblaciones más vulnerabilizadas con necesidades básicas insatisfechas (NBI), como una política intersectorial que abarcaba lo educativo, lo social y lo sanitario. Dicho Programa estaba sustentado en la noción de zona, ligado a la idea de una política territorializada y focalizada con el objeto de ocuparse de la población de la Ciudad que vivía en situación de pobreza. Las zonas están definidas como “aquellas en las que existe un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones” (Gluz et al., 2005). De esa intervención se desprendió un dato que fue tomado por los funcionarios de la cartera educativa: En estos sectores la repitencia de 1° grado de la escuela primaria era altamente significativa. Surge así un Programa denominado Maestro más Maestro, con el objetivo central de disminuir el fracaso escolar en los y las estudiantes de primer grado.

¹ Las pruebas FEPBA (Evaluación de Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires) son evaluaciones estandarizadas que se aplican a todos los estudiantes de sexto grado.

Progresivamente se crean otros dos programas: Grados de Nivelación y Aceleración o Reorganización de las Trayectorias Escolares. El Proyecto Grados de Nivelación es creado con el objeto de brindar “a la población excluida una alternativa de incorporación efectiva a la escolarización común” (GCBA, 2003a: 1), considerando que las estadísticas disponibles para entonces daban cuenta de la existencia de 2.245 niños en edad escolar primaria que no estaban escolarizados en la Ciudad. El Programa de “Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario”, conocido como Programa de Aceleración, comenzó a implementarse en el año 2003 (GCBA, 2003b).

Es decir, estos Programas nacen al calor de las políticas focalizadas hacia finales de la década del 90’, circunscribiendo geográficamente Zonas de Acción Prioritarias con el objetivo de compensar lo que el sistema de educación común no podía revertir en términos de “fracaso escolar”.

En la actualidad, la participación de los Programas no está restringida a una zona en particular, las escuelas integrantes van definiéndose a través del cruzamiento de diversas variables: matrícula numerosa en los primeros grados, porcentajes elevados de repitencia, acumulación de sobreedad en el segundo ciclo y condiciones institucionales para la tarea.

Hoy, estos tres Programas se nuclean en un área de trabajo estatuida como Alfabetización para la Inclusión (API) por Disposición de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para desempeñarse en Escuelas Primarias comunes de gestión estatal. Más específicamente, el Programa Maestro + Maestro se desempeña en 1º Ciclo (1º, 2º y 3º grado), en tanto el Programa de Nivelación y el Programa de Aceleración lo hacen en el 2º Ciclo (4º, 5º, 6º y 7º grado).

Estos Programas adquirieron una mirada rigurosa del acompañamiento de trayectorias escolares en riesgo. Teniendo en cuenta que las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes en los diferentes niveles de educación, como así también la salida de los mismos del sistema, están altamente condicionadas por las carencias existentes en los hogares a los que pertenecen. Los alumnos de sectores sociales pobres están más expuestos a la posibilidad de repetir o abandonar, y acceden en promedio a menor cantidad de años de escolaridad. En los sectores pobres el promedio de escolarización es de alrededor de 4 años menos que los de sectores no pobres, la repitencia es cuatro veces mayor y la exclusión va en aumento. (Judengloben, M.; et al. 2003)

Sin embargo, luego de dos décadas de implementación, y a la luz de los marcos normativos actuales tanto nacionales como jurisdiccionales, se proyecta una reconversión necesaria

e intensa que integre las experiencias y conocimientos construidos por los Programas Socio-educativos de M+M, Nivelación y Aceleración, en una política educativa que aporte al sistema de educación común una potencia tanto en la intervención didáctica como en las condiciones institucionales que favorezcan aprendizajes y mejores desempeños.

API intenta transformarse en una política transversal sobre la alfabetización desde los Programas Socioeducativos existentes en CABA (Maestro + Maestro, Nivelación y Aceleración) que abordan la alfabetización y el sostenimiento de trayectorias escolares en riesgo, poniendo la mirada en los y las estudiantes. Resignifica así su intervención y amplía la mirada hacia las condiciones institucionales en torno a la enseñanza, fortaleciendo los Proyectos Escuela, como así también el trabajo focalizado con trayectorias escolares en riesgo.

En términos de Gairín Sallán et al. (1996), fue también necesario dar y reconocer sentido y proyección social a API como organización inmersa en una determinada realidad. Reflexionar sobre la escuela como un lugar en el cual suceden prácticas desiguales “enmarcadas en una estructura organizativa, bajo lógicas de poder, sistemas relacionales de intereses diversos y muchas veces enfrentados” nos mueve a poder pensar la posibilidad de transformaciones y pautas para alcanzar un modelo comprensivo de la realidad organizativa escolar y proponer nuevas gramáticas organizacionales, más democráticas, más reflexivas y más emancipadoras.

De este modo, redefine las políticas socioeducativas como políticas públicas que observen y garanticen los derechos de todos los niños, las niñas y jóvenes que transitan la escolaridad primaria, con particular atención a los sectores que requieren mayor andamiaje en relación a sus trayectorias escolares, partiendo de la premisa de que *todos los niños y niñas pueden aprender*.

3. NOS DETENEMOS PARA MIRAR EL CONTEXTO

Para poder dar cuenta y fundamentar la tarea de API y el trabajo en las “Escuelas de Bajo desempeño”, no sólo será necesario reponer la complejidad en términos pedagógicos que afectaron a estas escuelas, sino también reconstruir una contextualización situacional de los procesos político-educativos y socioculturales que configuran lo epocal y propio de las mismas.

Este año la Argentina cumplen 40 años de continuidad de gobiernos democráticos² y durante este lapso se han producido transformaciones en la estructura del sistema educativo, en

² Es importante señalar que la vida política e institucional de nuestro país ha estado signada en el s. XX por varios golpes militares, el último de los cuales se constituyó en una dictadura durante el periodo 1976: 1982, que instaló un terrorismo de Estado, y llevó al país a un quiebre de su ciudadanía, sus estamentos políticos, sus instituciones y su economía.

su forma de gobierno, en la relación entre el Estado Nacional y los Estados provinciales, en los Diseños Curriculares, en la formación docente, en las gramáticas escolares. Todo ello, acompañado por los correspondientes cambios en las leyes y normas que regulan la educación. Si bien las evaluaciones locales y algunas internacionales muestran avances y retrocesos en los logros educativos durante estos años de transformaciones del sistema y de crisis económicas y políticas, hay una tendencia a la expansión del sistema educativo y al sostenimiento de la matrícula. La actual Ley de Educación Nacional N° 26.606³ garantiza el acceso de todos los niños y niñas a la escuela, y las familias comprenden la importancia de acceder y mantener la escolaridad. Se han incrementado los años de escolaridad obligatoria, pasando de 9 años con la Ley Federal de Educación (1993), a 14 años con la Ley de Educación Nacional (2006): Desde la sala de 4 años del nivel inicial hasta la finalización de la educación secundaria. Particularmente en el nivel primario, la cobertura que estaba en 1984 en un 93%, hoy está en un 99%, por ende está plenamente universalizada.

De acuerdo al análisis censal realizado por Más Rocha (2006) en la zona sur de la Ciudad, en el período 1991-2001, la población se incrementó un 26,2%, contrariamente a lo que sucedió en el resto de la Ciudad de Buenos Aires, donde se produjo una disminución de la población, a excepción de los distritos en los cuales trabajaba la ZAP. Así mismo, los barrios de poblaciones vulnerables ubicados en esta zona de la jurisdicción fueron las que más crecieron en este período de tiempo. “Es el distrito más pobre de la Ciudad y el que presenta la peor situación en todos los indicadores socio-habitacionales y en la mayoría de los educativos” (Más Rocha 2006: 117).

En la investigación realizada por Gabriela Lizzio (2010) acerca de las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en educación primaria en adultos y adolescentes, se recuperan los datos del censo 2001. Allí se observa que el 7,8 % de la población de la Ciudad, es decir 212.489 personas, tenían sus necesidades básicas insatisfechas (NBI). Los mayores porcentajes de NBI se concentraban en los distritos que se ubicaban al sur de la jurisdicción, siendo pronunciada la diferencia porcentual con los distritos del norte. Por ejemplo, el Distrito Escolar 17, perteneciente a la zona norte, tiene el menor porcentaje de NBI: 1,8%; mientras que el mayor porcentaje corresponde al Distrito Escolar 19, ubicado al sur, con el 23,2%. En el Censo 2010 podemos ver que hubo un descenso en todos los porcentajes, sin embargo en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, específicamente en la comuna 8 (Villa Lugano, Soldati y Villa Riachuelo) de 58.204 hogares censados, 6.085 tienen el techo de chapa de metal sin cielorraso,

3 La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

y 512 hogares tienen piso de tierra. Esto nos revela la alta vulnerabilidad socioeconómica que perdura al sur de la Ciudad.

En el Informe de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad (2014) se releva que la tasa de analfabetismo de la Ciudad es de 0,5%, siendo igual entre varones y mujeres. El promedio de la tasa de analfabetismo del país se eleva a 1,9% y es similar entre los sexos (2,0%, varones y 1,9%, mujeres). Entre los Censos 1991 y 2010 el porcentaje de analfabetismo de la Ciudad de Buenos Aires bajó de 0,7% a 0,5%; sin embargo, en los varones se mantuvo prácticamente constante (alrededor del 0,5%), mientras que en las mujeres descendió de 0,8% a 0,5%. No obstante, podemos ver que en 2010 los datos censales de la Ciudad de Buenos Aires según su distribución político territorial muestran que las comunas de la Zona Norte presentan las tasas de analfabetismo más bajas, oscilando entre 0,2% y 0,3%. La mayoría de las comunas de la Zona Centro también asumen valores inferiores al promedio de la Ciudad (0,4%). Por otro lado, las comunas de la Zona Sur presentan las tasas de analfabetismo más altas, con mayor importancia en la comuna 8, donde alcanza el 1,1%, porcentaje que representa 1.732 analfabetos (GCBA. 2014). Precisamente las Escuelas de Bajo Desempeño están ubicadas en esta zona.

Por otra parte, en los Resultados APRENDER⁴ de CABA, el desempeño en lengua de 2022 según nivel socioeconómico (NSE), muestra que los resultados mejoran a medida que se incrementa el NSE. El desempeño bajo del 33,5% lo obtuvieron aquellos estudiantes de NSE bajo. El mismo para aquellos estudiantes de NSE medio fue de 15%, y para los de NSE alto de 7%. La diferencia en este grupo entre NSE bajo y NSE alto es de 26,5 puntos porcentuales. Es decir, que los resultados correspondientes a los niveles de bajo desempeño son obtenidos en su mayor parte por los estudiantes de NSE bajo.

En cuanto a los indicadores de trayectoria para el nivel Primario, los Relevamientos Anuales 2018, 2019, 2020 y 2021, arrojan que la tasa de repitencia no ha tenido grandes variaciones en los últimos años. También se evidencia una marcada diferencia al comparar los sectores de gestión: la tasa de repitencia en el año 2020 fue de 1,7% en el sector estatal, mientras que en el sector privado fue de 0,3%. Esta brecha se mantiene en los últimos cuatro años. De igual manera ocurre con la tasa de estudiantes con sobreedad, que si bien ha marcado una notable disminución en los últimos años, al comparar entre sectores se observa una amplia brecha: 5,4 puntos porcentuales para el ciclo lectivo 2021.

4 Es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>

Alumnos repetidores y con sobreedad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Ciclo Lectivo	Repetidores (%)			Alumnos con sobreedad (%)		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado		Estatal	Privado
2018	1,1	1,7	0,4	6,0	9,7	2,0
2019	1,2	1,9	0,3	5,2	8,5	1,7
2020	1,0	1,7	0,3	4,2	6,9	1,4
2021	///	///	///	3,9	6,5	1,1
2022	1,4	2,4	0,3	4,1	6,7	1,2

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual. Cuadro de elaboración propia.

Como se puede observar, en CABA la desigualdad educativa es un correlato de la desigualdad económica, social y cultural. Es una ciudad que recibe gran influencia inmigratoria de países latinoamericanos y actualmente también de Rusia. Esta situación de disparidad persiste desde hace más de veinte años, a pesar del énfasis y la mirada de los políticos y las políticas que han hecho un esfuerzo por lograr su equiparación.

4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Decidimos desplegar el trabajo de API en las EBD para fortalecer las prácticas de enseñanza, resguardando y construyendo condiciones organizativas y de gestión institucional, desde una perspectiva en la que pudiéramos encontrar los primeros caminos a seguir, pero desde un espacio construido con los equipos directivos, con las autoridades del Distrito Escolar, y principalmente con las y los docentes.

Contemplando las posibilidades de la investigación-acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación, autores como José Yuni y Claudio Urbano (2003) distinguen ciertas características que seguramente potencian las prácticas educativas:

- La reflexión de las propias prácticas y el protagonismo de los docentes como sujetos productores de saberes. Docentes reflexivos para la toma de conciencia de la dimensión social, política, cultural de la práctica cotidiana de la enseñanza.

- La co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativas dentro y fuera del aula. Ello nos permite abordar los desafíos necesarios para una prospectiva superadora.

La investigación-acción se presenta en este caso no sólo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo, eje de los propios actores para construir un saber que colaborativamente se configura en torno a las prácticas y análisis de las acciones desarrolladas en las instituciones (Colmenares y Piñero 2008).

La finalidad última de la investigación-acción en la educación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y de los contextos en los que se realiza. Es por ello que consideramos valioso y pertinente su implementación (Yuni J. y Urbano C. 2003). En nuestra Jurisdicción (y debería serlo en todo el Sistema Educativo Argentino) la alfabetización de nuestros alumnos en tiempo y forma es una prioridad. Ello requiere mejorar las acciones, las ideas, y por ende los contextos de aprendizaje, vinculando la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativa entre los docentes involucrados.

Para el trabajo de API, es imprescindible la reflexión, tanto individual como colectiva, ya que la misma es el elemento clave para encontrar un plan de acción. La investigación-acción es una estrategia, y planear estrategias es fundamental. Se trata de tomar decisiones prácticas y concretas acerca de: *¿qué se debe hacer? ¿Quién, con quiénes? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más eficaz posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo? ¿Cómo hacer del Proyecto Escuela una propuesta que priorice la alfabetización de los y las alumnos/as? ¿Cómo movilizar algunas estructuras rígidas que bloquean las potencialidades de las Escuelas que hoy se distinguen por su bajo desempeño?* La planificación de las estrategias de cambio tiene como objetivo elaborar un plan de acción que responda al modelo teórico de la investigación.

En este sentido, nuestro plan de acción API habilitó espacios de reflexión sobre las prácticas de enseñanza en las Escuelas de Bajo Desempeño. En dichas instituciones y a partir de estos espacios se configuraron dispositivos colaborativos para: intensificar la enseñanza, promover avances significativos en los niveles de conceptualización de la escritura de la matrícula total de cada escuela, articular la tarea de los diferentes actores que intervienen en el acompañamiento de las trayectorias (la supervisión distrital, los equipos directivos, los capacitadores, docentes e investigadores, las familias y los estudiantes) hacia la promoción de los aprendizajes y concomitantemente hacia los avances en los saberes de cada sujeto.

Es desde esta perspectiva que comenzamos a distinguir los primeros movimientos en las estructuras de las EBD y es a partir de la puesta en marcha de API que se lograron mover

constructos configurativos en estas Escuelas. Es decir, no podríamos afirmar que hemos llevado una solución al problema, sino que hemos motorizado mesas de trabajo, reuniones de ciclo, espacios comunes donde pensar y tomar decisiones compartidas en torno al cuidado de las trayectorias educativas, y es de esta manera, desde este punto de partida, que hemos podido comenzar a hallar algunos primeros resultados.

5. PRIMEROS HALLAZGOS Y PROGRESOS EN LOS APRENDIZAJES

API llevó adelante un trabajo articulado en diálogo permanente con los Supervisores de las escuelas del Informe Blanco, desarrollando acciones macro para equipos directivos, coordinadores de ciclo y docentes. Así mismo se configuró un dispositivo focalizado de co-responsabilidad entre los equipos docentes de cada escuela EBD: acciones micro.

API se pone en marcha con el desarrollo de la propuesta, atendiendo a un primer diagnóstico en dos dimensiones:

- **DIMENSIÓN MACRO:** anclada al trabajo con los equipos de gestión (Supervisores Escolares y Equipos Directivos) para abordar estrategias, conformando dispositivos distritales de acompañamiento pedagógico.
- **DIMENSIÓN MICRO:** anclada al trabajo con los equipos docentes y con los/as alumnos/as para el fortalecimiento de sus trayectorias educativas, conformando dispositivos institucionales de acompañamiento a estas trayectorias.

A partir del intercambio con estos equipos, por medio de la escucha, la observación y el análisis de datos de cada escuela, relevamos algunas problemáticas que se constituyeron en hipótesis de trabajo:

- Equipos directivos muy centrados en las tareas administrativas y comunitarias en detrimento de la dimensión pedagógica.
- Ausencia de reuniones de ciclo.
- Poca información de las trayectorias escolares en riesgo. Por ende, poca visibilización y seguimiento de esos alumnos.
- Decisiones poco potentes en torno a la enseñanza y los materiales a utilizar para promover avances en los aprendizajes.
- Cierta desarticulación de los equipos de trabajo en cada escuela.
- Poco aprovechamiento de los espacios disponibles para los Dispositivos de Intensificación de la Enseñanza.

6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA REALIZADA POR LOS EQUIPOS API

- Se realizó un relevamiento de los niveles de conceptualización de la escritura en el universo de las 13 escuelas. A partir de la información recabada se diseñaron diferentes dispositivos.
- Se elaboraron instrumentos para relevar los saberes en relación a la lectura y escritura en ambos ciclos.
- Se diseñó un registro para relevar los saberes recogidos de cada Escuela, de cada Ciclo y de cada grado.
- Se desarrollaron dispositivos para intensificar la enseñanza (DIE) con alumnas y alumnos muy alejados del nivel de conceptualización de la escritura para su grado y/o edad.
- Se logró mejorar la infraestructura en algunas Escuelas.
- Se dotó de Capacitadores y Maestros API en ambos ciclos a aquellas escuelas que lo requirieron a partir de los datos arrojados por el relevamiento.
- Se realizaron mesas de trabajo con los Supervisores, Directivos, Coordinadores de Ciclo y Docentes para potenciar la gestión escolar y curricular.
- Se promovió y acompañó la realización de reuniones de ciclo (1° y 2°) para pensar las propuestas de enseñanza, previamente tematizadas y calendarizadas.
- Se acompañó a los equipos directivos y docentes en el proceso de la toma de Pausas Evaluativas para 4° y 6° grado, atendiendo a los contenidos a ser evaluados, las propuestas de enseñanza, la corrección y la devolución. Es decir, se tomaron los resultados de las PE como insumos para seguir pensando en la enseñanza en las reuniones de ciclo.

Consideramos que las progresiones de los estudiantes en relación a su nivel de escritura tienen estrecha relación con la intervención docente y el diseño más pertinente de dispositivos para intensificar la enseñanza en cada ciclo. Es decir, en las EBD hemos trabajado para la configuración y la proyección de las condiciones didácticas e institucionales como constructos claves en la garantía del derecho a aprender.

Tomando en cuenta los niveles de Progresiones de los Aprendizajes⁵ hemos relevado:

⁵ Progresiones de los aprendizajes: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/calidad-y-equidad-educativa/progresiones-de-los-aprendizajes>

7. RELEVAMIENTO SÍNTESIS DEL UNIVERSO DE TRABAJO

Primer Ciclo

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Produce escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad.	Escribe de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produce escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.

Segundo Ciclo

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Escribe de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produce escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.	Escribe convencionalmente y separa correctamente la mayoría de las palabras. Comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal, posicionales y particulares. Incluye algunos signos de puntuación. Va leyendo el texto que produce, revisa y organiza la información.

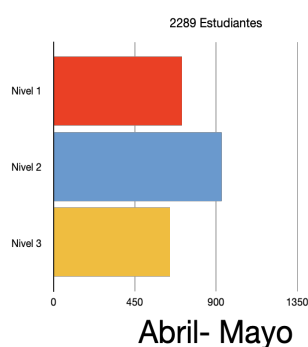
Relevamiento de saberes en relación a la escritura

1º Ciclo

Abril - Mayo 2023

Dispositivos para intensificar la enseñanza (DIE):

Septiembre - Octubre 2023



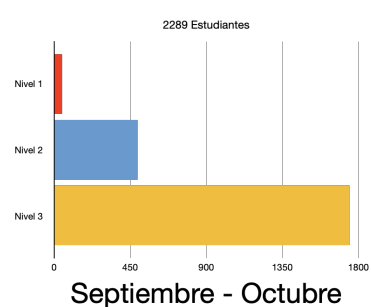
Espacios Focalizados a término con indicadores de avance (3 EF por Escuela con una duración de 2 meses).

Agrupamientos flexibles por nivel de conceptualización de la escritura .

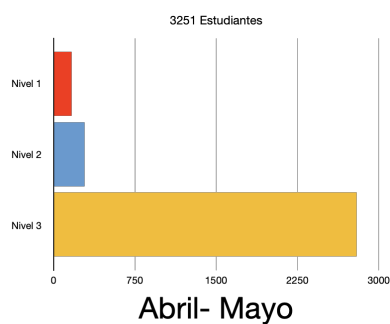
Acciones asociadas entre escuelas y entre turnos.

Calendarización y tematización de las Reuniones de Ciclo.

Asistencia técnica didáctica del Capacitador API asesor en EBD.



2º Ciclo



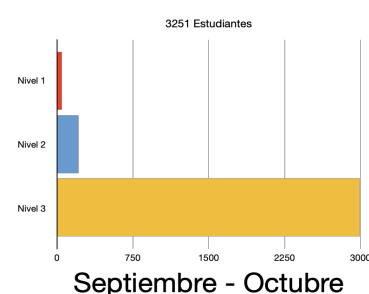
Espacios Focalizados a término con indicadores de avance (3 EF por Escuela con una duración de 2 meses).

Agrupamientos flexibles por nivel de conceptualización de la escritura.

Acciones asociadas entre escuelas y entre turnos.

Calendarización y tematización de las Reuniones de Ciclo.

Asistencia técnica didáctica del Capacitador API asesor en EBD.



8. PRIMEROS ARRIBOS

Consideramos valioso sistematizar algunas primeras líneas de reflexión, que nos permitan trazar futuras hipótesis de trabajo dado que hemos establecido un plan de acción a tres años para esta investigación-acción y estamos cerrando nuestro primer año de trabajo.

Es claro, a la luz de los datos cuantitativos, que existe una estrecha vinculación entre las condiciones pedagógicas-didácticas e institucionales y los avances en la apropiación de la lectura y la escritura. Pero el devenir de la investigación nos llevó a pensar la alfabetización no sólo en su dimensión pedagógica-didáctica, sino también en términos políticos. La trayectoria escolar de cada alumno, de cada alumna, es una cuestión de política educativa: la escuela y quienes la transitan, deben generar las condiciones de sostén a los niños, niñas y jóvenes en su escolaridad, no sólo de modo de garantizar los derechos a la educación (mirada irrenunciable) sino por sobre todo como una opción ética sobre las nuevas generaciones. Asumir la trayectoria como un itinerario, como un proceso que se inicia ciertamente y que necesita ser pensado como entramado dinámico, implica abrir un intercambio de pensamientos diversos, que puedan conjugarse en una propuesta de trabajo de todos los docentes. (Terigi, 2010)

En primer lugar, reflexionamos acerca de qué es estar alfabetizado, y esa pregunta transversalizó nuestro abordaje. También surgió la pregunta sobre la inclusión educativa, y desde ya la problematización sobre las prácticas institucionales y áulicas en torno a la enseñanza.

Cuando nos referimos a la alfabetización, hacemos referencia al ingreso de los chicos y las chicas a la cultura escrita. Se trata de un proceso que incluye la adquisición del sistema alfabético, pero a su vez la trasciende. En ese proceso, los niños aprenden a interpretar y producir diversidad de textos, a enfrentarse con diversos propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la lectura y la escritura, a interactuar de diversas maneras con la lengua escrita. En definitiva, a lo largo de todas esas propuestas y en ese proceso es que los chicos se constituyen como usuarios competentes de la lengua, lo que les permitirá ser personas críticas y autónomas. Si consideramos que saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos y para el ejercicio de la ciudadanía, sabremos de la importancia que supone la tarea de alfabetizar: la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa.

La escuela ha tenido desde sus inicios una misión alfabetizadora, y esa responsabilidad en las Escuelas Primarias de Buenos Aires debe hacerse efectiva. Debemos generar las condiciones desde las políticas de Estado para enriquecer las propuestas de enseñanza de los y las docentes, promover un trabajo colectivo que garantice una escuela inclusiva, donde todos puedan aprender. La investigación acción de API, nos demostró la necesidad de pensar al objeto de estudio desde la complejidad de las relaciones intersubjetivas, tanto en la dimensión macro, entendida como las condiciones de las políticas educativas jurisdiccionales, como a nivel institucional.

En los últimos años las políticas educativas han intentado romper con el modelo hegemónico y homogeneizante de los sistemas educativos y de la escuela en particular, reconociendo la necesidad de incluir a todos en la escuela, pero advirtiendo que los recorridos para aprender de cada sujeto son diversos. Se planteó la necesidad de encontrar soluciones pedagógicas diversas y adecuadas para fortalecer los aprendizajes de cada niño/niña en la escuela. Con ese objetivo, se implementaron variadas estrategias. Una de ellas ha sido el desarrollo de políticas compensatorias que tenderían a darle más a quienes más lo necesitan, rompiendo así con el criterio igualitario vigente desde la creación del sistema educativo (Tenti Fanfani, 2009).

En la mayoría de los países de América Latina, las múltiples expresiones de la exclusión social (violencia, desempleo, informalidad, etc.) tienen como contracara políticas de inclusión escolar. Cada país, a través de sus Ministerios de Educación, ha desplegado políticas y programas de inclusión escolar que tendieron a fortalecer la demanda y a mejorar las condiciones de la oferta (Tenti Fanfani, 2009). Es valioso considerar la conceptualización sobre las dimensiones de la exclusión que aporta este autor: “...*Por eso la exclusión escolar hoy tiene dos caras: una tradicional, que se mide por la cantidad de niños y jóvenes que están fuera de la escuela, cuando*

según la legislación, deberían estar adentro. Pero la cara más complicada de la exclusión es la que tiene que ver con el conocimiento.” (Tenti Fanfani, 2009). Ello se hace evidente en las escuelas de Buenos Aires, donde la tasa de escolarización alcanza el 99,9% en el nivel primario, sin embargo, a pesar de estar en la escuela, los alumnos no alcanzan los niveles de alfabetización esperados y tienen bajos desempeños en las evaluaciones estandarizadas (Informe Blanco, 2022).

Para nuestro abordaje tuvimos en cuenta los errores de las políticas compensatorias (o focalizadas), señalados por varios autores e investigaciones⁶. Nuestra llegada a las escuelas no fue desde una representación de una escuela que no cumple con su función de enseñanza. El abordaje de API, requirió de procesos de negociación y articulación de demandas con los actores de cada institución y también de articulación interna del equipo. Hubo prácticas que no formaban parte de las dinámicas institucionales y se hizo evidente la tensión entre lo viejo y lo nuevo, y la capacidad efectiva de cambiar de cada escuela. Eso implicó tener en cuenta que para ver estos fenómenos, para pensar en las condiciones institucionales, es necesario un enfoque que otorgue una mayor atención a las cualidades, a las singularidades de los sujetos, de las instituciones y de los contextos, y que el análisis no pierda de vista la intersubjetividad, en una praxis cotidiana, una mirada de y en la complejidad de las construcciones de la realidad. Un enfoque que reconozca a colectivos de sujetos que portan historias, afectos, emociones, que construyen sus subjetividades en el devenir, que se sitúan en contextos sociales, económicos diversos y desiguales. Sujetos atravesados por una vida cotidiana que a la vez es problemática, dinámica, compleja, contradictoria, pero que encuentran oportunidades de revisar, reflexionar, poner en duda y criticar su propia práctica. (Sotolongo Codina y Delgado Díaz , 2006)

Si consideramos que saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos y el ejercicio de la ciudadanía, sabremos de la importancia que supone la tarea de alfabetizar: la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa.

La escuela ha tenido desde sus inicios una misión alfabetizadora, y esa responsabilidad en la Escuela Primaria debe hacerse efectiva. Debemos generar las condiciones desde las políticas de Estado para enriquecer las propuestas de enseñanza de los y las docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si bien en la actualidad, desde distintos actores sociales y desde

⁶ Duschatzky, Silvia (2000) Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós; Tenti Fanfani E. (2008) Dimensiones de la exclusión y políticas de inclusión, *Revista Colombiana de Educación*, N. ° 54. Primer semestre de 2008, Bogotá, Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5276/4312>; Doval, D. y Sieber M. (2015) La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como foco política. *FRONTERAS VOL II NÚM. 1 · AGOSTO 2015 · ISSN 0719-4285 · PÁGS. 65-8*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.

los marcos normativos, se espera que la escuela se prepare para atender una diversidad de demandas y de infancias, que transforme su cultura, sus concepciones pedagógicas, sus estrategias, para ir siendo crecientemente inclusiva de las diferencias de distinto orden y para constituirse en un lugar donde todos puedan aprender, todavía esa realidad no se visibiliza. Podría decirse que aún es un desafío por resolver, y se pone en escena al interior de cada aula.

Son muchos los niños y niñas que no responden a lo que la escuela espera de ellos. Ese cuestionamiento sobre las posibilidades y el alcance de la acción educativa se torna central en los contextos de alumnos de sectores vulnerables. Ricardo Baquero (2001) señala que la educabilidad no puede hacer referencia a la capacidad de cada sujeto de ser educado en base a los atributos personales, a su vez desligado de la situación educativa, y por ello cuando fracasa en sus aprendizajes es absoluto responsable de tal situación. Vale la pena aquí retomar la reflexión sobre cuál es la expectativa que tiene la escuela respecto de lo que deberían ser los puntos de partida o las condiciones iniciales para un aprendizaje exitoso. Consideramos que si tomamos esta hipótesis de trabajo poco nos queda por hacer desde la intervención educativa. Por eso, haber tomado la decisión de realizar un relevamiento de los saberes de los alumnos y las alumnas de las trece escuelas no se constituyó sólo en una estrategia metodológica, sino que se modeliza como una situación pedagógica-didáctica que permite pensar la enseñanza de manera contextualizada a ese grupo, a esos niños y a esas niñas, diseñando dispositivos en función de ese estado inicial pero con la intencionalidad de producir progresiones en los aprendizajes.

De allí el diseño e implementación de los DIE (dispositivos de intensificación de la enseñanza). Pensar en estos términos, buscando nuevas propuestas educativas, nos ayudará a plantear el tema de la centralidad de la enseñanza y no sólo en términos didácticos, sino fundamentalmente en términos políticos. Asumir la dimensión política de las prácticas pedagógicas concretas implicaría establecer ese lugar central de la enseñanza y tener en cuenta a los alumnos con sus condiciones como punto de partida. En ese sentido, estamos convencidos de que el peso que adquieren las decisiones pedagógico-didácticas de la mano de la creación de un tejido institucional que vincule práctica y reflexión, permitiría pensar en algunos hitos a partir de los cuales puedan descansar enfoques y perspectivas que contribuyan a la democratización de la escolaridad pública. Además, poner esta primera escena en juego con el colectivo docente de cada escuela, permitió visibilizar trayectorias educativas en riesgo, por presentar un gran desfasaje en los saberes esperables para el nivel de escolaridad, y diseñar acciones de intervención más puntuales para lograr esa progresión.

Las acciones realizadas por el Proyecto API tuvieron un cierto impacto directo en la organización de la enseñanza. Es cierto que aún es necesario fortalecer esas rutinas y dinámicas institucionales para esas acciones (relevamiento del estado de situación, DIE, reuniones docentes sistemáticas, etc.) formen parte de la gestión institucional, espacio prioritario que debe crear las condiciones que permitan a los docentes gestionar la enseñanza, y que debe además coordinar esas acciones. También se produjeron algunos avances en las tareas curriculares, pedagógicas dentro del aula, como instancias principales en la construcción de condiciones didácticas. Los actores de API lograron pensar las propuestas de enseñanza con los actores de cada escuela.

API tuvo el propósito de resignificar la enseñanza y de problematizar en cada acción que las condiciones didácticas institucionales y la intervención didáctica pertinente, como así también el trabajo focalizado con trayectorias escolares en riesgo, producen mejoras en los aprendizajes. Desde ya estos propósitos deben incluirse en el Proyecto Escuela, que será el que articule y defina las propuestas pedagógicas para cada institución. Esa será la misión de los próximos años, lograr que cada escuela asuma la gestión pedagógica y curricular de la escuela sistematizando el trabajo colaborativo entre los actores.

Tal como se aprecia en los gráficos de relevamiento, en las EBD hemos podido promover avances significativos en los aprendizajes de los niños y niñas en relación a la lectura y escritura.

Paulatinamente se instaló una capacidad institucional de conocer y registrar los progresos de aprendizaje de los estudiantes, garantizados por condiciones didácticas e institucionales. En principio estas acciones se han sostenido por la presencia del equipo. En un trabajo muy territorial, pudimos lograr instalar la capacidad de planificar propuestas de enseñanza diversificadas, intervenciones ajustadas a las necesidades de cada estudiante, considerando los materiales didácticos propuestos por la Dirección del área de Primaria.

Será valioso avanzar en la investigación-acción que nos permita profundizar en las intervenciones que llevamos adelante, y abordar otras dimensiones que aún no hemos explorado. En general las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, sobre todo las de contextos desfavorables, reciben múltiples demandas: que enseñen, que contengan y cuiden a los alumnos y alumnas, que se comuniquen y acompañen a las familias, que distribuyan alimentos, que intervengan en situaciones de violencia familiar, que lleven adelante la educación sexual integral.

Seguramente podremos profundizar con los equipos docentes la reflexión en torno al rol de la escuela primaria pública de gestión estatal en un contexto social de incertidumbres, y en particular en Argentina en una profunda crisis económica, social y educativa⁷.

Siguiendo a Gunther Kress, que estudia el análisis del discurso, la semiótica social y las nuevas alfabetizaciones y reflexiona sobre lo que se le demanda a la escuela que enseñe: “En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a como se configure la siguiente tarea.” (Kress, 2005: 68-69) Este pensador nos plantea un gran interrogante, pues si bien la escuela tradicionalmente se organizó en torno a la transmisión del conocimiento, de saberes relevantes, hoy este rol debe ser repensado, ante una sociedad con nuevas subjetividades y nuevas formas de producción y circulación de los saberes.

“[...] nos parece importante replantear la institución escolar, de maneras que hagan lugar a las demandas de más justicia y mayor relevancia que plantean nuestras sociedades. Este replanteo no debe ser consecuencia de definiciones del diseño curricular, sino al revés, precederlas. ¿Qué forma institucional, pedagógica, organizativa, administrativa, sería deseable que tome la escuela, para que pueda incluir mejor a todos, para que habilite otros vínculos con el saber y para que sea percibida como más interesante y relevante por los niños y los jóvenes? Será necesario convocar a la creatividad y la audacia para imaginar esa escuela. (...). Hoy las escuelas latinoamericanas tienen que vérselas con sujetos nuevos, saberes nuevos, condiciones nuevas. Habrá que imaginar una escuela que dibuje otros contornos y otros horizontes, con la voluntad de sostener una institución que ponga en relación con saberes sistemáticos, que ayude a habilitar otros futuros, que nos conecte con otros pasados y otros mundos, pero también con la apertura para inventar, para apropiarse, para enriquecer un espacio que, si no se renueva, si persiste en su vieja gramática, parece destinado a convertirse en ruinas, o en lugar de pasaje que no deja huellas.” (Dussel, 2006)

BIBLIOGRAFÍA

COLMENARES E. & PIÑERO M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas.

⁷ Los datos de las Pruebas Pisa muestran claramente el deterioro educativo: En Lectura, Argentina ha obtenido 401 puntos en la prueba PISA 2022. Argentina se ubicó en el puesto 58 entre 81 sistemas educativos participantes de PISA. Los datos de la prueba de Matemática, área sobre la cual se hizo foco en la medición de PISA 2022, muestran que Argentina ha obtenido 378 puntos en la prueba 2022, un punto menos que en 2018 y casi 100 puntos menos que el promedio de los países de la OCDE. Este puntaje posiciona a nuestro país en el puesto 66 de 81 participantes

- Laurus*, 14(27), 96-114.[fecha de Consulta 6 de septiembre de 2023]. ISSN: 1315-883X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- DUSSEL, I., & SOUTHWELL, M. (2006). *Claves para pensar pedagogías para este tiempo: La escuela en el mundo*. Web.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996) “Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques”. Domínguez Fernández, G. y Mesanza López, J. (comp.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GLUZ, N., CUTER, M., ALCÁNTARA, A. y WOLINSKY, V. (2005): *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- JUDENGLÖBEN, M.; ARRIETA, M.; Y FALCONE, J, (2003) “Brechas educativas y sociales. Un problema viejo y vigente”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires, 2003.
- KRESS, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- LIZZIO, G. (2010) Tesina: Las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente: El caso de los docentes y capacitadores laborales del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín.
- MÁS ROCHA, S. M. (2006): Un proyecto de educación secundaria en los 90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires, Maestría en Política y Gestión de la Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- SOTOLONGO CODINA, P. y DELGADO DÍAZ, C. (2006): “La epistemología hermenéutica de segundo orden”. En Sotolongo Codina, C y Delgado Diaz, C. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires. CLACSO
- TENTI FANFANI, E. (2007) “La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación”, Siglo XXI, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2008) Dimensiones de la exclusión y políticas de inclusión, Revista Colombiana de Educación, N. ° 54. Primer semestre de 2008, Bogotá, Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5276/4312>
- TERIGI, F. y otros (2010) Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina, Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RE-LEC, ISSN-e 1853-3744, Año 1, N°. 1, 2010, págs. 45-54

YUNI, J. & URBANO, C. (2003) Técnicas para investigar: recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Córdoba: Brujas.

Fuentes y materiales consultados

GCBA (2014): Situación educativa de la población de Buenos Aires. Censo 2010. Dirección General de Estadísticas y Censos. Ministerio de Hacienda. Disponible en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/ir_2014_632.pdf

GCABA 2003a. Secretaría de Educación. Resolución N. 2429. Creación del Proyecto Grados de Nivelación.

GCABA 2003b. Secretaría de Educación. Resolución N. 489. Creación del Programa de “Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario”.

Rol del docente tutor desde el Paradigma Humanista en el programa de profesionalización

Enviado: 27 de enero de 2024 / Aceptado: 22 de julio de 2024 / Publicado: 1 de agosto de 2024

JULIO RODOLFO UYAGUARI FERNÁNDEZ

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

julio.uyaguari@unae.edu.ec

 [0000-0001-8478-9501](https://orcid.org/0000-0001-8478-9501)

DOI 10.24310/ijne.13.2024.18843

RESUMEN

Tener conocimiento cuál es el rol de un docente tutor en este siglo de la globalización, donde las cosas evolucionan de manera acelerada y todo es más competitivo, posibilita tener herramientas básicas para el actuar docente, que permita la transformación de la sociedad y el Buen Vivir. Por ello, en esta investigación se analiza una Guía de intervención didáctica desde el paradigma humanista que permita al docente tutor cumplir con su rol de manera efectiva. Este se desarrolló con los estudiantes del programa de profesionalización de la Universidad Nacional de Educación. Se consideró el enfoque cualitativo, tipo descriptivo, el paradigma socio crítico y, la investigación-acción. Los principales resultados evidencian que la guía favorece a que el tutor cumpla satisfactoriamente su rol; además, permite que se trabaje a partir de necesidades de quienes se están formando. Se concluye que la guía puede ser una herramienta de gran utilidad para las instituciones de educación superior y para educación básica.

Palabras clave: Educación de adultos, humanismo, rol del profesor, tutoría, guía del docente, Educación intercultural.

ABSTRACT

Role of the teacher tutor from the Humanist Paradigm in the professionalization program

Knowing the role of a tutor teacher in this century of globalization, where things evolve rapidly and everything is more competitive, makes it possible to have basic tools for teaching, which allows the transformation of society and Good Life. For this reason, this research analyzes a Didactic Intervention Guide from the humanist paradigm that allows the tutor teacher to fulfill his role effectively. This was developed with the students of the professionalization program of the National University of Education. The qualitative approach, descriptive type, socio-critical paradigm and action research were considered. The main results show that the guide favors the tutor satisfactorily fulfilling his role; in addition, it allows you to work based on the needs of those who are being trained. It is concluded that the guide can be a very useful tool for higher education institutions and for basic education.

Keywords: Adult education, humanism, teacher role, tutoring, teacher guides, Intercultural education.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo puede ser un gran aporte para las instituciones educativas y profesionales de la educación. La consideración del paradigma humanista como base para determinar acciones en el desempeño docente permite que los educandos sean el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) (Celaya, 2015).

La investigación surge luego del análisis de la práctica profesional en el Programa de Profesionalización de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Al desempeñar como docente tutor en el Centro de Apoyo Morona Santiago, periodo académico mayo-septiembre 2021, con estudiantes de quinto ciclo, Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, paralelos, se diagnosticó mediante observación participante, que los estudiantes tenían varias necesidades a ser solventadas para dar un buen desempeño a lo largo del ciclo académico.

Las dificultades evidenciadas fueron: comprensión de los contenidos expuestos en la plataforma Entorno Virtual de Aprendizaje (EVEA) para realizar las actividades, falta del manejo de recursos tecnológicos como un computador, manejo de Word, Excel, PowerPoint, y otras Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como el WhatsApp, EVEA, utilización de navegadores para buscar información en internet, manejo de Microsoft Teams, entre otras. También se constató otras dificultades: asistir a tutorías programadas debido a que trabajaban y tenían responsabilidades familiares; falta de conectividad a internet o que este tenga poca señal; entregar a tiempo las actividades en el EVEA, entre otras. Estas situaciones hacían que los estudiantes estén desmotivados, por lo que el tutor realizó innumerables acciones que involucraron varios procesos.

Ante la problemática, se propuso analizar una guía de intervención didáctica desde el paradigma humanista que permita al docente tutor cumplir con su rol de manera efectiva. Para este fin, se revisó la información actualizada respecto al rol que debería cumplir un docente tutor en Educación Superior, Educación Intercultural Bilingüe y el sobre el paradigma humanista en las tutorías. A continuación, una síntesis de cada uno:

A) Rol del tutor en Educación Superior

1. Diagnosticar (Vivas et al., 2013).
2. Participar en el diseño de actividades, programación y evaluaciones (Villegas et al., 2012).
3. Realizar el diseño instruccional de entornos de aprendizaje: personalización, selección de contenidos, planificación de estrategias (Negrón, 2018), realización del diseño (Negrón, 2018; Franco, 2017).

4. Aplicar la socio-afectividad: mediante confianza, acogida, horizontalidad (Ruffinelli et al., 2020), empatía, dinamización (Mendoza et al., 2019), participación, motivación (Llorente en Fernández et al., 2013; Llorente, 2007; Roacho et al., 2017) e informando acerca de avances en aprendizajes (Llorente, 2007).
5. Tener capacidad del discurso (Mendoza et al., 2019).
6. Considerar la temporalización de actividades, de tal manera, el tiempo sea lo suficiente para el cumplimiento de los educandos (Llorente en Fernández et al., 2013).
7. Realizar encuentros mediante el constructivismo: realizando reflexión (Ruffinelli et al., 2020), adaptación, integración, facilitando aprendizajes (Franco, 2017), fomentando autonomía, facilitando ciertos materiales (Llorente en Fernández et al., 2013), promoviendo el alcance de un buen aprendizaje, actuando a partir del diagnóstico, apoyando con técnicas para el trabajo online y que este sea dinámico (Llorente, 2007), estando alertas a necesidades, sugerencias e inquietudes (Maggio, 2003 en González, 2019), resolviendo problemas pedagógicos, cuestiones mediante reflexiones (Núñez-Naranjo 2021), considerar ser un modelo de enseñanza para los demás (Herrera et al., 2021), fomentando participación y el involucramiento en trabajos, socializando sus ideas y experiencias (Roacho et al., 2017), comprometiendo a los educandos, considerando la zona de desarrollo próximo (Vivas et al., 2013).
8. Ser mediador y/u orientador: personalizando las tutorías (Núñez-Naranjo, 2021), realizando seguimiento (Negrón, 2018; Maggio 2003 en González, 2019; Núñez-Naranjo, 2021; Vivas et al., 2013), conduciendo (Negrón, 2018), acompañando (Negrón, 2018; López y Aponte, 2020; Vivas et al., 2013), orientando (Franco, 2017; Roacho et al., 2017; Clerici et al., 2021), dando retroalimentación (Llorente, 2007; Núñez-Naranjo, 2021; Herrera et al., 2021), dando respuestas en cuanto a trabajos (Núñez-Naranjo, 2021), dando respuestas a preguntas (López y Aponte, 2020), apoyando (Llorente, 2007; Herrera et al., 2021), guiando (Llorente, 2007; Roacho et al., 2017; López y Aponte, 2020; Vivas et al., 2013), dando recomendación en cuanto a calidad, promoviendo un adecuado ritmo de trabajo, participando y conduciendo intervenciones (Llorente, 2007), siendo mediador (Villegas et al., 2012; Negrón, 2018), cumpliendo funciones académicas (Clerici et al., 2021).
9. Facilitar la comunicación: escuchando (Vivas et al., 2013), diseñando y a la vez facilitando la comunicación bidireccional, tanto sincrónica como asincrónica (Mendoza et al., 2019), siendo flexible, dando respuestas rápidas, mediante foro, chat, correo electrónico (Llorente en Fernández et al., 2013).
10. Manejar las TIC: tener dominio del manejo de herramientas y para guiar adecuadamente (Llorente en Fernández et al., 2013), compartir sobre el aprendizaje virtual, llevar a cabo actividades formativas, trabajo grupal y realizar orientaciones de las plataformas (Llorente, 2007).

11. Resolver problemas técnicos: Apoyar y resolver cuando se presente problemáticas de plataformas (Llorente en Fernández et al., 2013; Llorente, 2007).
12. Ser un Gestor administrativo: fomentar unión entre escuela universidad (Ruffinelli et al., 2020), promover buenas prácticas profesionales entre escuela-universidad (Herrera et al., 2021), cumplir con actividades de gestión y servicio (Clerici et al., 2021), realizar sistemáticamente otras acciones de coordinación (Vivas et al., 2013).
13. Cumplir con la función Organizativa: facilitando el calendario, explicando la manera de comunicarse, coordinando al grupo, comunicándose con los demás compañeros colegas, promover buenas relaciones con la institución (Llorente, 2007).
14. Cumplir con la evaluación: diseñando evaluación con sus recursos (Negrón, 2018), dando retroalimentación (Negrón, 2018; Ruffinelli et al., 2020; Franco, 2017), evaluando (Franco, 2017; Llorente, 2007), siendo capaz en evaluar (Núñez-Naranjo 2021).

B) Rol del tutor en Educación Intercultural Bilingüe

Actualmente no hay una literatura clara en el que se explique cuáles serían los roles de un docente tutor de EIB, sin embargo, a continuación, a partir de ciertas ideas de autores que se mencionan, se expone los roles que podría llevar a cabo un docente tutor:

1. Promover buenas relaciones: esto en margen de la interculturalidad (Burgos et al. 2020); Vernimmen, 2019; (Macarena & Macarena, 2019; Guerra & Guerra, 2017), igualdad, de tal manera se rompa con la asimetría (Guerra & Guerra, 2017).
2. Conocer la diversidad: estar al tanto de acontecimientos o problemáticas de la diversidad intercultural (Guerra & Guerra, 2017).
3. Ser mediador: mediar entre la rigidez que puede existir entre la universidad y los diferentes contextos de los estudiantes (Macarena & Macarena, 2019).
4. Ser flexible: aplicar la flexibilidad, la sensibilidad y la empatía (León et al., 2018).
5. Promotor de la diversidad: fomentar la diversidad cultural, intercencia y el respeto mutuo (Guerra & Guerra, 2017).

C) El paradigma humanista en las tutorías

1. Hacer pedagogía centrada en el ser humano: relacionando la información con la realidad; considerando intereses, objetivos y conceptos de cada uno (Celaya, 2015); aplicando: el método Socioemocional según contextos y particularidades; pedagogía de la

interioridad considerando: introspección (silencio), la meditación, diálogo, escucha, aceptación, tolerancia, etc. (Patiño, 2018). Fomentando una pedagogía equilibrada entre personal y académico (Clerici et al., 2021); centrando en el discente de manera integral (Hurtado et al., 2020); ejecutando tutoría según las tres dimensiones: académica, profesional y personal (Hernández et al. (2017); practicando los estilos de intervención: artístico intuitivo, involucrado, terapéutico, socrático, académico, reflexivo, intencional (Patiño, 2012); realizando mindfulness (Hernández-Amorós & Urrea-Lozano, 2019); aplicando educación basada en valores (Hurtado et al., 2020; Burgos et al., 2020; Bauzá & Marañón, 2019), en la moral (Hurtado et al., 2020; Burgos et al., 2020), ética (Hurtado et al., 2020; Burgos et al., 2020; Ojalvo & Curiel, 2018), altruismo (Hurtado et al., 2020), social (Hurtado et al., 2020; Ojalvo & Curiel, 2018); promoviendo la defensa del país, la dignidad y, la afectividad como esencial (Ojalvo & Curiel, 2018); incentivando al compromiso con el otro, con el país, el cambio y con la transformación (Bauzá & Marañón, 2019); comprendiendo, acompañando y actuando con calidez y respeto (Martínez-Otero, 2021).

2. Involucramiento para el diseño y realización de actividades: tomar ideas de educandos para realizar actividades, así como para construir conocimientos (Celaya, 2015).
3. Realizar trabajo colaborativo en conjunto con los actores educativos (para la educación Católica, 2018).
4. Promocionar la participación: incentivar practicar el diálogo, actividades grupales, la discusión y participación (Celaya, 2015).
5. Mediar las concepciones: esto ante actitudes, creencias y hábitos (Celaya, 2015).
6. Practicar la socio-afectividad: hablar de logros alcanzados, fomentar un clima de alegría (Celaya, 2015), visibilizar las emociones (Fernández, 2019; Burgos et al., 2020), recalcando el humor y la risa (Fernández, 2019).
7. Tener actitud armoniosa: ser de actitud suelta (Celaya, 2015), intervenir de manera amorosa, ternura, al saber que tenemos sentimientos, valores y saberes (C. López, 2019).
8. Tener comunicación asertiva: demostrar que tiene competencia comunicativa (C. López, 2019), la comunicación asertiva y reflexiva (Burgos et al., 2020).
9. Ser sensible: practicando la sensibilidad (Gibbons, 1998 en Pereira, 2017); demostrando preocupación ante situaciones de educandos (Hurtado et al., 2020); llevar a cabo buenas relaciones más humanizadas (Villanueva & De Angelis, 2019); Centrarse en experiencias, expectativas, lenguaje, comunicación, saberes previos, culturas e historias particulares (González, 2019).

10. Aplicar principios pedagógicos: fomentar: empatía espiral, actividad desde lo afectivo, estimular la autoestima, buscar la emancipación de la mente, pasar a la pedagogía de la resistencia, fomentar la inteligencia holística, los sueños para ser, aprender aprendiendo a aprender, etc. (Baraona et al., 2020).

Una vez revisado los roles de un docente tutor, asumiendo ideas de autores revisados, se diseñó y se aplicó una guía didáctica considerando el paradigma humanista (Ver tabla 1). A continuación, se presenta una síntesis de la guía:

Tabla 1: Guía de intervención del docente tutor desde el paradigma humanista para el cumplimiento del rol docente

Rol del docente tutor	Tiempo de aplicación
Conocer la diversidad cultural	Semana 1
Diagnosticar al grupo	
Participar en el diseño de actividades, programación y evaluación del curso para el ciclo académico	Desde los primeros días hasta finales del ciclo académico o curso
Participar en el diseño instruccional de entornos de aprendizaje	
Aplicar la socio-afectividad	
Tener actitud armoniosa	
Ser sensible	
Mediar las concepciones	
Tener capacidad de discurso	
Tener comunicación asertiva	
Considerar la temporalización de actividades	
Realizar encuentro mediante el constructivismo	
Hacer pedagogía centrada en el ser humano	
Involucrar al educando para el diseño y realización de actividades	
Realizar trabajo colaborativo en conjunto con los actores educativos	
Ser mediador y/u orientador	
Facilitar la comunicación	
Tener competencias profesionales en el manejo de las TIC	
Resolver problemas técnicos	
Evaluar actividades	
Demostrar liderazgo gestionando actividades según la necesidad del grupo	
Cumplir con la función organizativa mediante recursos correspondientes	
Aplicar principios pedagógicos	

Nota: elaboración propia

La guía expuesta, posibilita a cualquier docente actuar de manera ideal, mucho más humana —por así decirlo—, comprendiendo mejor lo que hay detrás de cada estudiante; conlleva que la educación que se viva en un escenario de aprendizaje sea producto de la organización, acuerdo y compromiso entre docente, estudiantes y, a su vez, con los actores educativos. Esto indudablemente lleva a garantizar una atención más integral a los educandos.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Se asumió un enfoque cualitativo, tipo descriptivo. También, se consideró el paradigma socio-crítico, pues da lugar a una reflexión crítica sobre los sujetos y la realidad de la investigación para buscar cambiar en los sujetos y, que estos, contribuyan a construcción de una vida plena; se centra en poner la mirada por condiciones sociales, culturales y económicas a favor del bienestar del el otro (Albert, 2007).

La población inicial con que se trabajó de manera virtual estuvo conformada por 23 estudiantes, de estos, una estudiante era de la provincia de Zamora y los demás de Morona Santiago; vale mencionar que la estudiante de Zamora, por situaciones personales se había matriculado para este centro. Sin embargo, para la muestra del trabajo investigativo se consideró a 20 estudiantes, debido a que dos se retiraron durante el proceso y, otro, no participó en el llenado de instrumentos de investigación por situaciones personales. Los educandos eran docentes en ejercicio de educación básica (sin un título de tercer nivel), quienes decidieron estudiar para mejorar el PEA.

Para el proceso de investigación se siguió los cuatro pasos de Investigación-Acción (I-A): identificación de necesidades, realización del plan y revisión de la literatura, aplicación de propuesta y realización de reflexión y evaluación (Latorre, 2005). Así, el trabajo se realizó de la siguiente manera:

- **Primero:** para determinar el diagnóstico, se optó por hacer uso de la técnica de la observación participante con el instrumento diario de campo y, la encuesta con su respectivo instrumento. El primero, posibilitó mediante observación e interacción directa, conocer las necesidades que presentaban los estudiantes. El segundo, permitió tener conocimiento del contexto geográfico, de contar con recursos tecnológicos, así como de internet. El diario de campo se aplicó en encuentros de los fines de semana y entre semana; y, la encuesta se aplicó mediante el formulario de Google. Un dato importante a destacar, es que, para trabajar con los estudiantes se obtuvo la autorización por parte de la universidad para la realización del trabajo investigativo;

además, se socializó a los estudiantes el consentimiento informado y se consiguió su respectiva aprobación, por lo que se dejó claro que los datos recabados mediante la observación, la encuesta y el grupo focal serían de uso estrictamente académicos y se garantizaría la confidencialidad y el anonimato de cada uno. También, se puso al tanto a la Coordinadora del Centro de Apoyo Morona Santiago del trabajo investigativo a realizar y, se recibió el apoyo necesario para el cumplimiento del objetivo, como el de apoyar con una entrevista al finalizar el ciclo académico.

- **Segundo:** se pensó en un plan estratégico. Para ello, se revisó la literatura científica de los trabajos más importantes hasta este momento. Se establecieron las siguientes categorías: rol del docente tutor en la educación superior, rol del docente tutor en la Educación Intercultural Bilingüe y, el paradigma humanista como eje transversal para la tutoría. Los indicadores para el uso de información fueron: trabajos realizados de los últimos cinco años, sin embargo, se consideraron aquellos trabajos que por la cantidad de citas eran importantes; que hablen sobre instituciones de educación superior; que sean trabajos científicos; tengan información de primera mano (no cita de cita). Luego de haber realizado el estado del arte, se diseñó el plan de acción (Ver tabla 1).
- **Tercero:** se aplicó la Guía de intervención del docente tutor desde el paradigma humanista para el cumplimiento del rol docente, a los discentes de 5to ciclo de EIB. En este proceso, en cada una de las actividades y los encuentros, conforme el calendario académico mayo-septiembre 2021, se tuvo en cuenta el diseño de la guía; vale resaltar que, la guía también se tuvo en consideración fuera de los horarios académicos, como al contestar llamadas, mensajes, al realizar videoconferencias personalizadas, entre otras.
- **Cuarto:** como instrumentos de salida, se aplicó una encuesta y un grupo focal a los educandos y, a la Coordinadora del Centro Morona Santiago, una entrevista. Luego, se analizó cada uno de los datos obtenidos mediante herramientas de Microsoft Office como el Word y Excel, se utilizó estas herramientas debido a que los datos no eran extensos.

3. RESULTADOS

Reflexión crítica de la intervención didáctica

En primer lugar, se da conocer los resultados encontrados de la aplicación de la Guía basada en el paradigma humanista, esto producto de una reflexión y autoevaluación crítica:

- El tutor cumplió satisfactoriamente con actividades encomendadas por el personal académico, de entregar informes y de asistir a reuniones.

- Envío invitación para los encuentros por los medios oficiales y el WhatsApp, siendo este último de mayor preferencia para estudiantes por la situación geográfica, debido a que no se necesita tener una buena señal para acceder a la información.
- El material de apoyo utilizado para los encuentros oficiales (fines de semana, entre semana, tutoría de acompañamiento) fue mediante PowerPoint; resultó fácil para revisar la información en cualquier dispositivo y sin necesidad de estar siempre conectado a internet.
- Las explicaciones de actividades por PowerPoint, aparte estas estaban en el EVEA, permitió llegar mejor a los discentes, pues era claro, concreto, llamativo y, sobre todo comprensible; hizo que los estudiantes tengan claro qué tenían que hacer y tener claro cómo lo harían.
- Facilitó recursos para la realización de actividades; aparte, el disponer estos en la aplicación de Microsoft Teams para quien necesite, fue de gran ayuda.
- Llevó a cabo un buen manejo pedagógico, pues en los encuentros: daba la bienvenida, retroalimentaba y, empezaba con el nuevo tema.
- Promovió y llevó a cabo el trabajo en equipo.
- Motivó haciendo ver que hay oportunidades, dando alternativas, recursos, horarios, siendo mediador, etc.
- Fue sensible ante diferentes realidades por las que viven los discentes.
- Actuó ante posibles desistimientos de estudiantes, conociendo causas, escuchando, orientando y guiando, para que el educando tome la mejor decisión.
- Estuvo pendiente por posibles dificultades de educandos mediante interacción y preguntando a otros docentes.
- Buscó apoyo en los mismos educandos, en especial en los dirigentes para hacer seguimiento y cumplimiento de actividades; esto motivó a estudiantes porque hace saber que se apoyan mutuamente.
- Gestionó y creó encuentros con docentes de diferentes asignaturas para: explicar cómo es el grupo, de necesidades, buscar solución, sugerir y hacer de mediador.
- Se adaptó a los horarios de los educandos, sean por la noche entre la semana o fines de semana; esto aparte de los encuentros oficiales.
- Según necesidades diagnosticadas o al revisar trabajos, creó actividades o talleres durante el ciclo académico para potenciar ciertas destrezas o competencias.

- Realizó seguimiento y acompañamiento pedagógico constante de actividades (haciendo recuerdos de trabajos a presentar, mejoras de actividades, etc.) para ello, casi el 100% apoyándose en el WhatsApp.
- Facilitó videos explicativos y guías con ejemplos en Word como complemento a explicaciones de tutorías, esto para facilitar la comprensión de actividades y, en especial para casos donde a veces se pierde la señal de internet.
- Promovió el paradigma humanista, enfatizando el respeto, la diversidad, buen compañerismo, el Buen Vivir.
- Todos los estudiantes aprobaron la asignatura de Cátedra Integradora.
- Dos estudiantes han retirado de sus estudios, aunque se debe resaltar que por la orientación y guía del tutor han optado por una decisión correcta, ha sido por razones particulares como de salud y responsabilidades familiares.

Del análisis autocrítico y reflexivo, se puede ver que están presentes los ejes del rol del docente tutor, sin embargo, se ve que falta un elemento, el de ser partícipe en el diseño del curso para el ciclo académico. Aquello, se debe a que al empezar el ciclo ya estaba diseñado las actividades, aunque en reuniones con el coordinador de asignatura, se acordó la forma de trabajar y, además, se realizó algunos ajustes en el EVEA de ciertas actividades.

En segundo, para comprender mejor los resultados en cuanto al rol del docente tutor, se aplicó una encuesta a 20 estudiantes (un estudiante por situaciones particulares no participó). También se aplicó un grupo focal, este se ejecutó con 13 educandos. Aparte, se realizó una entrevista a la Coordinadora del Centro Morona Santiago para conocer la perspectiva del rol del desempeño realizado por el docente tutor.

El análisis de la información obtenida de las técnicas aplicadas, se llevó a cabo mediante la realización de cuatro grandes categorías conceptuales como: desempeño docente según las necesidades del grupo, elementos que cobran mayor importancia para los educandos sobre la actuación docente, importancia del docente tutor en el PEA y perspectivas de los educandos sobre cómo sería su tutor ideal. Así, en el PEA según el rol del docente tutor se evidencia los siguientes aspectos:

A) Desempeño docente según las necesidades del grupo

Se evidencia que la labor del tutor fue excelente, pues el 95% (19 participantes) calificó con la máxima puntuación de 5, mientras que un educando calificó 4/5. Además, el 100% afirma que

el tutor cumplió con todas las actividades. Por ello, todos se mostraron muy agradecidos por la labor realizada. De mayor a menor, se expone términos que más se repite: por motivar, mostrarse comprensivo, por todo lo aprendido, la orientación o guía brindada y por la personalidad idónea.

Aparte, entre diferentes argumentos están: siempre estaba con ellos, estuvo siempre preocupado apoyándose junto a la directiva del curso, trabajó de forma responsable entregado a su labor, impartió sus saberes y conocimientos, cumplió con parámetros para orientar al grupo, realizaba varios encuentros si uno no comprendía, siempre contestaba el teléfono, desde el inicio hasta el final del ciclo fue de la misma manera (dando a entender que fue positivo), entre otros. A continuación, algunos comentarios:

- La participante A. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021) menciona que no hubiese terminado el ciclo si el tutor no hubiera estado siempre pendiente detrás de cada estudiante. Enfatiza que el tutor ha sido un apoyo, más en lo moral, porque a veces como estudiantes no se encuentran bien para darlo todo, a pesar que pueden estar con conocimientos y aprendizajes científicos; entre lágrimas, enfatiza que no cambie la forma de ser, porque siempre, como su tutor estuvo ahí; añade que, a veces, una sonrisa, palabra es de gran ayuda para otro que no se sabe por qué cosas estará pasando.
- Otro participante expone que la personalidad del tutor fue muy importante para él; destaca que siempre ha estado a lado para motivar, orientar, la gentileza y compasión de apoyar por las noches, de apoyar moralmente, por comprender y dominar la pedagogía (participante B., comunicación personal, 30 de septiembre, 2021).
- De igual manera, otro educando señala que el tutor ha sido muy comprensible, que ha ayudado de manera incondicional, ha apoyado, orientado, hecho conocer cosas; ha tenido paciencia, amor, entrega; que ha estado atrás de cada uno, llamando, motivando. Menciona que a él le hace feo de algunos errores realizado frente al tutor y que ha corregido en el transcurso del ciclo académico (participante C., comunicación personal, 30 de septiembre, 2021).

En relación al rol desempeñado por el tutor, la Coordinadora del centro de apoyo, (comunicación personal, 05 de octubre, 2021) expuso que: estaba muy contenta por la labor realizada como tutor en este ciclo, aparte de escuchar ciertos hitos por ahí que como tutor ya sabía, sin embargo, de lo demás, como coordinadora estaba muy complacida de un trabajo muy bien realizado.

Por otro lado, es importante dar conocer ciertas sugerencias expresadas por los educandos relacionadas a la labor realizada por el tutor. En este sentido, la participante A. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021), sobre cómo realizar evaluaciones o retroalimentación expuso que, la forma, es decir de manera directa que está mal en tal apartado y listo, y no tratando de comprender un X trabajo para no herir el sentimiento de los educandos cuando en verdad está mal; añadió que eso ayudaría a tener mejor conciencia a los estudiantes y así, 'el tutor no tendría dolor de cabeza' mientras revisa.

Al respecto, como pedagogo, se trató de evitar frases como 'está mal' o, 'no está bien su trabajo'. Pues, los trabajos que se revisaba estaban aceptables, por su puesto, en ciertos casos, si hacía falta uno que otra cosa, se pedía que corrija. Sin embargo, se podría tener en cuenta la sugerencia cuando en verdad lo amerite.

Adicional a lo anterior, la participante añadió que, tal vez como tutor dio demasiada confianza y tuvo demasiada paciencia, por lo que pudo haber repercutido en que los estudiantes no entreguen las actividades a tiempo, ya que los educandos darían por hecho que el tutor acepta sin inconvenientes trabajos fuera de tiempo; es consciente que al inicio fue algo complicado en familiarizar con ciertas cosas, sin embargo, comenta que debería ser hasta un determinado tiempo para a partir de eso, los estudiantes organizarse mejor y tener en cuenta que también son docentes.

De lo expuesto, en principio, para evitar perjudicar a los educandos, dada las particularidades de cada uno, se dejó en claro en que se debe alcanzar hasta un determinado tiempo ciertas destrezas o habilidades que hacía falta a cada uno, sin embargo, no muchos lograron, incluso, a algunos tomó todo el ciclo académico; de hecho, a algunos les dificultó más, por no contar con internet, situación geográfica, etc., por ende, fue necesario poner a los estudiantes en primer plano, aplicando la empatía y proporcionando ciertas facilidades.

Por otro lado, la participante D. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021), expone que a veces (no está segura si pasó solo a ella), el tutor se adelantaba en explicar otra actividad cuando aún estaba trabajando en una actividad que no se concluía; añade que el tiempo pasó muy rápido, y que ella tenía que hacer otros trabajos en la institución que labora.

De esto, se puede afirmar que, en cada uno de los encuentros realizados lo que se hacía era recordarles y, de vez en cuando, explicar las actividades que tienen que entregar en los días siguientes y, en general, esto era cuando ya debían haber entregado la actividad anterior; se hacía esto para que todos estén al día y, sobre todo, despejar inquietudes, de tal manera, puedan cumplir con la entrega de trabajos; así, se evitaba comentarios que tal vez no se había

explicado previamente para su realización. Puede ser que la estudiante sintió de esta forma, debido a que, por situaciones particulares, se ausentaba de vez en cuando a las tutorías.

Por otra parte, hubo comentarios opuestos de los demás. La participante G. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021), afirma que tal vez no es culpa del tutor, sino de ellos; describe que, en lo personal, ha sido duro ser estudiante, el sentarse, revisar y ver cómo hacer las actividades; señala que al inicio no sabían cómo utilizar las plataformas, manejar la tecnología, pero con ayuda del tutor y la paciencia de este, lograron cumplir con todo, por tanto, enfatiza que no tendrían que decir nada del tutor, más bien de ellos mismo.

También, la participante H. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021), describe que no tiene palabras de agradecimiento porque como tutor, se preocupó, ha mostrado comprensivo. Menciona que al inicio no contaba con internet, por lo que tenía que gastar mucho en cyber; esto llevó entregar algunos trabajos atrasados, más que todo, porque tenía salir a la ciudad para poder cumplir, porque era su deber. Señala que no tiene valor de mirar (por lo comprensivo y por lo que tuvo que pasar); añade que es un buen docente, que no cambie; comenta que tiene buen carisma para tratar y es pasivo. Comentarios de este tipo, indudablemente confirman que el tutor logró satisfacer las necesidades y que cumplió con su rol, por lo que es favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aparte, el 20% de los educandos exponen otras consideraciones que se podrían tener en cuenta, aunque estas, no están dirigidas de manera directa al tutor. Estas son: aplicar la flexibilidad al momento de enviar trabajos, pues tienen actividades adicionales porque también son docentes; y por otro, les capacite en manejo TIC, ya que hace falta esta competencia en algunos. De esta última, vale señalar que sí se trabajó con los educandos, sin embargo, en futuras intervenciones se podría seguir trabajando enfatizando en las necesidades que más demandan a los estudiantes.

Por otro lado, el 15% sugiere tener clases presenciales debido a problemas existentes de la conectividad a internet. Sobre esto, se podría proponer tener más encuentros al personal académico y así satisfacer las necesidades de los educandos. Aparte, en acuerdo con la Coordinadora del centro de apoyo, (comunicación personal, 05 de octubre, 2021), el personal académico debería buscar en establecer una educación híbrida, sin negar las herramientas alternativas de comunicación como los canales oficiales, el correo, WhatsApp o redes sociales; pues dependería del contexto amazónico donde la señal de internet es baja.

En efecto, sobre el WhatsApp, se debe resaltar que la experiencia como docente tutor demuestra que el trabajo mediante utilización de esta aplicación fue determinante para tener

éxito, esto tanto para los educandos como para el tutor, por supuesto, también se utilizaron los canales institucionales. En relación a la utilización del WhatsApp, se sabe que 50% de los educandos utilizaron más el WhatsApp porque permite recibir información sin necesidad de tener una conectividad alta o porque hacen uso de datos móviles.

B) Elementos que cobran mayor importancia para los educandos sobre la actuación docente

Lo que más sobresale es: paciencia, tiempo brindado, la ética, carisma, promover respeto o valores, alienta a seguir adelante, tener buena personalidad, por mostrarse disponible, por la comprensión al grupo, por actuar de manera profesional, por dar confianza y por tener empatía. Entre otros términos que se mencionan están: por ser responsable, tener capacidad, ser amistoso, por su tenacidad, por entregarse al trabajo, apoyar, por tener conocimiento, porque orienta, estar siempre atento, creatividad, mostrarse dedicado, servicial, promover autoestima, unión al curso, por lo capaz que es, practicar la interacción, ser colaborador, amable, demostrar liderazgo, tener métodos de cómo enseñar, por tener buena actitud, por preocuparse, por dar un buen trato, hacer cosas sin esperar nada a cambio, por hacer de mediador con docentes de otras asignaturas, dar un buen acompañamiento y guía, el actuar utilizando ejemplos. De lo descrito, serían tan solo algunos aspectos característicos. Seguido algunos comentarios:

- La participante E. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021), expone que valora el tiempo, el espacio tenido y la paciencia; por buscar la mejor manera y estrategia para enseñar, por tanto, llevaría un buen ejemplo para practicar con sus educandos.
- Otra participante expone que valora el ejemplo de cómo el tutor ha llevado al grupo; menciona que ha hecho reflexionar mucho, por lo que aplicaría con sus estudiantes, de esta manera, para ir más allá. Valora el haber hecho quedar hasta muy tarde estudiando, puesto que permitió llegar hasta la meta (participante G., comunicación personal, 30 de septiembre, 2021).

C) Importancia del docente tutor en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Indudablemente la forma de cómo actúa un docente tutor tiene grandes repercusiones en los educandos. En este sentido, los estudiantes señalan ciertos aspectos de la importancia de contar con un tutor en el PEA. De mayor a menor, lo que más se repite es porque: soluciona o aclara inquietudes, da orientación, guía adecuadamente, brinda motivación, da apoyo, hace seguimiento, acompaña y, debido a que explica lo que se necesita de manera clara. Entre otros argumentos sería porque: da información, apoyo, media entre estudiantes y docentes de otras asignaturas, saben a quién preguntar, permite tener más confianza, es un pilar, gestiona

relaciones entre la universidad-educandos, está pendiente, da aliento para seguir y porque permite encaminar bien al grupo. Evidentemente la mayoría dan respuestas considerando la experiencia vivida en este ciclo, por lo que puede haber más aspectos.

Aparte, por la importancia que tiene el tutor en el PEA, el válido mencionar lo que expone la Coordinadora del centro de apoyo, (comunicación personal, 05 de octubre, 2021). Describe que los tutores tienen que ser docentes en educación, tener experiencia laboral (se consideraría las prácticas preprofesionales), tener conocimiento en manejo de TIC, haber aprobado un curso o taller en TIC y saber trabajar con adultos. Esto, permitiría según la coordinadora, asistir a estudiantes, ayudar, hacer seguimiento y control y, ayudar en la elaboración del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA).

D) Perspectivas de los educandos sobre cómo sería su tutor ideal

A continuación, se describe los aspectos de mayor a menor de lo que más anhelan los estudiantes de un tutor. Estos son: que sea paciente, flexible, motivador, orientador, sea constante o dedicado y practique la empatía. Además, suman otros términos como: sea comprensible, de confianza, apoye, sea carismático, sea autocrítico, reflexione, sea líder, de mente abierta, sea positivo, tenga buen carácter, sea capacitado, sonriente y que tenga buena expectativa de estudiantes. A continuación, algunos comentarios:

- El participante C. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021) menciona que tenga características tal como ha sido el tutor, puesto que no ha visto en ningún otro docente. Dichas características que serían propias e inéditas y, que prevalecen como profesional son: sea motivador, de confianza, oriente, sea flexible, comprensible, tenga paciencia, ética, etc.
- En otro comentario, también se menciona que lo ideal sería como ha sido el tutor: tenga carisma, estimule al grupo a salir adelante, tenga paciencia, sea autocrítico, reflexivo, tenga empatía y perfil de un líder (participante J., comunicación personal, 30 de septiembre, 2021).
- El participante I. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021) expone que su docente ideal sería alguien con mente abierta, sea flexible, paciente, dedicado y de actitud positiva; además debería tener expectativas altas de los estudiantes.
- De igual manera, la participante M. (comunicación personal, 30 de septiembre, 2021) describe que lo primero de ser es paciente, con un buen carácter, sea capacitado en lo que enseña; también sea sonriente, sociable, empático y también alegre.

Para mencionar lo que desearían de un tutor, se puede ver que consideran aspectos de la experiencia vivida con su tutor, por su puesto, esto se debe porque dichas acciones les permitió finalizar bien el ciclo académico.

Con base en lo expuesto en cada uno de los puntos, al analizar la información recabada, los resultados obtenidos del desempeño del rol del docente tutor, muestran que este realizó un buen trabajo. Este hecho, evidentemente se debe a la materialización de cada uno de los ejes de la Guía estratégica basada en el enfoque humanista. Es cierto que no se llevó a la práctica el eje que permite participar en el diseño del programa del ciclo, sin embargo, esto no quiere decir que no se debe considerar, pues, como menciona Villegas et al. (2012), este forma parte del que debe asumir un tutor para facilitar el PEA.

En suma, la propuesta didáctica, elaborada a partir de ideas de varios autores muestra que, si se tiene presente la aplicación de cada uno de los ejes en el PEA, un tutor puede tener éxito con sus educandos; por su puesto, requerirá del compromiso y entrega al quehacer docente y, sobre todo, de pensar en el otro para el Buen Vivir.

3. DISCUSIÓN

Se debe resaltar que, el hecho de que la guía didáctica de lugar a que un tutor de facilidades, muestre sensible, se comprometa en ver las necesidades y trabajar por la satisfacción de cada uno, entre otras, muy bien algún lector puede pensar que es caer en paternalismo o algo relacionado, la respuesta desde este trabajo realizado es que no da para eso; hay que ser conscientes por la época en que vivimos, es importante dar oportunidad de formarse a aquellos que no tienen o tuvieron las mismas oportunidades para estudiar, ya sea por cuestiones geográficas, económicas, sociales, entre otras. Esta forma de actuar docente, evidentemente abre puertas a muchos que creen en la educación para salir adelante y hacer realidad sus objetivos y sueños propuestos, el cual será determinante para formar una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

En relación a lo expuesto, Salina y Negri (2020), destacan la importancia de escuchar las necesidades de los discentes para realizar los ajustes necesarios en el currículo y en la forma de hacer educación, de tal manera, se garantice la inclusión y permanencia de los educandos en el proceso formativo. Además, como bien manifiestan autores como León et al. (2018), quien esté al frente de estudiantes adultos, debe ser flexible, sensible, aplicar la empatía y otros aspectos que son necesarios poner en práctica en esta era.

Por tanto, la invitación a docentes e instituciones que hacen educación, es que escuchemos las voces de los propios educandos, como bien se muestra en los resultados de este

trabajo, ver qué es lo que valoran más de un tutor, las acciones destacadas, lo que desean de un tutor, entre otras y, por su puesto, aplicar siempre la reflexión crítica y ‘ponerse siempre en los zapatos del educando’; ¿cómo? Preguntándose: como docente ¿Estoy cumpliendo con mi rol? ¿Qué pasa con la o el estudiante que no está cumpliendo con actividades? Yo en su lugar como estudiante ¿Estaría en condiciones de cumplir con lo solicitado? Cuestiones semejantes a estas pueden ayudar a generar acciones efectivas.

4. CONCLUSIONES

El trabajo investigativo llevado a cabo muestra que sí es factible la aplicación de la Guía propuesta basada el paradigma humanista. Además, los resultados obtenidos muestran que esta mejora el rol del tutor, lo cual lleva a que este mejore el PEA con los educandos. Lógicamente esto se deriva de varios procesos realizados como: la identificación de necesidades que presentaron los discentes al inicio del ciclo, lo que generó la idealización de un plan de intervención; el haber realizado una exhaustiva revisión de la literatura existente sobre el rol del docente tutor, el cual, si bien es cierto, las perspectivas de cada uno es diferente, la unificación de dichas ideas hizo posible el diseño para el cumplimiento del objetivo y; finalmente, por la labor profesional del tutor al momento de aplicar la guía de manera profesional y el compromiso mostrado con sus educandos.

El rol sumido por el docente tutor utilizando la Guía elaborada fue muy efectivo. Resultó positivo la calificación obtenida por los educandos, el cumplimiento con actividades, las acciones llevadas a cabo, por la satisfacción de la coordinadora, entre otras. Por su puesto, se puede considerar y reflexionar sobre ciertos aspectos mínimos expuestos como el de dar ‘demasiada confianza’ o el de ‘tener demasiada paciencia’.

Por otro lado, las acciones realizadas por el tutor, producto de la Guía aplicada, permite dar cuenta de aspectos indispensables expresadas por los estudiantes que tuvieron y tendrán siempre grandes repercusiones en el PEA. Ejemplo: las acciones más valoradas del tutor durante el ejercicio profesional: paciencia, motivación, comprensión hacia ellos, entrega a la labor, ser positivo, demostrar interés, dar confianza, etc; lo que más valoran del tutor: tenga carisma, paciencia, liderazgo, buena personalidad, empatía, ética, aliente a seguir adelante, sea servicial, sea amistoso, entre otros; lo que desean de un tutor ‘ideal’: sea flexible, dedicado, empático, comprensible, carismático, de mente abierta, líder, sonriente, y más; donde todos manifiestan la importancia que tiene de contar con un tutor de acompañamiento durante un ciclo porque aclara inquietudes, orienta, apoya, brinda mayor confianza, es mediador, etc.

Estos aspectos posibilitan también comprender que el tutor tuvo un buen desempeño como profesional y, que la Guía, fue una herramienta clave para ello.

Como recomendación, se puede señalar que la propuesta aplicada con los educandos, resulta un diseño integral para aplicar en diferentes contextos educativos, sean o no de EIB, pues reúne dos elementos esenciales: el enfoque humanista y de un docente EIB, por lo que será de gran ayuda tanto para el tutor como para los educandos, ya que tiene que ver con poner en marcha varios procesos a la par durante el proceso académico.

REFERENCIAS

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. McGraw-Hill.
- Baraona, M., Castro, W., & Muñoz, D. (2020). Catorce principios pedagógicos que dimanan del Paradigma Tri Dimensional (PTD) del Nuevo Humanismo. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1), 35-69. <https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.2>
- Bauzá, H., & Marañón, E. (2019). La socialización de valores en el contexto de la Educación Superior: un enfoque teórico desde la realidad latinoamericana actual. *Opuntia Brava*, 11(3), 164-177. <https://doi.org/https://doi.org/10.35195/ob.v11i3.798>
- Burgos, J., Pico, L., & Vélez, G. (2020). El maestro y la educación sostenible 2030. *Cienciamatria*, 6(10), 609-624. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.241>
- Celaya, R. (2015). *Cono-ciencia: La revolución necesaria en nuestras universidades para dinamizar la construcción de una sociedad mejor*. ITSON.
- Clerici, C., Lucca, L., & Naef, R. (2021). DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LA TUTORÍA ENTRE PARES. *REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 2(16), 113-122. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.680>
- Fernandez, A. (2019). Educación: competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios. *Educación y Humanismo*, 21(37), 51-66. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3365>
- Fernández, M., Tójar, J., & Mena, E. (2013). EVALUACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS DE TUTORIZACIÓN E-LEARNING. FUNCIONES DEL TELETUTOR Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN. *Pixel Bit. Revista de Medios y Comunicación*, 43, 85-98. <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwjn5djhy4rJAhWHXhQKHVcsBao&url=http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.08&usg=AFQjCNGzpkUuqmq9xNNCO1rPHXad5obOYQ&sig2=zgPv5acJc3ceaNW35B1XjA&cad=rja>

- Franco, Y. (2017). Rol del Tutor en el Contexto del Aprendizaje Virtual. *Revista Científic*, 2(6), 270-285. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.14.270-285>
- González, M. S. (2019). Reflexiones en torno al perfil del tutor virtual: Un recorrido teórico para su comprensión. *Aportes Científicos desde Humanidades*, 1(14), 82-93. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/PDF/N%2014%20Vol%20I/11%20Gonzalez.pdf>
- Guerra, S., & Guerra, J. (2017). Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 440-454. <https://doi.org/10.17081/edu-hum.19.33.2655>
- Hernández-Amorós, M., & Urrea-Lozano, M. (2019). Evaluación de un taller de mindfulness: la apuesta por una tutoría más humanista en la Facultad de Educación. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 956-966). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/16152-Investigacion-e-innovacion-en-la-ES.pdf>
- Hernández, M., Urrea, M., Aparicio, M., Lamas, J., Llorens, A., Vázquez, E., Sánchez, M., & Soler, R. (2017). Percepción del alumnado de la Facultad de Educación sobre el carácter humanista de la acción tutorial. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (Vol. 1, pp. 883-893). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/10/9788499219356.pdf>
- Herrera, E., Izquierdo, M., & Espinet, M. (2021). EL ROL DEL TUTOR ESCOLAR EN EL PRACTICUM DE CIENCIAS AL IMPLEMENTAR UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA POR INDAGACIÓN. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 16(2), 346-363. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/23464712.16121>
- Hurtado, O., Jiménez, R., Moreno, B., & Sandoval, M. (2020). Competencia Éticas del tutor de nivel medio superior. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 409-434. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/164>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. En *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951-952. (5°). Graó.
- León, C., Ordoñez, N., & de la Montaña, E. (2018). *La Función del Docente Tutor: Impacto en la Profesionalización del Licenciado Intercultural*. Aguascalientes, 1-13.
- Llorente, M. (2007). La Tutoría virtual: Técnicas, herramientas y estrategias. *Eduweb*, 1(1), 23-38. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/290>
- López, C. (2019). La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista. *Revista Científic*, 3(8), 301-318. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.16.301-318>

- López, M. & Aponte, G. (2020). Rol de la tutoría de los trabajos de grado en las carreras de ingeniería de la Universidad Católica Andrés Bello. *Tekhné*, 23(3), 31-46. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/5281>
- Macarena, N., & Macarena, M. (2019). Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação Em Questão*, 59(59), 1-22. 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018
- Mendoza, H. H., Burbano, V. M., & Valdivieso, M. A. (2019). El Rol del Docente de Matemáticas en Educación Virtual Universitaria. Un Estudio en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Formación Universitaria*, 12(5), 51-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000500051>
- Negrón, I. (2018). CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL TUTOR VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN VENEZUELA. *Tendencias e Innovación En La Sociedad Digital TISD*, 2, 14-27. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_TISD/article/view/15740
- Núñez-Naranjo, A. (2021). TUTORÍA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL ROL DEL AUTOR ACADÉMICO, TUTOR PEDAGÓGICO Y DEL ESTUDIANTE EN LA MODALIDAD A DISTANCIA. *Retos de La Ciencia*, 05(e), 64-75. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/373>
- Ojalvo, V., & Curiel, L. (2018). La tradición humanista de la educación cubana: premisa para la formación docente en educación socioafectiva. *Atenas*, 3(43), 115-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153008>
- para la educación Católica, C. (2018). Educar para el humanismo solidario. *Revista Universidad de La Salle*, 1(76), 13-28. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss76.2>
- Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31761>
- Patiño, H. (2018). Pedagogía humanista y educación socioemocional: la propuesta de una nueva especialidad en la Ibero. *Didac*, 72, 70-75. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/10.pdf>
- Pereira, M. (2017). De estudiante a escritor: el rol tutorial en el proceso de formación de una identidad académica. *Inter-Cambios. Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 4(1), 80-87. <https://doi.org/10.29156/v4.i1/9>
- Roacho, V., Roacho, S., & Estrada, M. (2017). *La tutoría subgrupal: modelo de apoyo en la formación inicial docente*. XIV Congreso Internacional de Investigación Educativa -COMIE, 1-9. <https://docplayer.es/115091484-La-tutoria-subgrupal-modelo-de-apoyo-en-la.html>

- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Salinas, D., & Negri, M. (2020). ¿Por qué volver a la escuela? Un estudio de caso sobre una institución de Educación de Adultos en Cuenca, Ecuador. *International Journal of New Education*, 6, 37-61. <https://doi.org/10.24310/ijne3.2.2020.10248>
- Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Villanueva, S., & De Angelis, P. (2019). VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE. LA GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE ESTUDIANTES INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD. *Palermo Business Review*, 20, 63-71. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr20/PBR_20_04-Villanueva-DeAngelis.pdf
- Villegas, E., Aguirre, C., Díaz, D., Galindo, L., Arango, M., Kambourova, M., & Jaramillo, P. (2012). La función del tutor en la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas en la formación médica en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia*, 25(3), 261-271. <http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v25n3/v25n3a09.pdf>
- Vivas, L., González, M., Barreto, A., Vento, R., & Godoy, A. (2013). La tutoría de los alumnos de sexto año de medicina en la Sede Universitaria Municipal pinareña. Breve enfoque de un gran problema. *MEDISAN*, 17(5), 879-886. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192013000500020&lng=es

El bienestar emocional del alumnado mediante el *blogging* en el aprendizaje del inglés

Enviado: 29 de febrero de 2024 / Aceptado: 22 de julio de 2024 / Publicado: 1 de agosto de 2024

SALVADOR MONTANER-VILLALBA

Conferenciante experto en TIC y Enseñanza de Lenguas: Madrid/Barcelona/Ghante/online (España)

 [0000-0002-2742-5338](https://orcid.org/0000-0002-2742-5338)

ALEXIS MARTEL-ROBAINA

Universidad Isabel I y Funcionario de carrera.
Gobierno de Canarias, Consejería de Educación y Universidades, IES El Paso (España)

 [0000-0003-3284-8375](https://orcid.org/0000-0003-3284-8375)

DOI 10.24310/ijne.13.2024.19155

RESUMEN

Este artículo propone una aproximación a la temática del bienestar emocional del alumnado, analizándolo como un constructo que, junto con otros, contribuye a facilitar el proceso de aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. De una forma más específica, nuestro objetivo consiste en verificar si el uso de la tecnología educativa y, en particular, el *blogging* como herramienta de aprendizaje puede ser determinante para mejorar el bienestar emocional del alumnado durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, se pretende también corroborar si el bienestar emocional influye positivamente durante todo el *blogging* con el fin último de confirmar si surge un aprendizaje significativo. Para tal fin, se analiza el uso de los blogs en la enseñanza y aprendizaje del inglés en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos participantes realizaron una prueba a principios del

ABSTRACT

Emotional well-being of students through blogging in learning English

This paper proposes an approach to the emotional well-being of learners, analysing it as a construct that, along with others, contributes to enhancing the learning process in compulsory secondary education. In a more specific way, we aim to verify if educational technology and, to be more concrete, blogging as a learning tool can be relevant to improving the emotional well-being of learners while learning English as a foreign language. Moreover, we also pretend to refute whether well-being is positively determined while blogging to verify whether significant learning occurs. With this in mind, we analyse the use of blogs within the teaching and learning process of the English language in 4th-year compulsory secondary education. The learners who participated in this experiment had an A2 level

curso, la cual arrojó como resultado que el alumnado tenía un nivel A2, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Tras haber identificado una baja motivación del alumnado en la Educación Secundaria, se establecieron dos preguntas de investigación a fin de verificar si tanto el *blogging* como el bienestar emocional del alumnado influyeron positivamente durante la experimentación y, por tanto, si los alumnos mejoraron su nivel de expresión escrita mediante el *blogging*. A partir de estas preguntas de investigación, se plantearon dos hipótesis de partida. Se utilizó el cuestionario de bienestar subjetivo y, por tanto, se emplearon métodos cualitativos.

Palabras clave: Bienestar subjetivo, educación emocional, innovación educativa, tecnologías de la información y la comunicación, *blogging*.

of English according to the European Framework of Reference for Languages, having completed an initial test at the beginning of the year. Having identified low motivation by learners in secondary education, two research questions were established in order to verify whether both blogging and emotional well-being of learners were positively determined during the experiment and, therefore, if learners improved their EFL written production through blogging. From these two research questions, two starting hypotheses were set up. From these two research questions, two starting hypotheses were set up. We used the subjective well-being questionnaire, and so qualitative data were utilised.

Keywords: Subjective well-being, emotional education, educational innovation, information and communication technologies, *blogging*.

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta investigación está determinada por la necesidad de mejorar el aprendizaje del inglés de un grupo de 26 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) los cuales, durante el curso académico 2022-2023, estudiaron 4º curso de ESO en un centro público. Esta investigación está enmarcada en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) como herramientas de aprendizaje del inglés, y su relación con la educación emocional del alumnado.

Además, esta investigación surge posiblemente a causa de las pocas o escasas publicaciones empíricas centradas en el *blogging* en la enseñanza del inglés mediante la educación emocional en un contexto educativo de enseñanza secundaria obligatoria, por lo que este trabajo aportaría valor significativo e interesante en el ámbito de la tecnología educativa aplicada a la docencia de lenguas extranjeras. Al finalizar esta investigación, se espera que el alumnado haya mejorado su bienestar emocional mediante el *blogging*, así como también que el *blogging* haya sido significativo para su bienestar emocional.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El bienestar emocional

Tratar la cuestión del bienestar emocional se encuentra dentro del ámbito de la psicología positiva y se considera un enfoque innovador en la disciplina de la psicología. La psicología positiva se centra principalmente en el estudio de la felicidad del ser humano. Así, Seligman (2002) destaca la relevancia de concebir las bases de una psicología positiva con la finalidad de complementar el enfoque tradicional fundamentado en el análisis de los déficits.

Avanzar en la investigación en torno al bienestar emocional implica no sólo ofrecer resultados de investigación sino también considerar las distintas tradiciones que están implicadas con el bienestar emocional. Con respecto a estas tradiciones, Ryan y Deci (2001) exponen que una de las principales polémicas en este ámbito está focalizada en distinguir entre las tradiciones eudonómica y hedónica en la investigación del bienestar. El enfoque hedónico concibe la felicidad de acuerdo a la evitación del dolor y, en coherencia, a la búsqueda del placer. Esta tradición hedónica tiene su origen en el trabajo de Aristipo, filósofo griego del siglo IV a.c. Esta tradición está representada, en la actualidad, por Kahneman, Diener y Schwartz (1999). Por otra parte, la tradición eudonómica concibe la felicidad de acuerdo a la plena realización del propio potencial. A este respecto, esta tradición tiene su origen en Aristóteles, para quien la auténtica felicidad procede a partir de la exteriorización de la virtud. Esta tradición eudonómica está actualmente representada por Ryf y Keyes (1995), quienes destacan principalmente los conceptos de felicidad y satisfacción.

La satisfacción se concibe como una emoción positiva ligada a la evaluación que una persona realiza de una tarea perteneciente al pasado. La satisfacción se diferencia del placer corporal dado que está relacionada con una tarea del presente y, en consecuencia, no es permanente. Las gratificaciones pertenecientes al presente tienen mayor duración. Estas suponen que las personas usen sus “fuerzas distintivas” (Carr, 2007). Estas fuerzas distintivas llevan al ser humano a desarrollar tareas que son motivadas de manera intrínseca. A este respecto, Ryan y Deci (2000) sugieren que es posible una motivación intrínseca siempre que se satisfagan nuestras necesidades de aptitud, autonomía y vinculación. Las personas motivadas intrínsecamente, a diferencia de las que se motivan de forma extrínsecamente, muestran más entusiasmo, más interés y mayor confianza con respecto a las actividades que les suponen una motivación intrínseca. Además, muestran mayor rendimiento, más creatividad y perseverancia con respecto a las actividades a realizar y sostienen que tienen más autoestima y, por tanto, sienten un mayor bienestar emocional. La importancia que adquiere el bienestar

emocional en el ámbito educativo comenzó en la década de los noventa en lo que se podría denominar el bienestar emocional del docente. En el siguiente apartado trataremos el bienestar emocional en relación con el alumnado.

2.2. El bienestar emocional del alumnado

El desfase entre investigación y práctica aplicada en torno al ámbito académico del bienestar emocional se debe al escaso valor que, en la cultura occidental, se ha dado al tema de las emociones. De hecho, es totalmente cierto que han predominado, sobre todo, publicaciones en torno al bienestar emocional del profesorado (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2005; Marchesi, 2007; Marchesi y Díaz, 2007; De Pablos, González y González, 2008; Hué García, 2012), por lo que esta investigación podría aportar valor significativo en el ámbito académico centrado en el bienestar emocional aplicado al alumnado.

A este respecto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) exponen de forma detallada el estado de la cuestión en torno a diferentes investigaciones empíricas que se han publicado en torno al ámbito de la inteligencia emocional en el mundo educativo con el objetivo de recopilar las evidencias científicas existentes sobre la influencia de la inteligencia emocional en el funcionamiento personal, social y escolar del alumnado. Primero, a fin de comprender el origen del concepto inteligencia emocional es preciso remontarse a principios de la década de los 90 cuando surgió este concepto de la mano de autores como Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995), siendo este último el de mayor repercusión.

Goleman (1995) sostiene que existen destrezas más relevantes que la inteligencia académica en el momento de conseguir un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta afirmación tuvo una gran aceptación en la opinión pública. De hecho, en opinión de Epstein (1998) parte de la aceptación social y de la popularidad del concepto inteligencia emocional fue debido principalmente a tres factores: 1) El cansancio causado por la sobrevaloración del cociente intelectual durante todo el siglo XX, puesto que la inteligencia emocional fue el indicador más demandado por parte de las empresas; 2) La antipatía generalizada hacia las personas con un alto nivel intelectual y carentes de destrezas sociales; y 3) El mal uso en el contexto educativo de los resultados de los tests de CI que apenas predicen el éxito real del alumnado.

Como resultado de la obra de Goleman (1995), surgió una oleada de información mediática en prensa, libros de autoayuda, etc. Por otra parte, otros autores (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Gottman, 1997; Shapiro, 1997; Goleman, 1998) han aportado sus propias

definiciones en lo que respecta al concepto de inteligencia emocional. Si bien se realizaron diversas aseveraciones en torno a la influencia positiva de la IE, estas no fueron contrastadas de forma empírica.

Fue a finales de la década del siglo XX e inicios del siglo XXI cuando se comenzaron a publicar investigaciones empíricas en torno a los efectos que una efectiva inteligencia emocional puede ejercer sobre las personas. Las primeras publicaciones se centraron en analizar el constructo de IE, con especial énfasis en el desarrollo teórico de modelos, así como en la creación de instrumentos de evaluación precisos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). Finalizando la segunda década del siglo XXI, la inteligencia emocional y su aplicación en diferentes ámbitos ha adquirido cierta consolidación científica.

La literatura ha indicado recientemente que la ausencia en las destrezas de la inteligencia emocional afecta al alumnado no sólo dentro sino también fuera del contexto escolar. Si bien una ingente cantidad de publicaciones han tenido en consideración muestras de alumnos en la universidad, cabe destacar algunas investigaciones empíricas (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Trinidad y Johnson, 2002; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003) en torno a la inteligencia emocional donde la muestra de alumnos está formada por adolescentes.

Tras una revisión de estas investigaciones, Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) identifican cuatro áreas relevantes donde la ausencia de inteligencia emocional permite la aparición de problemas por parte del alumnado. De modo resumido, los autores reconocen los siguientes problemas del contexto educativo ligados a bajos niveles de inteligencia emocional: 1) Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, 2) Decremento en la calidad de las relaciones interpersonales, 3) Disminución del rendimiento académico, así como 4) Aparición de conductas disruptivas en el aula. A partir de estas problemáticas, los autores realizan una revisión teórica en relación con el papel que desempeña la inteligencia emocional.

A continuación, se expone de forma concisa el estado de la cuestión en torno a la inteligencia emocional y con especial énfasis en el bienestar del alumnado. Para ello, realizamos una breve revisión teórica tomando en consideración algunas de las investigaciones empíricas más recientes pertenecientes a la segunda década del presente siglo. Del Barrio et al. (2011) ofrecen, a partir de un proyecto internacional, resultados obtenidos en los cuestionarios de la evaluación del programa de ayuda entre iguales en alumnos de Educación Secundaria en España. Ferragut y Fierro (2012) analizan la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal del alumnado con su posible predicción del rendimiento académico con alumnos de Educación Primaria.

Luego, mientras Del Rosal y Bermejo (2014), por una parte, pretenden evaluar el coeficiente emocional del alumnado mediante el cuestionario “Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-on”, tomando como muestra alumnos de sexto curso de Educación Primaria en un centro público de Badajoz, por otra parte, Filella-Guiu et al. (2014) ofrecen resultados de un programa de educación emocional también en el contexto educativo de la Educación Primaria con el objeto de conocer el impacto del programa en el desarrollo de las cinco dimensiones de la IE: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

Posteriormente, Aguaded y Pantoja (2015) proponen innovar en inteligencia emocional como un instrumento dinamizador de la acción tutorial a fin de prevenir problemas y disfunciones en la Educación Infantil y en la Educación Primaria. Retomando la corriente de la psicología positiva creada por Seligman (2002), resulta interesante destacar el trabajo de Bisquerra y Hernández (2017), quienes argumentan sobre la relevancia de fomentar el bienestar en la educación, presentando actividades prácticas así como estrategias de intervención con especial mención a la formación del profesorado en la educación emocional.

2.3. Bienestar emocional asociado al uso de las TIC

El bienestar emocional es una faceta relevante de la salud integral de las personas, y su relación con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha sido un tema de interés creciente en la era digital (Colás-Bravo, Reyes de Cózar & Conde-Jiménez, 2018; Salazar Fernández, 2018; De Pablos-Pons & Llorent-Vaquero, 2020; Blanco & Blanco, 2021; Sánchez García, 2022). Las TIC, que incluyen desde dispositivos móviles hasta redes sociales y plataformas en línea, han transformado la forma en que nos comunicamos, trabajamos, aprendemos y nos relacionamos. En este contexto, explorar cómo las TIC afectan el bienestar emocional es fundamental para comprender su impacto en nuestras vidas.

Las TIC han proporcionado ventajas significativas (Fombella Canal, 2018; Guiot Limón, 2021; Jara-Vaca et al., 2021) al permitirnos estar conectados constantemente, facilitando la comunicación instantánea y el acceso a la información. Sin embargo, su uso excesivo o inadecuado (Plaza de la Hoz, 2018; Martín Perpiñá, 2019; Malo-Cerrato, Martín-Perpiñá & Cornellà-Font, 2023) puede tener repercusiones en el bienestar emocional. El tiempo prolongado frente a las pantallas, la dependencia de las redes sociales y la constante exposición a información pueden generar ansiedad, estrés e incluso afectar la salud mental.

Por otro lado, las TIC también ofrecen herramientas para mejorar el bienestar emocional. Aplicaciones de meditación (Martínez Gimeno & López Secanell, 2022), plataformas de apoyo

en línea, programas de terapia virtual y recursos educativos sobre salud mental son ejemplos de cómo estas tecnologías pueden contribuir positivamente al bienestar emocional. La accesibilidad a recursos de autocuidado (Bohórquez & Pérez, 2018; Cancillo-Bello, Lorenzo & Alarcó, 2020) y la conexión con comunidades de apoyo pueden beneficiar a individuos que, de otro modo, no tendrían acceso a estos servicios.

El uso consciente y equilibrado de las TIC es fundamental a fin de promover un bienestar emocional saludable. Esto implica desarrollar habilidades digitales (León-Pérez, Bas & Escudero-Nahón, 2020; Mateus & Quiroz, 2021) y de autocuidado, establecer límites de tiempo frente a las pantallas, practicar la desconexión digital cuando sea necesario y buscar un equilibrio entre la vida en línea y fuera de ella. Los individuos y la sociedad, en su conjunto, tienen un papel importante en fomentar un entorno digital que priorice la salud emocional.

En resumen, las TIC tienen un impacto significativo en el bienestar emocional. Si bien pueden generar estrés y ansiedad cuando se usan de manera excesiva o inadecuada, también ofrecen oportunidades para mejorar la salud mental al proporcionar acceso a recursos y apoyo emocional. El desafío radica en aprovechar los beneficios de las TIC mientras se adoptan prácticas saludables para mantener un equilibrio emocional en la vida digital.

A este respecto, De Pablos Pons & Llorent-Vaquero (2020), en su trabajo de corte cuantitativo con un método descriptivo y un diseño tipo encuesta, pretendieron conocer las emociones que surgen de la interacción con las TIC entre el profesorado y el alumnado de los centros educativos de la Junta de Andalucía. Por otro lado, Colás-Bravo, Reyes de Cózar & Conde-Jiménez (2018), mediante la Regresión Logística Binaria, pretendieron identificar la capacidad predictiva sobre el estado emocional que tiene el uso de las TIC en las aulas. Así, De Pablos Pons & Llorent-Vaquero (2020), mediante dos cuestionario con escalas tipo Likert, determinaron que las emociones más comunes en el uso de las TIC en ambos colectivos son el bienestar y satisfacción y el orgullo mientras que la disminución de la frustración es la menos frecuente en el uso de las mismas; sin embargo, Colás-Bravo, Reyes de Cózar & Conde-Jiménez (2018) concluyeron que los estudiantes presentaron niveles más altos de emociones positivas cuando los usos y aplicaciones de las TIC son más complejos, concluyendo que cuando los estudiantes son agentes activos y creadores de sus propios contenidos, estos tuvieron una mejor predisposición hacia el aprendizaje y, en consecuencia, presentaron mejor estado emocional.

Además, cabe destacar dos propuestas realizadas en dos trabajos finales de grado que han tratado la relación entre las TIC y las emociones. Mientras, por un lado, Salazar Fernández (2018), en su trabajo final de grado publicado por la UNIR, ofrece su propia propuesta didáctica de proyecto educativo de intervención, por otro lado, Sánchez García (2022) presentó una

propuesta didáctica con la que pretendía que el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria en la provincia de Sevilla aprendiese a reconocer y expresar tanto sus emociones como su bienestar emocional y a respetar las de los demás mediante las TIC.

2.4. El *blogging* como herramienta para fomentar el bienestar emocional

El auge de la tecnología y la conectividad digital ha generado una plataforma diversa para la expresión personal y el intercambio de ideas: el mundo del *blogging*. Esta herramienta, inicialmente concebida como un espacio para compartir opiniones y relatos, ha evolucionado hacia una poderosa herramienta para fomentar el bienestar emocional (Rains & Keating, 2011; Peek et al., 2015). El bienestar emocional es un aspecto crucial de la vida humana, que abarca la capacidad de gestionar el estrés, mantener relaciones saludables, cultivar emociones positivas y desarrollar la resiliencia ante los desafíos cotidianos. En este contexto, el *blogging* se ha convertido en un medio eficaz para fortalecer y promover este bienestar emocional de diversas maneras.

En primer lugar, el acto de escribir un blog puede ser terapéutico en sí mismo (Peek et al., 2015). La expresión de pensamientos, emociones y experiencias a través de la escritura puede servir como un medio para procesar y reflexionar (Rains & Keating, 2011) sobre los propios sentimientos. Este proceso de autoexploración puede llevar a una mayor comprensión de uno mismo y, en consecuencia, a una mejora del bienestar emocional.

Además, el *blogging* proporciona una plataforma para conectar con otros individuos que puedan estar pasando por situaciones similares. Al compartir historias personales, consejos útiles o estrategias para afrontar desafíos emocionales, los *bloggers* crean comunidades de apoyo en línea (Baker & Moore, 2009; Palacios Taboada, 2020). Estas comunidades pueden ofrecer un sentido de pertenencia, comprensión y aliento mutuo, lo que contribuye significativamente al bienestar emocional de quienes participan en ellas.

El acto de escribir regularmente en un blog también puede fomentar la gratitud y el pensamiento positivo. Al centrarse en aspectos positivos de la vida y compartir experiencias enriquecedoras, los *bloggers* no solo impactan a sus lectores, sino que también fortalecen su propio sentido de gratitud y aprecio por las cosas buenas que les rodean. Este enfoque consciente en lo positivo (Blanco & Blanco, 2021) puede ser una herramienta poderosa para mejorar el estado emocional.

Asimismo, el *blogging* puede servir como una salida creativa (Melgar, Elisondo, Chiecher, Usorach, 2020) que nutre el espíritu. La posibilidad de crear contenido original, ya sea

mediante textos, fotografías, vídeos o cualquier otro medio, puede proporcionar una sensación y satisfacción personal. Este proceso creativo puede actuar como un escape positivo, ofreciendo una vía para canalizar emociones y energías de manera constructiva. No obstante, es importante subrayar que el *blogging* no sustituye la atención profesional en salud mental. Si bien puede ser una herramienta complementaria valiosa, no debe considerarse como un reemplazo de la terapia o el asesoramiento psicológico cuando se enfrentan problemas emocionales graves.

En conclusión, el *blogging* se ha transformado en mucho más que una plataforma para compartir pensamientos y experiencias. Ha evolucionado hacia un recurso que puede potenciar el bienestar emocional al fomentar la autoexpresión, la conexión comunitaria, la gratitud, la creatividad y el pensamiento positivo. Aprovechar esta herramienta de manera consciente y equilibrada puede ser un paso significativo hacia una vida emocionalmente más saludable y enriquecedora.

El objetivo de nuestra investigación radica en responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Pueden las TIC influir positivamente en el bienestar emocional del alumnado en el aprendizaje del inglés?
2. En caso afirmativo a la primera pregunta, ¿puede el blogging influir en el bienestar emocional de los alumnos durante el aprendizaje del inglés?

3. CUESTIONARIO SOBRE BIENESTAR SUBJETIVO

Se aplicó un cuestionario con el objetivo de determinar el peso de varios factores como la motivación, la emoción, competencias, la satisfacción y los valores, tanto académicos como personales, y que influyen de un modo u otro en el nivel de Bienestar Subjetivo (de Pablos et al., 2008), en este caso en particular, del alumnado. El objetivo de este cuestionario consistió en analizar los factores que inciden en el bienestar subjetivo del alumnado con respecto a las TIC y, en particular, teniendo en cuenta que, en esta investigación, los alumnos participaron en el *blogging*.

Para el análisis de los resultados, se aplicó el cuestionario de Bienestar Subjetivo con respecto al alumnado participante. A este respecto, las dos áreas principales en las que, a nivel empírica, se concreta el Bienestar Subjetivo son: experiencia emocional y evaluación afectivo-cognitiva de la vida.

El primer enfoque, denominado “Experiencia Emocional”, sigue un diseño de estudio que considera dos aspectos principales: emociones positivas y negativas en un espectro, así como la intensidad y frecuencia de estas emociones. En contraste, el segundo enfoque, “Evaluación afectiva-cognitiva de la vida”, aborda dos directrices esenciales. La primera identifica conductas tanto expresivas como instrumentales, mientras que la segunda se enfoca en áreas de la vida del individuo que, según estudios cualitativos, explican el bienestar subjetivo, abarcando aspectos ecosistémicos, familiares, sociales e individuales. El último aspecto mencionado engloba aspectos educativos, económicos, religiosos, recreativos y globales. Además, se introduce un tercer enfoque que es la relación bidireccional entre el individuo y su entorno. En esta línea, según Bruner (1988), estos componentes conductuales forman parte de un todo más amplio que encuentra su integración dentro de un contexto cultural. Las emociones no pueden separarse del contexto que las provoca, la cognición no representa un conocimiento puro al cual se añaden las emociones, y la acción se convierte en el resultado final común basado en lo que uno conoce y siente.

En este trabajo se detallan las áreas de una herramienta de medición creada con el objetivo de evaluar la relevancia de diversas variables tales como la motivación, las emociones, las habilidades, la satisfacción y los principios, en el ámbito profesional y también en el terreno personal. Estos aspectos tienen algún tipo de impacto en el nivel de Bienestar Subjetivo experimentado por el alumnado.

El propósito de este cuestionario consistía en evaluar las percepciones personales de los alumnos que participaron, durante el curso académico 2022-2023, en la experimentación del *blogging* como herramienta para desarrollar la competencia escrita en inglés. Mediante este cuestionario, se pretende comprender cómo el alumnado evaluó las innovaciones introducidas en el aula mediante herramientas colaborativas en la red, tales como el *blogging*, y cómo perciben el respaldo por parte de los docentes de inglés para participar activamente en iniciativas innovadoras utilizando las TIC y, en concreto, mediante el *blogging* en el aula de inglés. En resumen, se trata de analizar los factores que afectan al bienestar subjetivo de los alumnos que participaron en la experimentación, objeto de estudio de este trabajo. Por ende, comprender la relevancia de las emociones, motivaciones y satisfacciones experimentadas por los alumnos que participaron en esta experimentación, así como su evaluación con respecto a la evaluación del nivel de desarrollo de las competencias profesionales requeridas en la actualidad, será el enfoque central de esta escala que busca medir el bienestar subjetivo de los alumnos que participan en prácticas efectivas utilizando las TIC y, en particular, en esta experimentación en la cual los alumnos practicaron la competencia escrita en inglés mediante

el *blogging*. Esta evaluación de la experiencia emocional influirá en el bienestar subjetivo individual del alumno, en su relación con sus compañeros y en el ambiente emocional general de la institución, siendo este último conocido como la cultura emocional de la escuela.

A continuación, se muestra la configuración de las dimensiones consideradas en el instrumento. Esta herramienta se compone de siete dimensiones que se exploran mediante sesenta y seis preguntas. Estas dimensiones son las siguientes:

La dimensión inicial se enfoca en evaluar el nivel de motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, que impulsa la práctica de innovaciones, tales como el *blogging* en el aula de inglés. El propósito radica en identificar las fuerzas específicas que influyen en la acción de los alumnos y que contribuyen a su sostenibilidad en este ámbito. Además de las motivaciones personales, se consideran también otros estímulos externos, como recompensas, los cuales pueden ser más susceptibles a cambios a lo largo del tiempo.

A través del prisma emocional, se busca entender cómo la afectividad, tanto positiva como negativa, impacta en la participación en proyectos innovadores, tales como el *blogging* en el aprendizaje del inglés. Esta dimensión se enfoca en cuantificar la frecuencia y la intensidad de las experiencias emocionales paralelamente al tiempo que los alumnos participaron en la experimentación correspondiente al *blogging*. Se reconoce que la identidad del alumno se moldea a través de la combinación de cognición y emoción. Al abordar el tema de la acción humana, los expertos resaltan la imposibilidad de separar completamente ambos componentes. Cada experiencia de aprendizaje se vive como una práctica interactiva donde se entrelazan tanto el contenido temático como el componente emocional que construye la conexión con dicha experiencia (Asensio, et al., 2006).

La dimensión de competencias en TIC se considera un requisito fundamental para conseguir, en esta experimentación del *blogging* en el aula de inglés, un desempeño académico efectivo relacionado con la utilización de la Web 2.0. Es decir, cualquier ciudadano que no disponga de las destrezas correspondientes en el uso y dominio de las TIC, en términos generales, se encontrará con dificultades para participar en proyectos innovadores con esta tecnología debido a su falta de conocimiento. Es por ello que esta dimensión se ha identificado como crucial en el desarrollo de prácticas efectivas utilizando TIC.

La dimensión de satisfacción personal busca que los alumnos evalúen, durante toda la experimentación relacionada con el *blogging* como herramienta para trabajar la competencia escrita en inglés, los logros conseguidos en relación con los desafíos y las expectativas asociadas al uso innovador de las TIC. Se enfoca en cómo el desarrollo de su labor académica ha

influido en sus relaciones personales y académicas con profesores, y compañeros dentro de un entorno escolar específico. Esta dimensión guarda una estrecha relación con la siguiente que se presentará a continuación.

La dimensión de satisfacción profesional busca comprender la receptividad del entorno educativo donde se llevan a cabo las innovaciones con TIC. Se prestará especial atención al papel desempeñado, en este trabajo, por el equipo docente del centro y, en particular, los profesores expertos en la docencia del inglés como lengua extranjera.

Finalmente, en la dimensión, Valores vitales-profesionales que orientan la actividad profesional del alumnado, se busca comprender en qué medida la labor profesional de los alumnos, a medio-largo plazo, relacionada con el uso de las TIC, está fundamentada en valores vitales y profesionales específicos. Se exploran variables vinculadas a la subjetividad del individuo, como la curiosidad por explorar nuevas experiencias, el deseo de aprendizaje, la manifestación de creatividad y diversos niveles de satisfacción personal, como el mejoramiento de la autoestima y el reconocimiento, ya sea en términos profesionales o económicos. Al final, todas las experiencias relacionadas con la innovación en el uso de las TIC y, en esta investigación, en particular, poseen un significado particular para quienes las llevan a cabo y para aquellos que las rodean. La comprensión de estas experiencias depende del impacto que hayan tenido en sus propias prácticas durante la realización del experimento.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A diferencia de de Pablos (2008) quien analiza el efecto de las TIC en el bienestar emocional del profesorado, en esta investigación se ha intentado determinar si las TIC y, en particular, el *blogging* en la docencia del inglés pudo influir positivamente en el bienestar emocional del alumnado y, para ser más específicos, en alumnos que estudiaron cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso académico 2022-2023, siendo el presente trabajo de un gran valor en el ámbito de las TIC en la educación dado que, hasta la fecha, no se conocen investigaciones empíricas respecto a este tema.

Cabe destacar, a partir de esta investigación, que las destrezas de los alumnos no se adquieren completamente al comienzo de su actividad como estudiantes, sino que se desarrollan y perfeccionan, primero, durante toda su trayectoria estudiantil y, segundo, a lo largo de toda su trayectoria profesional. El fortalecimiento de estas destrezas atraviesa diferentes fases a lo largo del tiempo. Por tanto, los alumnos deben continuar adquiriendo, actualizan-

do y consolidando no solo con respecto a sus destrezas en TIC sino también mantener un equilibrio emocional.

En conclusión, el cuestionario diseñado para evaluar el Bienestar Subjetivo del alumnado participante en la experimentación del *blogging* revela la complejidad de los factores que influyen en su percepción emocional y cognitiva. Los resultados arrojan luz sobre la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca, la experiencia emocional, las competencias en TIC, la satisfacción personal y profesional, y los valores vitales-profesionales en la percepción del bienestar subjetivo. Además, destaca la interacción entre el individuo y su entorno, así como la influencia del contexto cultural y educativo en la experiencia emocional del alumnado.

Por ende, este cuestionario proporciona una herramienta valiosa para comprender cómo las innovaciones educativas, tales como el uso del *blogging* en el aula de inglés, impactan en el bienestar subjetivo de los estudiantes. Al analizar estas dimensiones, podemos identificar áreas de fortaleza y oportunidad en la implementación de prácticas efectivas con TIC, contribuyendo así al diseño de intervenciones más centradas en el alumnado y enriqueciendo su experiencia educativa en un mundo cada vez más digitalizado.

REFERENCIAS

- Aguaded Gómez, M.C. & Pantoja Chaves, M.J. (2015) Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil, *Tendencias pedagógicas*, (26), 69-88. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2122>
- Asensio, J. M., García, J., Núñez, L. y Larrosa, J. (coords.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel.
- Baker, J. & Moore, S.M. (2009). Blogging as a Social Tool: a Psychosocial Examination of the Effects of Blogging. *Cyberpsychology and behaviour*, 11(6), 747-749. <http://doi.org/10.1089/cpb.2008.0053>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017) Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices, *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://www.doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007) Las competencias emocionales, *Educación XX1*, 10(1), pp. 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Blanco, M.A & Blanco, M.E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia, *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Bohórquez, E. & Pérez, M.A. (2018). *Recursos Educativos digitales para fortalecer el autocuidado en dos instituciones educativas del municipio de Sahagún: Córdoba* [Trabajo de Grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4765>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cancillo-Bello, C.; Lorenzo, A. & Alarcó, G. (2020). Autocuidado: una aproximación teórica al autoconcepto, *Informes Psicológicos*, 20(2), 119-138. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a9>
- Carr, A. (2007) *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad*. Paidós.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Colás-Bravo, P.; Reyes de Cózar, S. & Conde-Jiménez, J. (2018). Los usos de las TIC en las aulas como factor predictivo del estado emocional de los estudiantes, *Revista Currículum*, 31, 9-30. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.001>
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Grosset Putnam.
- Del Barrio, C.; Barrios, A.; Granizo, L.; Van der Meulen, K.; Andrés, S. & Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño, *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5-17. <https://www.doi.org/10.1989/ejep.v4i1.73>
- De Pablos-Pons, J. & Llorent-Vaquero, M. (2020). Las emociones en la interacción con la tecnología en el profesorado y el alumnado de centros con buenas prácticas TIC, *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 155-170. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.432951>
- De Pablos, J. González, T. y González, A. (2008) El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 45-55. <https://core.ac.uk/reader/72044140>
- Del Rosal, I. & Bermejo, M.L. (2014) Evaluación del coeficiente emocional del alumnado de 6º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Badajoz, *Campo Abierto*, 32(2), pp. 29-41.

- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Praeger.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. Encuentros en Psicología Social, 1(5), 251-254.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012) Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Filella-Guiu, G.; Pérez-Escoda, N.; Agulló-Morera, M.J.; Oriol-Granado, X. (2014), Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria, *Estudios sobre Educación*, (26), pp. 125-147.
- Fombella Canal, J. (2018). Ventajas y amenazas del uso de las TIC en el ámbito educativo, *Debates & Prácticas en Educación*, 3(2), 2018, 30-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6664959>
- Guiot Limón, I. (2021). Uso de las TICs en la educación superior durante la Pandemica COVID-19: Ventajas y desventajas. *Interconectando Saberes*, 12(6), 223-227. <https://doi.org/10.25009/is.v0i12.2724>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster
- Hargreaves, A. (1998). The Emotions of Teaching and Educational Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 558-575). Kluwer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_28
- Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, (12),47-68. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2467>
- Jara-Vaca, F.L.; Rodríguez-Heredia, S.P.; Conde-Pazmiño, L.R.; & Aime-Gunyan, G.G. (2021). Uso de la TIC en la educación a distancia en el contexto del Covid-19: Ventajas e inconvenientes, *Polo del Conocimiento*, 6(11), 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219323>
- Kahneman, D.; Diener, E. y Schwartz, N. (1999) (eds.) *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.

- León-Pérez, F.; Bas, M.C. & Escudero-Nahón, A. (2020). Autopercepción sobre habilidades digitales emergentes en Estudiantes de Educación Superior, *Comunicar*, (62), 91-101. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-08>
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/0305724022000073338>
- Malo-Cerrato, S.; Martín-Perpiñá, M.M & Cornellà-Font, M.G. (2023). Factores psicosociales y comportamiento de bajo riesgo de uso de TIC en adolescentes, *Comunicar*, (75), 103-113. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-08>
- Marchesi, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Cuaderno de la Fundación SM.
- Martín Perpiñá, M. (2019). *Uso excesivo de las TIC y las Redes sociales y Media Multitasking en los adolescentes: estudio sobre su relación con la personalidad, el contexto social y las funciones ejecutivas* [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/669782?locale-attribute=es#page=1>
- Martínez Gimeno, T. & López Secanell, I. (2022). Evaluación de aplicaciones de *mindfulness* con fines educativos: Desarrollo de un prototipo de *app* para adolescentes. *Didacticae, Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (12), <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.88-106>
- Mateus, J.C. & Quiroz, M.T. (2021). La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: más que habilidades digitales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), 7-23. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.266>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320–342). Jossey-Bass/Wiley.
- Melgar, M.F.; Elisondo, R.C.; Chiecher, A.C. & Usorach, A. (2020). Blogs, museos y aprendizaje creativo: Estudio de una innovación en la universidad. *Cronía*, 15(19),21-35. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/747/857>
- Palacios Taboada, M.J. (2020). *La comunicación como elemento articulador en el desarrollo de una comunidad de blogueros peruanos* [Tesis, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <https://upc.aws.openrepository.com/handle/10757/653990>

- Peek, H.S., Richards, M.; Muir, O.; Chan, S.R.; Caton, M. & Macmillan, C. (2015). Blogging and Social Media for Mental Health Education and Advocacy: *Review for Psychiatrists*, 17(88), 1-8. 10.1007/s11920-015-0629-2
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 491-508. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53428>
- Rains, S.A. & Keating, D.M. (2011). The Social Dimension of Blogging about Health: Health Blogging, Social Support and Well-Being. *Communication Monographs*, 78(4), 511-534. <https://doi.org/10.1080/03637751.2011.618142>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Ryan, R.M y Deci, E.L. (2001) On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://www.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salazar Fernández, R.M. (2018). *TIC y Emociones en Educación Infantil: una propuesta didáctica* [Trabajo fin de Grado, UNIR]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6803/SALAZAR%20FERNANDEZ%20ROSA%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001) Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Blackwell Publishers
- Sánchez García, M. (2022). *Conocer las emociones a través del uso de las TIC: una propuesta didáctica para Primaria*, [Trabajo fin de Grado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/141568>
- Seligman, M.E.P. (2002) Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. En C.R.Snyder & Shane J. López (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.3-9). Oxford University Press.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ*. Harper Collins

Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)

Zembylas, M. (2005) *Teaching with emotion: A Postmodern Enactment*. Information Age Publishing.

Formación permanente del profesorado en competencia digital: una revisión de la literatura

Enviado: 20 de junio de 2024 / Aceptado: 22 de julio de 2024 / Publicado: 1 de agosto de 2024

ELONI DOS SANTOS PERIN

Universidade Federal do Paraná Brasil

 [0000-0001-7612-3312](https://orcid.org/0000-0001-7612-3312)

NATHALIA SAVIONE MACHADO

Universidade Federal do Paraná Brasil

 [0000-0003-2848-4564](https://orcid.org/0000-0003-2848-4564)

MARIA DO CARMO DUARTE FREITAS

Universidade Federal do Paraná Brasil

 [0000-0002-7046-6020](https://orcid.org/0000-0002-7046-6020)

DOI 10.24310/ijne.13.2024.20165

RESUMEN

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno educativo se considera un factor crucial para el desarrollo de la competencia digital de los docentes. Esto sugiere la importancia de actualizar continuamente la Competencia Digital Docente (CDD) para adaptarse a los cambios en las prácticas educativas impulsadas por la tecnología. El objetivo del artículo es sistematizar la formación en competencia digital de los docentes utilizando la bibliometría y la metodología con el *Methodi Ordinatio*. Los artículos relevantes se buscaron en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*. Se encontraron 1.327 resultados y, tras excluir los artículos, quedaron 317 para su análisis. Los resultados del meta-análisis se visualizaron en *Vosviewer*, resumiendo las revistas, los autores y los términos relevantes. Se concluyó que el concepto de competencia digital docente involucra áreas más amplias que el conocimiento instrumental de la tecnología, pero incluye el conocimiento de aspectos pedagógicos, de información, comunicación en red, predisposición al autodesarrollo y aspectos socioculturales que involucran el uso de la tecnología

ABSTRACT

In-service teacher training in digital competence: a literature review

The introduction of information and communication technologies in the educational environment is seen as a crucial factor in the development of teachers' digital competence. This suggests the importance of continuously updating teachers' digital competence in order to adapt to changes in technology-driven educational practices. The aim of the article is to systematise teachers' digital competence training using bibliometrics and Methodi Ordinatio methodology. Relevant articles were searched in the Web of Science and Scopus databases. A total of 1,327 results were found and, after excluding the articles, 317 were left for analysis. The results of the meta-analysis were visualised in Vosviewer, summarising the relevant journals, authors and terms. It was concluded that the concept of digital teacher competence involves broader areas than instrumental knowledge of technology, but includes knowledge of pedagogical aspects, information, network communication, predisposition to self-development and socio-cultural aspects involving the use of digital technology

digital y; sobre todo, exige una formación docente crítica para el uso consciente de la tecnología.

Palabras clave: Alfabetización digital. Formación docente basada en competencias. Educación Continua. Educación primaria. Tecnología educativa. Bibliometría.

and; above all, it requires critical teacher training for the conscious use of technology.

Keywords: Digital literacy. Competency based teacher training. Continuing Education. Primary education, Educational technology. Bibliometrics.

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno educativo se considera un factor crucial para el desarrollo de la competencia digital del profesorado. Este desarrollo se identifica como un reto importante en la formación del profesorado en la actualidad, tal y como indican Garzón Artacho et al. (2020). Esta circunstancia ya conocida, toma especial relevancia con el brote de COVID-19 abriendo un nuevo escenario y valoración, en el que los profesores necesitan adquirir una alfabetización digital adecuada para enseñar en entornos digitales e implementar modelos educativos actuales e innovadores. La capacidad de los profesores para adaptarse a las exigencias de la enseñanza a distancia y digital se destaca como una necesidad urgente (Sanchez-Cruzado et al., 2021), y donde se refuerza la necesidad de una formación permanente más colegiada y en colaboración (Hargreaves, & O'Connor, 2020) que se sostiene gracias a una cultura escolar que en palabras de (Bolívar, 2018) representa un “capital profesional”.

A medida que las escuelas y los métodos de enseñanza evolucionan debido a la integración de las tecnologías, cabe señalar que la preparación de los profesores también cambia constantemente (Starkey, 2020). Esto sugiere la importancia de actualizar continuamente las habilidades y competencias de los educadores para adaptarse a los cambios en las prácticas educativas impulsadas por la tecnología.

La evolución en el campo tecnológico ha cambiado la forma de investigar, que se desarrolla con gran rapidez. El tema de las competencias digitales docentes comenzó a debatirse con la popularización de la tecnología.

Los primeros debates surgieron con el informe Delors (Delors, 1996), en el que se implantó la idea del aprendizaje permanente. Desde entonces, la investigación se ha desarrollado en torno al concepto de alfabetización digital, evolucionando hacia aspectos que van más allá del aprendizaje instructivo de la tecnología, sino que también implican aspectos pedagógicos y sociales.

Con la aparición de las redes, el concepto de tecnología de la información y la comunicación (TIC) en el entorno digital requiere competencias específicas por parte de los profesores, especialmente en el ámbito pedagógico, para desarrollar conocimientos y habilidades en la enseñanza y el aprendizaje en la era digital (Castells, 1999).

Así, la competencia digital docente se ha convertido en un tema de estudio de interés para investigadores de todo el mundo, debido al creciente número de publicaciones surgidas a partir de 2015, especialmente tras el lanzamiento del Marco Común de Competencia Digital Docente, por parte del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas (INTEF) de España (INTEF, 2017).

En este sentido, la investigación del tema requiere competencias específicas por parte del investigador para tratar los datos que se presentan de numerosas formas. Y es necesario conocer herramientas y métodos de investigación específicos.

Por lo tanto, este artículo trata de responder a la pregunta: ¿cómo son las investigaciones en el campo de estudio de las competencias digitales docentes en todo el mundo? y para ello, se utiliza el *Methodi Ordinatio* como metodología para la búsqueda y selección de artículos y análisis bibliométrico para comprender y sistematizar el análisis.

Este documento pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se presentan en el mundo las investigaciones sobre la competencia digital docente en la enseñanza básica? Estructuramos este trabajo de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos el contexto teórico sobre la competencia digital docente. A continuación, detallamos los pasos para la selección de artículos sobre la competencia digital docente utilizando el *Methodi Ordinatio*. Por último, presentamos el análisis y la discusión de los resultados y las conclusiones.

1.1. Contexto teórico sobre las competencias digitales docentes

La revisión sistemática permite identificar posibilidades para definir el concepto de Competencia Docente Digital (CDD). Algunos modelos presentados, como TPACK (Mishra & Koehler, 2006), ISTE (ISTE, 2008), INTEF (INTEF, 2017) y DigCompEdu (European-Comission, 2018), fueron creados para la educación superior, sin embargo, esta investigación, al tratar de la formación permanente de docentes, se alinea con el aprendizaje de adultos y el autodesarrollo en el ejercicio de la práctica profesional, y en este sentido, los modelos proporcionan la adaptación al contexto de la educación básica. El concepto se asocia a la integración de las TIC a la educación y se centra en el trabajo pedagógico y el desarrollo profesional en su contexto sociocultural.

La identificación de las Competencias Digitales es un proceso complejo, debido a las diversas variables que se presentan, especialmente relacionadas con factores vinculados al contexto sociocultural, infraestructura, estrategia política y en términos de formación permanente y en el lugar de trabajo representa todo un reto (Rupérez et al., 2021). Se entiende que la competencia digital va más allá del conocimiento instrumental para el uso de herramientas, sino que comprende procesos más amplios de formación continua, alfabetización informacional y apropiación de la cultura digital.

El enfoque principal en la literatura presentada se basa en las propuestas de INTEF y DigCompEdu, consideradas bases para la investigación sobre CDD. Sin embargo, algunas investigaciones aportan al debate elementos no abordados en estas propuestas, como, por ejemplo, otras formas de competencias, incluido el factor sociocultural, que interfiere en el desarrollo profesional de los profesores y el Competencia Digital (CD) de los alumnos en términos de conocimientos, habilidades, formas de pensar, cualidades profesionales, ideológicas y cívicas, actividades morales y éticas, actitudes y valores (Dzhurylo & Shpayk, 2019; Hazar, 2019).

Dado el contexto presentado, la literatura revela estudios que contemplan la CDD en diferentes áreas, pero con el mismo significado e interrelación, de acuerdo con las categorías de CDD presentadas en el cuadro 2, en forma de resumen comparativo con las propuestas del INTEF, DigCompEdu y de la literatura:

Cuadro 1: Comparativa sobre las clasificaciones de competencias.

ISTE	INTEF	DigCompEdu	Competencias (extraídas de la literatura)
1) Facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad	1) Información y alfabetización informacional	1) Participación profesional	1) Tecnológico
2) Experiencias de aprendizaje y evaluaciones	2) Comunicación y colaboración	2) Tecnologías y recursos digitales	2) Información
3) Modelo de trabajo y aprendizaje	3) Creación de contenidos digitales	3) Enseñanza y aprendizaje	3) Comunicación
4) Responsabilidad y ciudadanía digital	4) Seguridad	4) Evaluación	4) Pedagógico
5) Desarrollo profesional y liderazgo	5) Resolución de problemas	5) Formación de estudiantes	5) Axiológico (autodesarrollo)
-	-	6) Promoción del CD de los estudiantes	6) Sociocultural

FUENTE: Las autoras (2023).

La literatura internacional aborda especialmente los modelos ISTE, INTEF y DigCompEdu que constituyen la base de esta investigación. Estos modelos a nivel internacional sirven para apoyar propuestas de desarrollo profesional, construidas de acuerdo con la realidad educativa de cada país o región. En Brasil, la investigación aún es incipiente en términos de amplitud en el conjunto de datos analizados, para determinar una lectura de la realidad brasileña (Gilioli et al., 2019; Tarouco, 2019).

1.2. Estudios bibliométricos

Existen técnicas de evaluación de la producción científica desarrolladas para auxiliar la revisión de la literatura (Pagani et al., 2017). Podemos citar como algunos ejemplos de estas técnicas la revisión sistemática de la literatura y la bibliometría (Carvalho et al., 2020).

La bibliometría es una técnica cuantitativa rigurosa para trabajar con grandes volúmenes de datos científicos. La aparición de bases de datos como Web of Science y Scopus y de programas informáticos como Bibexcel, Pajek, Gephi, SciMat, Sci2, UCINET y VosViewer proporcionó las condiciones para llevar a cabo con facilidad investigaciones bibliométricas a gran escala. Entre sus aplicaciones se encuentran el análisis de patrones de publicación, el análisis de colaboración y el análisis de la estructura intelectual, ya sea entre temas, autores, instituciones, países o revistas (Donthu et al., 2021).

La revisión sistemática de la literatura es una técnica cualitativa cuyo objetivo es identificar, evaluar y sintetizar la investigación relevante sobre un tema específico basándose en criterios explícitos (Dinter et al., 2021). A diferencia de la bibliometría, no es adecuada para analizar grandes volúmenes de documentos debido al tiempo y rigor que requiere (Donthu et al., 2021).

Algunos estudios sugieren el uso conjunto de la revisión sistemática de la literatura y la bibliometría (Carvalho et al., 2020) porque la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas es una forma de reducir el sesgo de interpretación del investigador (Donthu et al., 2021).

El *Methodi Ordinatio*, desarrollado por (Pagani et al., 2015) para el proceso de búsqueda, selección y organización de datos bibliográficos, es un método que permite realizar una revisión sistemática. Consta de los siguientes pasos que se explicará en la metodología de este artículo.

El *Methodi Ordinatio* se utiliza para calificar los artículos obtenidos en una revisión bibliográfica sistemática. Se aplica como protocolo de investigación, de acuerdo con el rigor del método de búsqueda y sistematización de una Revisión Sistemática.

El método tiene como objetivo: a) Seleccionar un portafolio bibliográfico; b) Realizar un análisis bibliométrico, en el cual se observan los artículos que conforman el portafolio, sus referencias, autores, citas y revistas que más se destacan (Vieira et al., 2017).

Consta de nueve etapas en total y se basa en tres factores definidos en la literatura como importantes para un trabajo científico, el factor de impacto, el número de citas y el año de publicación. El factor de impacto es lo que garantiza la credibilidad de la investigación, pues ya ha sido validada por la comunidad científica.

El número de citas garantiza la relevancia del trabajo y la adhesión al tema de estudio. El análisis de las citas puede ser utilizado para identificar los autores de mayor productividad y los más referenciados en los trabajos; el grupo de investigadores más activo (élite); los ejes temáticos más adoptados, las bases teóricas centrales y periféricas; el origen geográfico e institucional de los trabajos (que puede señalar la influencia de la región en un determinado comportamiento, induciendo la producción científica); las señales o evidencias de obsolescencia de la literatura en el área; de las instituciones más influyentes en el área; la edad aproximada de la literatura más utilizada; los frentes de investigación o vanguardia en el área de estudio; las demandas emergentes de nuevos abordajes; los investigadores con determinados autores (Vasconcelos, 2014).

Además, cuando se considera el año de publicación, especialmente cuando se trata de tecnología, garantiza la relevancia, ya que es un indicador de la actualidad de los datos. Las investigaciones más recientes aportan datos y análisis más adecuados a la realidad y con más posibilidades de contribuir a innovaciones en el área de conocimiento, además de basarse en metodologías ya validadas, lo que las hace aún más valiosas (Pagani et al., 2017).

Como apoyo al análisis, los estudios bibliométricos permiten diagnosticar la calidad de la producción científica en relación con un tema. Utiliza un análisis cuantitativo y estadístico de las publicaciones científicas, ofreciendo ventajas durante el proceso de recogida de información objetiva, necesaria para la toma de decisiones y proporcionando visibilidad de la información bibliográfica.

Este artículo pretende estructurar una propuesta de revisión de la literatura sobre competencia digital, utilizando el “*Methodi Ordinatio*” combinado con la Bibliometría, como una propuesta de revisión sistemática de fácil comprensión para quien necesite investigar un gran volumen de datos.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Para construir el portafolio bibliográfico que permita identificar la brecha científica en el tema, se utilizó: i) un abordaje cuantitativo basado en el *Methodi Ordinatio* (Pagani et al., 2015; 2017; 2023) ii) un abordaje cualitativo basado en el análisis de contenido y categorización (Bardin, 2011); iii) Delimitación de búsqueda de artículos a través de las bases de datos: Web of Science y Scopus.

El protocolo de investigación se construyó con los siguientes criterios: ¿Dónde se publican estos artículos?, criterios de inclusión y exclusión de los artículos, definición de los resultados de interés, verificación de la exactitud de los resultados, determinación de la calidad de los estudios y análisis utilizados.

La construcción del protocolo sigue lo propuesto en el *Methodi Ordinatio* e incluye nueve etapas de investigación para sistematizar la búsqueda y el tratamiento de los datos: 1ª Etapa: Establecimiento de la intención de la investigación; 2ª etapa: Investigación exploratoria preliminar con las palabras clave de las bases de datos; 3ª etapa: Definición y combinaciones de términos y bases de datos; 4ª etapa: Búsqueda definitiva en las bases de datos utilizando un gestor bibliográfico; 5ª etapa: Procedimientos de filtrado; 6ª etapa: Identificación del ISSN, factor de impacto, año y número de citas; 7ª etapa: Ordenación de los artículos mediante el *Index Ordinatio* (InOrdinatio); 8ª etapa: Localización de artículos en formato completo (PDF); 9ª etapa: Lectura y análisis sistemático de los artículos.

Con el desarrollo del proceso de revisión, utilizando la *InOrdinatio* para clasificar los artículos más relevantes, encontramos:

- a. Un portafolio de artículos que incluya el marco teórico de la investigación;
- b. Web Of Science y Scopus como bases que presentan a la comunidad científica revistas con reconocido factor de impacto Journal Citation Report (JCR) y Scientific Journal Rankings (SJR);
- c. Palabras clave alineadas con el Tesouro de la UNESCO.
- d. Los autores que destacan.

En el método descrito es posible encontrar elementos que identifican la relevancia del artículo. Para ello, el *InOrdinatio* se utiliza a continuación para seleccionar el portafolio de artículos que se leerán para su revisión (Pagani et al., 2017).

Para la fase de análisis, se realizó un estudio bibliométrico teniendo en cuenta la red de autores, las palabras clave y la localización geográfica de los artículos.

Para la búsqueda, selección y lectura de los artículos se utilizó el *Methodi Ordinatio* y a continuación se describen los resultados de cada etapa:

2.1. 1ª ETAPA: Establecimiento de la intención de investigación

Para establecer la intención de la investigación sobre el tema, la pregunta inicial es: ¿Qué producciones científicas abordan las competencias digitales y la formación permanente del profesorado de educación básica?

Se definieron como bases de investigación las más completas y de más fácil acceso: Web of Science y Scopus.

Estrategia de búsqueda: búsqueda de palabras clave en las bases, considerando sus variaciones en términos con el uso de un asterisco (*) y con el conectivo AND para el término: competencia digital docente y estudios excluyentes en la enseñanza superior. Los términos de búsqueda son: competenc* AND “teacher OR professor OR profesor” AND digit* NOT higher education NOT university. Búsqueda por tema. Filtro aplicado: últimos 5 años y sólo artículos.

Los operadores lógicos utilizados en la búsqueda: - AND - (E lógica) - sólo devuelve los documentos que contienen ambos términos de búsqueda. Ej.: (competencia) AND (profesor). - OR - (OR lógico) - devuelve los documentos que contienen una de las dos expresiones. Ej.: (profesor) OR (profesor). - NOT - (negación lógica) - Devuelve el valor opuesto de la expresión. Ej.: (competencia) NOT (universidad) no devolverá documentos que contengan el término universidad, sólo documentos que contengan el término competencia.

Criterios de selección: 1. A partir del análisis bibliométrico, seleccionar los artículos según los autores más relevantes, en función del coeficiente Index Ordinatio (InOrdinatio). 2. Seleccionar únicamente artículos científicos. 3. Lectura de los artículos con texto completo, disponible en su totalidad por autores / revistas.

Criterios de exclusión: 1. Excluir artículos sobre competencias profesionales - otras profesiones; 2. Excluir artículos que traten sobre competencias docentes en general; 3. Excluir artículos que traten sobre competencias docentes en la enseñanza superior; 4. Artículos que tratan sólo sobre tecnologías de la información y comunicación, no sobre competencias. 4. Artículos que abordan las competencias digitales de los estudiantes.

2.2. 2ª ETAPA: Investigación exploratoria preliminar con las palabras clave de las bases de datos

Investigación inicial con los términos competency OR competencias AND digital AND teacher OR profesor OR profesor NOT higher education NOT university.

Los términos en inglés se utilizaron para buscar un mayor número de artículos, ya que la indexación de los artículos se realiza con un resumen en inglés para la mayoría de los artículos. Estos términos en su traducción al portugués o al español son similares, con la misma ortografía. Sólo el término teacher que también utiliza en su traducción al español, el término profesor y en portugués professor.

2.3. 3ª ETAPA: Definición y combinaciones de términos y bases de datos

Para la búsqueda se combinaron los términos competencia, docente y digital en dos bases, la Web Of Science, y Scopus, la búsqueda se realizó sobre el tema y se combinaron los términos utilizando los idiomas inglés, español y portugués (Cuadro 2).

Cuadro 2: Estrategia de búsqueda en bases científicas.

Base	Términos de la búsqueda
Web de la Ciencia	TÓPICO: (competenc*) Y TÓPICO: (teacherORprofesor) AND TÓPICO: (digit*) NOT TÓPICO: (higher education) NOT TÓPICO: (universidad) Refinado por: AÑOS DE PUBLICACIÓN: (2020, 2021, 2022, 2023 O 2024)
Scopus	(TITLE-ABS KEY (competenc*) AND TITLE-ABS KEY (teacher OR profesor OR professor) AND TITLE-ABS-KEY (digit*) AND NOT TITLE-ABS KEY (higher AND education) AND NOT TITLE-ABS-KEY (university)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020, 2021, 2022, 2023, OR 2024))

Fuente: Las autoras (2024).

2.4. 4ª ETAPA: Búsqueda definitiva en las bases de datos utilizando un gestor bibliográfico

Se realizaron búsquedas en las bases de datos Web of Science (338 artículos), Scopus (989 artículos) para acceder al café en el portal Capes. Para la búsqueda, la estrategia utilizada consistió en extraer los archivos en Bibtex y se exportó al Mendeley. Se excluyeron los artículos duplicados, los artículos sin año, autor o título, los artículos de conferencias y los capítulos de libros. A continuación, se eliminaron los artículos que no se ajustaban al tema propuesto. 159 de ellos eran duplicados y se eliminaron, y 37 se excluyeron porque no tenían título.

Tabla 1: Procedimientos de filtrado.

Procedimientos de filtrado	Número de artículos excluidos
Número inicial de artículos	1327
Artículos duplicados eliminados	159
Supresión por no tener título	37
Exclusión de artículos fuera de tema	796
Número total de artículos suprimidos	1010
Resultado del número de artículos del portafolio	317

Fuente: Las autoras (2024).

Tras leer los resúmenes e identificar la concordancia con el tema, se obtuvieron 317 artículos para componer el portafolio de investigación. A partir de la lista de artículos seleccionados, se procedió a la búsqueda mediante el gestor de referencias Mendeley. El archivo final se importó a Jabref para las fases siguientes.

2.5. 5ª ETAPA: Procedimientos de filtración

Se filtraron siguiendo las reglas: exclusión de los artículos que trataban de las competencias en Educación Superior; uso de la palabra NO para los términos Educación Superior y Universidad.

Consideramos los artículos de los últimos 5 años, de 2020 a 2024. Los temas actuales destacan la popularización de la conexión a la red y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación digital (TDIC), principalmente en los últimos 5 años.

A continuación, se leen los títulos, los resúmenes y se identifican los artículos más afines al tema.

Para seleccionar los artículos más relevantes para el estudio, se aplica el cálculo de *InOrdinatio*. Otra estrategia utilizada es el estudio bibliométrico, con el auxilio del software Vosviewer, para identificar los principales autores y verificar que los términos encontrados en los artículos corresponden a lo que se pretende investigar.

2.6. 6ª ETAPA: Identificación del ISSN, factor de impacto, año y número de citas

La métrica de los artículos se obtuvo de Scopus. El número de citas de artículos se obtuvo de Google Scholar. Los ISSN se obtuvieron de los sitios web de las revistas utilizando Jabref para localizar y registrar artículos en el gestor de artículos.

Se realizó un análisis bibliométrico identificando palabras clave y redes de autores. A partir de la red de autores, se localizaron los artículos más citados y relevantes (que tratan sobre el tema).

En ausencia del factor de impacto JCR de Web of Knowledge (Thomson Reuters), se debe considerar el factor de impacto SJR de Scimago Journal Rank (Elsevier).

2.7. 7ª ETAPA: Ordenación de los artículos mediante el índice *InOrdinatio* (InOrdinatio)

Tras recoger las variables, se aplicó la ecuación *InOrdinatio*, lo que dio como resultado un portafolio de artículos científicos ordenados mediante la hoja de cálculo Rankin (Pagani, 2021).

Los elementos de la ecuación son: IF (factor de impacto); α (valor alfa, que oscila entre 1 y 10, a definir por el investigador en función de la importancia de la novedad del tema. Para este estudio, el valor α se fijó en 10, ya que el tema de este estudio se ha publicado en artículos muy recientes; ResearchYear (año en que se realizó la investigación); PublishYear (año en que se publicó el artículo); y Ci (número de veces que se ha citado el artículo). Se seleccionaron los artículos con texto completo de acceso permitido y se definió el *InOrdinatio* por encima de 80.

La calidad de los trabajos puede identificarse por el factor de impacto y el número de citas. Así, la investigación utiliza los tres factores más relevantes a tener en cuenta a la hora de elegir un trabajo:

1. Número de citas: demuestra que la comunidad científica reconoce la importancia de la investigación.
2. Factor de impacto (métrica): que revela la importancia de la revista en la que se publicó el artículo. Cuanto mayor es el factor de impacto, más importante es la revista a la que está vinculado el artículo.
3. Año de publicación: que identifica el estado actual del artículo. Las investigaciones más actuales suelen presentar mayor innovación o “novedad” en cuanto a avances de investigación” (Pagani; Kovaleski; Resende, 2017).

El cálculo de *InOrdinatio* permite clasificar los mejores artículos, utilizando los siguientes criterios: factor de impacto de la revista en la que se publicó; número de citas; y año de publicación:

$$\text{InOrdinatio} = (\text{Fi} / 1000) + \alpha * [10 - (\text{AnoPesq} - \text{AnoPub})] + (\Sigma \text{Ci})$$

α = relación de importancia establecida por el investigador (de 0 a 1, donde 1 es lo más importante y 0 sin ninguna importancia, o de 1 a 10, donde 1 es lo menos importante y 10 lo más importante).

F_i = Factor de impacto, según la definición del Journal Citation Report (JCR)

AnoPesq = año en que se realiza la encuesta

AnoPub = Año de publicación del artículo

ΣC_i = citas totales del artículo

Para esta investigación, el valor atribuido a α fue de 10, considerando que la actualidad de los artículos es bastante relevante en este caso de investigación.

En esta etapa de la investigación se priorizó el uso del programa Excel para el cálculo de la *InOrdinatio*.

2.8. 8ª ETAPA: Localización de artículos en formato completo (PDF)

Tras excluir los artículos repetidos, se encontraron 317 artículos relacionados con el tema. Para la localización de los artículos se utilizó el software Mendeley®. A continuación, se aplicó el *InOrdinatio* para identificar y seleccionar los artículos encontrados por relevancia. Tras aplicar el cálculo del *InOrdinatio*, se seleccionaron un total de 31 artículos con un *InOrdinatio* mayor o igual a 80 para componer el portafolio de investigación.

2.9. 9ª ETAPA: Lectura y análisis sistemático de artículos

Los artículos con relevancia científica demostrada se analizan tras aplicar el IO. A continuación, se lleva a cabo la lectura sistemática, que culmina con la redacción de la revisión bibliográfica. Para ello, se establecieron los siguientes criterios:

La investigación debe tratar sobre contextos educativos, preferiblemente desde la educación básica (desde la primera infancia hasta la secundaria). Por tratarse de un tema muy amplio, el recorte para la educación básica es adecuado para la investigación, ya que es el campo de experiencia del investigador.

La investigación debe abordar aspectos pedagógicos o de gestión de la competencia digital necesarios para los agentes que trabajan en contextos educativos.

Estudios sobre la integración de la tecnología y la educación.

La investigación debe centrarse en el desarrollo profesional o la formación del profesorado con tecnologías digitales.

La investigación no debe centrarse en las competencias digitales de los estudiantes.

Para la lectura se utilizan dos técnicas:

1. Matriz de conocimientos¹: Lectura previa de los artículos, con selección de los temas principales en una hoja de cálculo Excel (título, autores, año de publicación, lugar de la investigación, problema, método, instrumentos, resultados, conclusión, tipo de análisis);
2. Selección de conceptos relevantes en archivos de texto separados por temas: Competencia Digital (CD), Formación del Profesorado, Modelos de Evaluación de la CD.

Rastrear el contenido y separar los artículos por temas para su elegibilidad (codificación mediante NVivo). Ejemplos de codificación: Políticas de formación del profesorado; Competencias digitales: centradas en el desarrollo profesional en las áreas tecnológica, de la información, de la comunicación, pedagógica, axiológica, sociocultural; Contextos educativos: infraestructura organizativa; Integración de la tecnología a la educación; Modelos de evaluación de competencias (instrumentos ya validados).

3. RESULTADOS

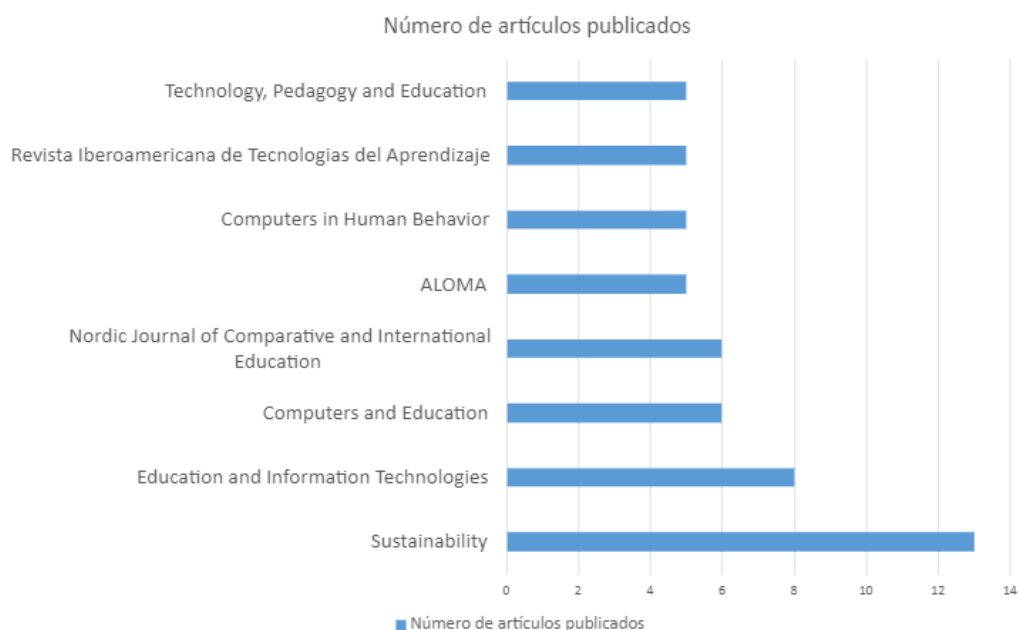
El portafolio de investigación se compuso de la selección de artículos buscados en dos bases: Web of Science y Scopus. A continuación, se presentan los resultados de la encuesta.

De los 1327 artículos relacionados con el tema e indexados en Web of Science y Scopus, 317 artículos estaban disponibles para su lectura completa. Se fusionaron las hojas de cálculo procedentes de estas dos bases de datos y se realizó un análisis.

La figura 1 muestra las principales revistas con publicaciones relevantes, especialmente *Sustainability*, con un factor de impacto de 5, que contiene 13 de los artículos seleccionados, seguida de *Education and Information Technologies* con un factor de impacto de 6,6 y 8 artículos. Los elementos considerados en el ranking por *InOrdinatio* son el factor de impacto, el año de publicación y el número de citas del artículo.

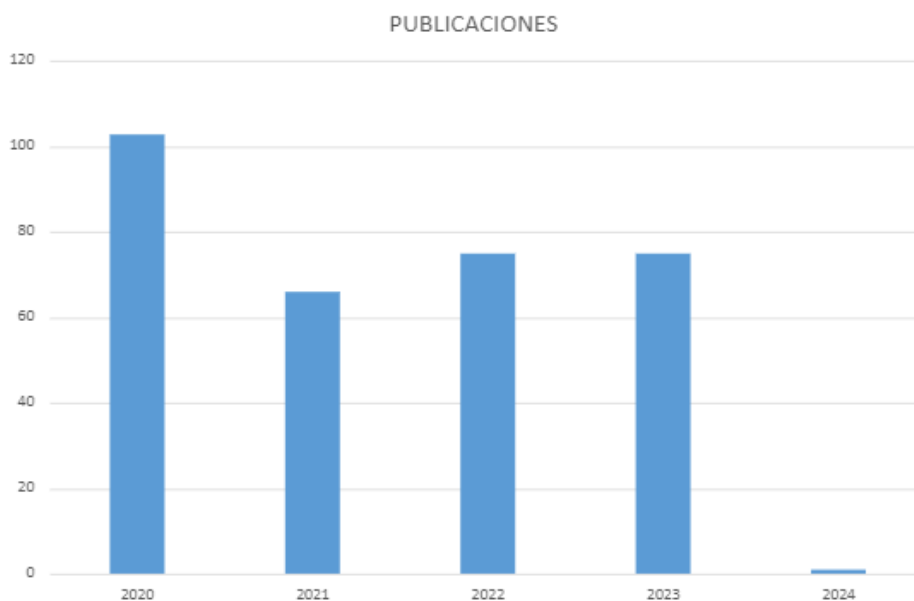
¹ Knowledge Matrix es una herramienta desarrollada por (Ferenhof & Fernandes, 2014) que ayuda a extraer y organizar los datos resultantes del análisis de los artículos.

Figura 1 - Principales revistas que tratan la Competencia Digital Docente.



El análisis temporal de los artículos seleccionados identifica que el mayor número de publicaciones relevantes para esta investigación ocurrió en 2020, lo que nos permite inferir que el interés por el tema es reciente, pero muestra un declive, como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2 - Evolución de las publicaciones de 2020 a 2024.



Tras estos análisis, se aplicó la *InOrdinatio* a los 317 artículos, lo que dio como resultado 31 artículos con un índice superior a 80.

El Cuadro 3 es la representación de los 10 artículos principales de cada base de datos. En la primera etapa de la investigación, en 2024, se investigaron las bases de datos Scopus y Web of Science, representadas en el cuadro 3. Los autores con mayor *InOrdinatio* curiosamente no son los más actuales. Esto se debe al hecho de que los más recientes suelen ser menos citados, lo que se traduce en una *InOrdinatio* menor.

Cuadro 3: Principales artículos de las bases de datos Scopus y Web Of Science.

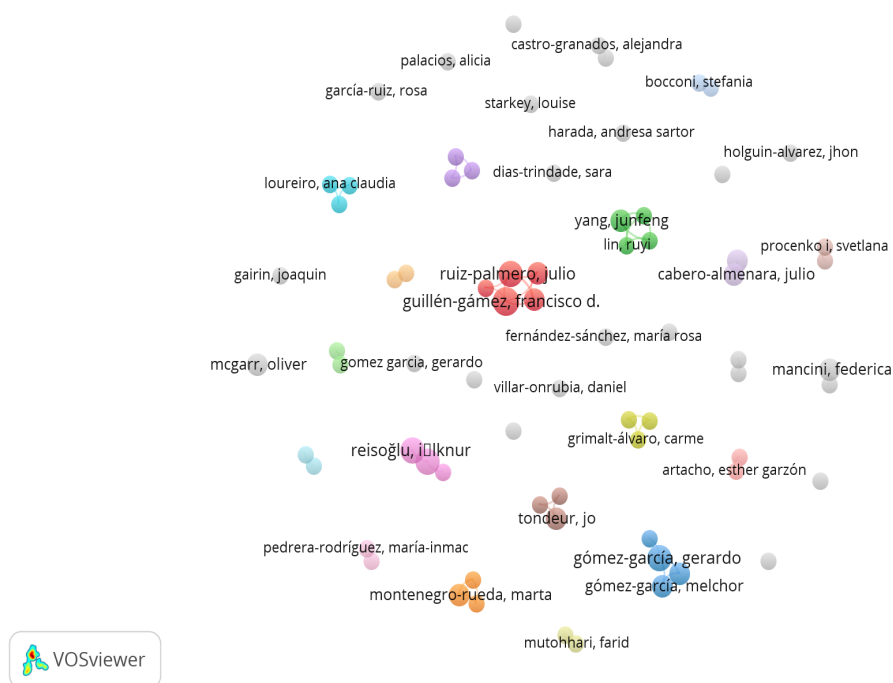
Authors	Article	Year	InOrdinatio
Falloon, G.	From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework	2020	833,3684211
Starkey, L.	A review of research exploring teacher preparation for the digital age	2020	384,3684213
Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. and García-Martínez, I.	Digital competences for teacher professional development. Systematic review	2022	328,6842106
Sanchez-Cruzado, C., Santiago Campion, R. and Teresa Sanchez-Compa, M.	Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19	2021	290,5263161
Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A. and Redecker, C.	The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?	2021	265,526316
Spiteri, M. and Chang Rundgren, S.-N.	Literature Review on the Factors Affecting Primary Teachers' Use of Digital Technology	2020	261,3684213
Garzon Artacho, E., Sola Martinez, T., Ortega Martin, J.L., Marin Marin, J.A. and Gomez Garcia, G.	Teacher Training in Lifelong Learning-The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation	2020	221,3684211
Guillén-Gámez, F.D., Mayorga-Fernández, M.J., Bravo-Agapito, J. and Escribano-Ortiz, D.	Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition	2021	215,5263159
Hamalainen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lamsa, J., Leino, K. and Taajamo, M.	Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge?	2021	204,2763159
Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R. and Palacios-Rodríguez, A.	Evaluation of teacher digital competence frameworks through expert judgement: The use of the expert competence coefficient	2020	178,3684211

Fuente: Las autoras (2024).

Para un análisis más general, el archivo (.csv o .txt) de los artículos conteniendo los elementos: autores, título, palabras clave, resumen, fue insertado en Vosviewer para visualizar estos elementos. Los autores y coautores fueron analizados para identificar las redes de investigadores y los términos con más ocurrencias en los artículos, para identificar la adherencia al tema de investigación.

La figura 3 muestra los principales autores de los artículos seleccionados para su lectura.

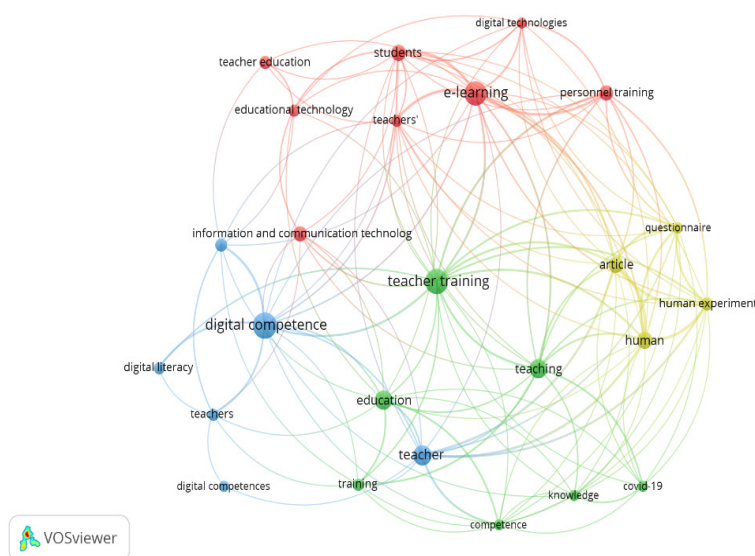
Figura 3: Autores con al menos dos artículos.



Los autores que aparecen en la Figura 3 presentan dos o más artículos en el portafolio con 317 artículos seleccionados, después de aplicar el *InOrdinatio* para selección de artículos. La lectura adicional para la revisión sistemática identifica que estos autores presentan investigaciones relevantes y relacionadas con el tema de esta investigación. Demuestra que *Methodi Ordinatio* cumple su función de seleccionar e identificar artículos de acuerdo con la relevancia del tema. Guillén-Gámez es el autor con más artículos en el portafolio, con 5 publicaciones.

Otro análisis realizado fue verificar los términos que más aparecen en los títulos y resúmenes, listados en la Figura 4:

Figura 4: Los términos con al menos 5 apariciones en los títulos y resúmenes.



De los términos más frecuentes, la competencia digital (20 veces) es el que más destaca, seguido de la formación del profesorado (19 veces) y el e-learning (18 veces). Estos términos indican que los artículos tratan temas relacionados con la competencia, la formación del profesorado mediante el e-learning, la consideración del trabajo del profesor, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la evaluación y las competencias digitales. Esto denota que los artículos tienen adherencia al tema que se pretendía investigar, pues traen términos relacionados con los conceptos de Competencia Digital Docente (CDD). En la mayoría de las situaciones, competencia se utiliza como sustantivo, con el significado de capacidad básica para hacer algo. Otros términos como competencia es una variante utilizada en contextos profesionales y jurídicos, pero con el mismo significado que competencia.

El tesoro UNESCO utiliza el término enseñanza basada en competencias que se refiere a “competencias pedagógicas específicas para interactuar con los alumnos en el aula, a partir de una definición clara de los conocimientos, competencias y actitudes que se deben adquirir” (UNESCO, [sd]). El concepto se conoce en Brasil como enseñanza por competencias.

Estos hallazgos dan lugar a un análisis que ha permitido localizar las obras más relevantes de la zona.

4. DISCUSIÓN

La investigación destaca la importancia de la formación inicial y continua del profesorado para el desarrollo de competencias digitales docentes, especialmente ante el vertiginoso avance de la sociedad y la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno educativo. El brote de COVID-19 ha reforzado la necesidad de una competencia digital adecuada para los profesores, destacando la importancia de preparar a los educadores a medida que las escuelas evolucionan con la integración de las tecnologías. (Fallon, 2020; Starkey, 2020; Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero, García-Martínez 2022; Sanchez-Cruzado, Santiago Campion, Teresa Sanchez-Compa, 2021; Spiteri, Chang Rundgren, 2020; Cabero-Almenara, Romero-Tena, Palacios-Rodríguez, 2020).

Además, cabe señalar que la preparación del profesorado también está en constante cambio (Starkey, 2020). Esto sugiere la importancia de actualizar continuamente las habilidades y competencias de los educadores para adaptarse a los cambios en las prácticas educativas impulsadas por la tecnología. Aunque las tecnologías digitales están disponibles en las escuelas, los estudios indican que no son del todo eficaces para el éxito académico de los estudiantes, porque no basta disponer de la tecnología, hay que formar a los profesores para que la utilicen conscientemente, con un objetivo pedagógico, lo que sugiere la necesidad de mejorar la competencia digital de los profesores. (Spiteri, M. y Chang Rundgren, S.-N. 2020; Guillén-Gámez, F.D., Mayorga-Fernández, M.J., Bravo-Agapito, J. y Escribano-Ortiz, D. 2021). La investigación destaca que el desarrollo de estas competencias es un reto permanente en el sistema educativo (Garzón Artacho, E., Sola Martínez, T., Ortega Martín, J.L., Marín Marín, J.A. y Gómez García, G. 2020).

Tres artículos encontrados, que utilizaron revisiones bibliográficas, destacan la preparación de los profesores para la era digital, analizando la competencia digital genérica, la competencia digital docente y el concepto emergente de competencia digital profesional. Un modelo propuesto por Starkey (2020) integra estas áreas. Starkey (2020) buscó comprender la preparación del profesorado para la era digital en artículos publicados entre 2008 y 2018. Por su parte, Fernández-Batanero et al., (2022) analizan publicaciones del mismo periodo sobre competencias digitales y desarrollo profesional del profesorado y revelan una falta de formación docente y una insuficiente formación en TIC.

Se aborda la autopercepción de los docentes sobre sus competencias digitales, indicando en general una baja autopercepción (Sánchez-Cruzado, Santiago Campión, Teresa Sánchez-Compa, 2021; Garzón Artacho, Sola Martínez, Ortega Martín, Marín Marín, Gómez García,

2020). Esto pone de manifiesto la urgencia de programas de formación del profesorado para alcanzar niveles óptimos de competencias digitales (Garzón Artacho, Sola Martínez, Ortega Martín, Marín Marín, Gómez García, 2020; Guillén-Gámez, F.D., Mayorga-Fernández, M.J., Bravo-Agapito, J. y Escribano-Ortiz, D. 2021; Sanchez-Cruzado, Santiago Campion, Teresa Sanchez-Compa 2021; Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira, Redecker, 2021; Hamalainen, Nissinen, Mannonen, Lamsa, Leino, Taajamo 2021). Igualmente, Spiteri, Chang Rundgren, (2020), identificaron cuatro factores que influyen en el uso que hacen los profesores de primaria de la tecnología digital en sus prácticas docentes: los conocimientos, las actitudes y las habilidades de los profesores, que también están influidos por la cultura de la escuela e influyen en ella.

Los estudios demuestran que la evaluación de la competencia digital de los profesores debe tener en cuenta distintas dimensiones, como los conocimientos y el uso educativo. La edad y la autoidentificación de género son factores significativos. Los profesionales de mayor edad suelen mostrar competencias menos desarrolladas, pero también reconocen la necesidad de desarrollo profesional en el uso de las tecnologías digitales (Garzón Artacho, Sola Martínez, Ortega Martín, Marín Marín, Gómez García, 2020; Guillén-Gámez, F.D., Mayorga-Fernández, M.J., Bravo-Agapito, J. y Escribano-Ortiz, D. 2021; Hamalainen, Nissinen, Mannonen, Lamsa, Leino, Taajamo 2021; Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira, Redecker, 2021).

Algunos estudios proponen planes de formación para el desarrollo de competencias digitales (Sanchez-Cruzado, Santiago Campion, Teresa Sanchez-Compa, 2021; Cabero-Almenara, Romero-Tena, Palacios-Rodríguez, 2020; Spiteri, Chang Rundgren, 2020) mientras que otros también destacan la necesidad de formación en el uso crítico de las tecnologías en un contexto educativo (Falloon, 2020). Por su parte, Cabero-Almenara, et al. (2020) contribuyen a la validación de una propuesta de formación del profesorado basada en un t-MOOC sobre la enseñanza de la alfabetización digital.

La discusión encontrada en la literatura se refiere a la necesidad de formación del profesorado para el uso crítico de las tecnologías en un contexto educativo con respecto al desarrollo de la competencia digital docente. Spiteri, Chang Rundgren (2020) reiteran la necesidad de formación y orientación para desarrollar su competencia en el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje. Identifican cuatro factores que influyen: los conocimientos, las actitudes y las habilidades de los profesores, que también se ven influidos por la cultura del centro e influyen en ella. Estos mismos presentan recomendaciones sobre la formación del profesorado con tecnología y sugerencias para futuras investigaciones. Destacan que había necesidades más allá de las habilidades para utilizar la tecnología, y que era importante desarrollar las actitudes adecuadas y el conocimiento de cómo aplicar estas habilidades.

Otras recomendaciones incluyen el desarrollo de habilidades de gestión de la información y la importancia de crear nuevos conocimientos cuando se utiliza la tecnología digital (Spiteri, Chang Rundgren, 2020). Los autores añaden la necesidad de desarrollar habilidades de gestión de la información. Otros puntos relevantes que deben abordarse en el contexto de la formación del profesorado son: la importancia de crear y construir nuevos conocimientos cuando se utiliza la tecnología digital, la comunicación con los alumnos y los miembros de la familia, la capacidad de integrar la tecnología de forma segura, la educación de los alumnos para que utilicen Internet de forma segura y la capacidad de evaluar y resolver problemas.

La investigación también critica los cursos de formación puntuales basados únicamente en conocimientos técnicos, y aboga por una visión más amplia de la competencia digital de los profesores, que va más allá de los conocimientos técnicos o pedagógicos, e implica habilidades críticas relacionadas con el contexto sociocultural (Falloon, 2020).

El autor destaca la necesidad de un enfoque integral en la formación de los nuevos profesores, que vaya más allá del desarrollo de competencias técnicas. La formación de los nuevos profesores debe centrarse no sólo en las competencias técnicas, sino también en el uso eficaz de los recursos digitales y en la comprensión de las consideraciones éticas y sociales asociadas al uso de la tecnología. Debería incluir el apoyo a los futuros profesores para que utilicen eficazmente los recursos digitales en el aula. La investigación aboga por una comprensión más holística y amplia que reconozca los conocimientos y competencias cada vez más complejos necesarios para que los jóvenes actúen de forma ética, segura y productiva en entornos mediados digitalmente. Esto pone de relieve la importancia de desarrollar una conciencia crítica y una comprensión más profunda de los contextos sociales, éticos y culturales relacionados con la tecnología en la educación (Falloon, 2020; Garzón Artacho, Sola Martínez, Ortega Martín, Marín Marín, Gómez García, 2020).

Otro punto abordado en la investigación es la validación del Marco Europeo de Competencias Digitales para Profesores (DigCompEdu), que se considera el más valorado y adecuado (Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira, Redecker, 2021; Cabero-Almenara, Romero-Tena, Palacios-Rodríguez, 2020).

5. CONCLUSIÓN

El concepto de competencia digital docente implica áreas más amplias que el conocimiento instrumental de la tecnología, que incluye el conocimiento de los aspectos pedagógicos, la información, la comunicación en red, la predisposición para el autodesarrollo y los aspectos

socioculturales que implican el uso de la tecnología digital y; sobre todo, exige una formación crítica del profesorado para el uso consciente de la tecnología.

El *Methodi Ordinatio* proporcionó elementos para analizar un gran volumen de artículos publicados en las bases científicas, Scopus y Web of Science, facilitando el proceso de búsqueda y selección de información de investigación a nivel internacional.

La bibliometría permitió identificar entre la literatura, los más relevantes y los principales autores en el tema de estudio, con la ayuda de software de análisis y visualización de redes de autores y palabras, como Vosviewer. Estos hallazgos resultan en un análisis que permite localizar los trabajos más relevantes en el área.

El tema investigado trata de la competencia digital docente en la formación continua de profesores, con elementos que apuntan a un bajo número de publicaciones en bases internacionales de estudios realizados en Brasil. El mayor número de artículos encontrados y analizados son de autores de Europa, especialmente de España.

En tiempos de aumento del volumen de publicaciones, se destaca la importancia de los métodos de investigación y la bibliometría para identificar los estudios más relevantes para las revisiones bibliográficas. El uso de *Methodi Ordinatio* método de investigación, combinado con la visualización en Vosviewer, proporcionó una investigación cuantitativa y cualitativa y proporcionó una mayor fiabilidad de la investigación para la revisión sistemática, basada en la selección y análisis de un gran volumen de datos.

Los resultados del trabajo permitieron responder a la pregunta de investigación, ya que la combinación de *Methodi Ordinatio* con la bibliometría demostró que éste cumplió su función al seleccionar los artículos más relevantes en el tema de la competencia digital docente.

El concepto implica áreas más amplias que el conocimiento instrumental de la tecnología, pero incluye conocimientos sobre aspectos pedagógicos, información, comunicación en red, predisposición al autodesarrollo y aspectos socioculturales relacionados con el uso de la tecnología digital.

Algunos modelos utilizados especialmente en Europa, como INTEF y DigCompEdu, se estructuran en estos ámbitos y van más allá del concepto de alfabetización digital, ampliando el alcance del concepto de CDD a ámbitos aún inexplorados, como el sociocultural.

La búsqueda en sólo dos bases de datos es una limitación de esta investigación, ya que los artículos más relevantes sobre competencia digital docente se limitan al ámbito de las bases de datos consultadas.

Para futuros estudios de esta naturaleza, cada vez es más necesario utilizar sistemas especializados y métodos adecuados de búsqueda y selección de la información pertinente.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bolívar, A. (2018). Cultura escolar colegiada y capital profesional. Aula Magna 2.0. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/3727>
- Carvalho, G. D. G., Sokulski, C. C., Da Silva, W. V., De Carvalho, H. G., De Moura, R. V., De Francisco, A. C., & Da Veiga, C. P. (2020). Bibliometrics and systematic reviews: A comparison between the Proknow-C and the Methodi Ordinatio. *Journal of Informetrics*, 14(3). <https://doi.org/10.1016/j.joi.2020.101043>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R. & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(2), 275-293. University of Alicante. Retrieved February 29. <https://www.learntechlib.org/p/217617/>
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. (6th ed.). Paz e Terra.
- Delors, James. (1996). Encierra un tesoro. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133(April), 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Dzhurylo, A. P., & Shpayk, O. M. (2019). ICT Competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 70(2), 43-58. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2438>
- European-Comission. (2018). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. European Commission.
- Falloon, G. (2020) From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev* 68, 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>

- Ferenhof, H. A., & Fernandes, R. F. (2014). Passo-a-passo para construção da Revisão Sistemática e Bibliometria Utilizando a ferramenta Endnote. In *Tutorial* (IGCI, Issue April). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1937.2401/1>
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. and García-Martínez, I. (2020): Digital competences for teacher professional development. *Systematic review, European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Garzón Artacho, Esther, Tomás Sola Martínez, José Luís Ortega Martín, José Antonio Marín Marín, and Gerardo Gómez García. (2020). “Teacher Training in Lifelong Learning—The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation” *Sustainability* 12, no. 7: 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- Gilioli, S., Melo, I. B., & Dias-trindade, S. (2019). Avaliação do nível de proficiência digital de professores: um estudo no Estado de Tocantins Introdução. 13, 113-138. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/94186/1/1069-2296-1-SM.pdf>
- Guillén-Gámez, F.D., Mayorga-Fernández, M.J., Bravo-Agapito, J. *et al.* (2021) Analysis of Teachers’ Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Tech Know Learn* 26, 481-498. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Hargreaves, A., & O’Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.
- Hazar, E. (2019). A comparison between european digital competence framework and the Turkish ICT curriculum. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 954-962. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070406>
- Hamalainen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lamsa, J., Leino, K. and Taajamo, M. (2021), Understanding teaching professionals’ digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*. Volume 117, April 2021. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- INTEF-España. (2017). *Marco común de Competencia Digital Docente*. 1-75. <https://doi.org/10.2788/52966>
- ISTE. (2008). *NETS-T-STANDARDS*. NETS-T. https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A. and Redecker, C. (2021) , The relation between in-service teachers’ digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, Volume 160, 104052, ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246/>
- Pagani, R. N. Pedroso B., Santos C. B., J. L., Picinin C. T. & Kovaleski, J. L. (2022). Methodi Ordinatio 2.0: revisited under statistical estimation, and presenting FInder and RankIn. *Qual Quant* 57, 4563-4602 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01562-y>
- Pagani, R. N., Kovaleski, J. L., & Resende, L. M. M. de. (2017). Avanços na composição da Methodi Ordinatio para revisão sistemática de literatura. *Ciência Da Informação*, 46(2), 161-187. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v46i2.1886>
- Pagani, R. N., Kovaleski, L., & Resende, L. M. (2015). Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select the impact factor, number of citation, and year. *Scientometrics*, 2109-2135. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1744-x>
- Rupérez, F. L., García, I. G., & Casas, E. E. (2021). Formación inicial y formación permanente del profesorado de educación secundaria en España. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(4), 65-84. <https://doi.org/10.13042/BORDON.2021.91081>
- Sánchez-Cruzado, C.; Santiago Campión, R.; Sánchez-Compañá, M.T. (2021) Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability* 13, 1858. <https://doi.org/10.3390/su13041858>
- Spiteri, M., Chang Rundgren, SN. (2020) Literature Review on the Factors Affecting Primary Teachers' Use of Digital Technology. *Tech Know Learn* 25, 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9376-x>
- Starkey, L. (2020), A review of research exploring teacher preparation for the digital age, 2020. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Tarouco, L. M. R. (2019). Competências Digitais dos Professores. In TIC EDUCAÇÃO 2018: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras (pp. 33-44). https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf
- Vasconcelos, Y. L. (2014). Estudos Bibliométricos: Procedimentos Metodológicos e Contribuições Bibliometric Studies: Methodological Procedures and Contributions. *Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais*, 15(2), 211-220. <https://doi.org/10.17921/2448-2129.2014v15n2p%25p>
- Vieira, E. L., Bortuluzzi, S. C., Da Costa, S. E. G., & De Lima, E. P. (2017). Processo Estruturado De Revisão Da Literatura E Análise Bibliométrica Sobre Avaliação Do Nível De Maturidade Das Empresas Na Utilização De Ferramentas Lean Manufacturing. *Revista Latino-Americana de Inovação e Engenharia de Produção*, 5(7), 64. <https://doi.org/10.5380/relainep.v5i7.55173>