

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO

Publicación anual del Centro de Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K - (5500) - Mendoza
www.cicuyo.org

Índice

Índice.....	2
Comités Editoriales	3
Editorial	6
Un análisis del clima literario en el hogar, el nivel socio-educativo y las habilidades lingüísticas intervinientes en el proceso lector	9
Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de nivel superior: Estudio comparativo, en contexto de pandemia y pos pandemia, entre universidades públicas y privadas de Mendoza, Argentina	50
Cursado virtual, estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior	80
Bienestar, resiliencia y aprendizaje en las ciencias biomédicas. Análisis desde una revisión sistemática	96
Diseño de estrategias didácticas creativas para la enseñanza de la gramática española en sexto grado del nivel primario: propuesta orientada al Colegio Manuel José Hurtado de Panamá	119
Sección Ensayos	145
Cuarenta mitos sobre el <i>bullying</i> : claves para una convivencia escolar segura	146
Sección Entrevistas	172
Español para migrantes: un proyecto de vínculo con la comunidad.....	173



Comités Editoriales

Editorials Boards

Fundador/Founder

+Abelardo Pithod

Dirección/Direction

Hilda E. Difabio de Anglat

Editor/Editor

Cristián David Expósito

Secretaría/Secretariat

Roxana Graciela Marsollier

Comité Científico Asesor Nacional

National Scientific Advisory Board

Guadalupe Álvarez (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento/CONICET)

Santiago Argüello (CONICET)

María Laura de la Barrera (Universidad Nacional de Río Cuarto)

María Elisa Di Marco (Centro de Investigaciones Cuyo)

Elbia Haydée Difabio (UNCUYO)

María Paula Espeche (Centro de Investigaciones Cuyo/CONICET)

Marisa Carina Fazio (UNCUYO)

Jorge García Carbajo (Centro de Investigaciones Cuyo)

Ma Alejandra Grzona (UNCUYO)

Celina Korzeñowski (Centro de Investigaciones Cuyo/CONICET)

María Elsa Porta (CONICET)

Roxana Marsollier (Centro de Investigaciones Cuyo /CONICET)

Ida Lucía Morchio (UNCUYO)

María Lilian Mujica (Universidad Nacional de San Juan)

Néstor Roselli (CONICET)

Ana Teresa Rovella (Universidad Nacional de San Luis)

Stella Maris Vázquez (CONICET)

Marisa Beatriz Villalba (Universidad de Mendoza)

Comité Científico Asesor Internacional
Internacional Scientific Advisory Board

Laura García-Ravidá (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Lilia González Velázquez (UNACH, México)
Calixto Gutiérrez-Braojos (Universidad de Granada, España)
José Reinado Martínez-Fernández (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Chile)
Lisette Poggioli Bello (Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela)
Aquilino Polaino Lorente (Universidad Complutense, Madrid)
Enrique Rojas (Universidad de Extremadura, España)
Oscar Sabaj Meruane (Universidad de La Serena, Chile)
Enrique Salvador López (Universidad Panamericana, México)
María Begoña Tellería Sosa (Universidad de los Andes, Venezuela)
Jan Vermunt (Oxford University)
Luisa Villar López (TEREPAI Educativo, Venezuela)

Servicios de Indización y Bases de Datos que incluyen la revista:

Indexing and Database Services that include the journal:

CATÁLOGO LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

CIAFIC, Buenos Aires, Rca. Argentina. ISSN 0328-0705. Tesauro en Filosofía de la educación: <http://www.ciafic.edu.ar> – Postmast@ciafic.edu.ar – Tel: (011)4776-0913.

InfoPsico (Centro de Documentación Científica), La Plata, Rca. Argentina. ISSN 1514-898X. E.mail: cdc@net-alliance.net.ar – Tel: (0221)424-3514.



Comités Editoriales Anteriores

Previous Editorials Boards

Editorial Staff
Dirección
+Abelardo Pithod

Sub-Dirección
Hilda Difabio de Anglat

Secretaría
María Mónica Cardozo

Comité Editor Nacional

Local Editorial Board

+Lila Archideo
+Roberto Brie
+Alberto Caturelli
+ Nuria Cortada de Kohan
+ Alfredo López Alonso
+Perla Puricelli de Carassale
+Horacio Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
+Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
+Carlos Alberto Velazco Suárez

Comité Editor Internacional

Internacional Editorial Board

+Raymond Boudon (París)
+Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
+Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibáñez Langlois (Santiago de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)
Alexander Lyford-Pike (Montevideo)
Bernardo Malvar Villegas (Harvard y Filipinas)
Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)

Editorial

6

Con alegría y renovado compromiso, la revista *Psico/Pedagógica* presenta su nuevo número, reafirmando su propósito de aportar a la comprensión, reflexión y mejora de los procesos educativos desde una mirada científico-humanista. En un tiempo de transformaciones y desafíos, las contribuciones aquí reunidas reafirman la psicología y la pedagogía no solo como campos de conocimiento, sino también como prácticas éticas implicadas en el desarrollo integral de la persona.

Este volumen se organiza en tres secciones —**artículos, ensayos y entrevistas**— y ofrece investigaciones rigurosas y contextualizadas que dialogan con las condiciones actuales del sistema educativo argentino y latinoamericano.

En la sección de **artículos**, se abordan temáticas fundamentales como la alfabetización inicial, el bienestar docente, la enseñanza en entornos virtuales y el aprendizaje en disciplinas vinculadas a la salud. Se trata de estudios que no solo ofrecen evidencia empírica, sino que proponen líneas de acción para la mejora de políticas y prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas.

Destacamos especialmente el artículo que abre este número: *Un análisis del clima literario en el hogar, el nivel socioeducativo y las habilidades lingüísticas intervinientes en el proceso lector*. Este estudio muestra cómo el capital educativo, cultural y simbólico de las familias incide significativamente en las habilidades precursoras de la lectura, generando brechas que exceden lo institucional. Las conclusiones interpelan a las escuelas, pero también a las familias y al Estado, en tanto responsables de garantizar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento.

Otro aporte relevante es el análisis sobre la **satisfacción laboral y el burnout en docentes universitarios**, comparando la situación entre universidades públicas y privadas en contexto de pandemia y postpandemia. Esta investigación evidencia la urgencia de

repensar las condiciones de trabajo docente, entendiendo que la salud mental y emocional es un pilar esencial de la calidad educativa.

El artículo que indaga sobre **estrategias de aprendizaje virtual y rendimiento académico** pone en discusión la idea de que los jóvenes son “nativos digitales” y subraya la importancia de acompañar con propuestas pedagógicas la autorregulación del aprendizaje, especialmente en sectores con menor acceso a recursos tecnológicos.

Asimismo, una revisión sobre **bienestar, resiliencia y aprendizaje en ciencias biomédicas** revela cómo las competencias socioemocionales influyen en la permanencia y el rendimiento académico. Esta evidencia es especialmente valiosa en campos como el de la salud, donde la dimensión humana del conocimiento se vuelve clave.

La sección de ensayos abre con una contribución que tiene un tono crítico y pedagógico al mismo tiempo: *Cuarenta mitos sobre el bullying: claves para una convivencia escolar segura*. En este texto se sistematizan creencias erróneas muy extendidas en torno al acoso escolar, desmontándolas desde una mirada informada por la investigación científica y la experiencia práctica. La propuesta no se limita a la denuncia, sino que ofrece orientaciones claras para la prevención y la intervención, con énfasis en la construcción de comunidades escolares protectoras. En contextos donde la violencia se banaliza o se naturaliza, este tipo de abordajes se vuelve imprescindible.

La sección de entrevistas, por su parte, recupera una experiencia educativa con fuerte anclaje social: *Español para migrantes: un proyecto de vínculo con la comunidad*, llevado adelante por un equipo interdisciplinario, da cuenta del compromiso de la universidad con sectores vulnerables, mostrando cómo el trabajo académico puede contribuir activamente a la inclusión y el respeto por los derechos lingüísticos y culturales de las personas migrantes. El lenguaje, en tanto puente entre mundos, se constituye aquí en una herramienta de ciudadanía y dignidad.

En conjunto, las producciones aquí reunidas trazan un camino rico, crítico y comprometido con los desafíos actuales en educación. No se trata de textos neutros ni asépticos: en todos ellos se reconoce una preocupación común por la equidad, la

inclusión, la calidad del aprendizaje y el respeto por la persona. Esta preocupación no responde a modas discursivas ni a requerimientos burocráticos; es el resultado de trayectorias de investigación, de experiencias institucionales y de prácticas pedagógicas que, lejos de resignarse, insisten en transformar la enseñanza para un mejor mañana.

Desde el Centro de Investigaciones Cuyo, se sostiene la convicción de que la educación no puede dissociarse de su anclaje ético, moral y social. Por eso, la revista Psico/Pedagógica reafirma su propósito de contribuir a la producción y divulgación de conocimientos que no solo tengan valor científico, sino también impacto social. La construcción de una sociedad más justa, más culta y más humana necesita de una pedagogía que piense, investigue y actúe desde el respeto irrestricto por la dignidad de las personas.

Agradecemos profundamente a quienes participaron de este volumen, ya sea como autores, evaluadores o lectores. El trabajo editorial es siempre una tarea colectiva, que encuentra su verdadero sentido en la lectura crítica, en la apropiación reflexiva y en la puesta en acción de los conocimientos que aquí se comparten.

Invitamos, finalmente, a seguir fortaleciendo este espacio de producción académica como lugar de encuentro, de debate y de creación. Porque, como sostenemos en cada edición, educar es mucho más que transmitir saberes: es comprometerse con el crecimiento del otro, con la ampliación de sus horizontes, con la posibilidad de imaginar y construir un mundo mejor.

Dr. Cristián Expósito (Ed.)

Un análisis del clima literario en el hogar, el nivel socio-educativo y las habilidades lingüísticas intervinientes en el proceso lector

Eloísa García

Dirección General de Escuelas,
Gobierno de Mendoza

María Elsa Porta

CONICET. Instituto de Lingüística,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional de Cuyo

Elbia Haydée Difabio

Universidad Nacional de Cuyo

Aceptado: noviembre 2024

Datos de los autores:

Cf. página 49

Resumen

Este artículo se propone comparar el nivel lingüístico inicial de niños de nivel inicial de escuelas estatales y privadas, y analizar el efecto de las variables clima educativo, nivel socioeconómico y ambiente académico en el hogar sobre habilidades lingüísticas tales como la comprensión oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y el reconocimiento del sonido de las letras. La hipótesis general plantea que las diferencias halladas en el nivel lingüístico inicial entre escolares de salas de 5 años que asisten a escuelas públicas y privadas podrían deberse a factores socioambientales tales como el ambiente literario en el hogar, el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico. La investigación es de tipo cuantitativo; por su naturaleza es cuasiexperimental, con un diseño de comparación entre grupos; por su profundidad es explicativa, en tanto busca analizar el efecto de las variables edad, nivel socioeconómico y ambiente literario en el hogar. Las marcadas diferencias halladas entre escuelas públicas y privadas se asocian con la influencia del ambiente literario en el hogar y factores socioeducativos. Apremia elevar el clima literario hogareño mediante instrumentos de medición que muestren el estado situacional de las habilidades lingüísticas a nivel grupal e individual, así como el capital educativo y cultural del contexto alfabetizador.

Palabras Clave alfabetización inicial, dificultades lectoras, ambiente literario en el hogar, niveles socioeconómico y familiar, habilidades lingüísticas.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias a la colaboración del CONICET.

ISSN: 0328-5413

Vol. 15 – Núm. 19 – Año 2024

www.cicuyo.org

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

García, E.; Porta, M. E. y Difabio, E. H. (2024). Un análisis del clima literario en el hogar, el nivel socio-educativo y las habilidades lingüísticas intervinientes en el proceso lector. *Psicopedagógica* 15(19), 9-49

An analysis about home literacy environment, the socio-educational level and language skills participants in the reading process

Abstract: This article aims to compare the initial linguistic level of children in state and private schools and analyse the effect of variables such as the parental educational level, socioeconomic level, and home literacy environment on linguistic skills such as oral comprehension, vocabulary, phonological awareness, and letter sounds. The general hypothesis posits that the differences found in the initial linguistic level among five-year-old students attending public and private schools could be attributed to socio-environmental factors such as the literary environment at home, parents' educational level, and socioeconomic status. This is a quantitative study; due to its nature, it is quasi-experimental, with a comparative group design. In terms of depth, it is explanatory, as it seeks to analyse the effect of variables such as age, socioeconomic level, and the literary environment at home. The significant differences observed between public and private schools are associated with the influence of the home literary environment and socio-educational factors. It is urgent to enhance the home literary climate through measurement tools that provide insights into the situational state of linguistic skills at both group and individual levels, as well as the educational and cultural capital of the literacy context.

Keywords: early literacy, reading difficulties, home literacy environment, socioeconomic status, family educational level, language skills.

Introducción

La educación habilita el cumplimiento de otros derechos, protege, brinda oportunidades de aprendizaje e impulsa el desarrollo social, emocional, intelectual y físico. Incluye la seguridad física de las escuelas y el bienestar cognitivo y socioafectivo, que permiten desarrollar el máximo potencial de la niñez, adolescencia y juventud. Este derecho debe ser garantizado por los Estados y exigido en todo momento. Su concreción se refleja en altos índices de alfabetización y, como consecuencia más relevante, en mejores condiciones de vida para los estudiantes.

Sin embargo, en los estadios iniciales de adquisición de la lectura, algunos alumnos, aunque se esfuerzan y esmeran para decodificar las palabras escritas, presentan dificultades aun en ausencia de problemas neurológicos y/o intelectuales que lo justifiquen (Snowling, 2000). En el primer año de la primaria, etapa inaugural en el aprendizaje formal de la lectura y escritura, se detectan problemáticas que, si no se atienden de manera oportuna, se agravan durante el futuro escolar.

En nuestro país, la mayoría de los escolares con dificultades en este aprendizaje crecen en un entorno de vulnerabilidad social, en un ambiente pobremente alfabetizado. Esto es, su socialización primaria transcurre en familias con tasas altas de desempleo, trabajo temporario, maltrato intrafamiliar, restringidas redes sociales de apoyo, viviendas precarias, hacinamiento, bajo nivel educativo. En estas condiciones, resulta más probable que haya impedimentos en su desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y social (Ison, 2004; Borzone et al., 2005). En este sentido, en Argentina el fracaso o retraso escolar en las primeras etapas se asocia con diferencias socioculturales y lingüísticas manifestadas en el aprendizaje inicial de la lectura. A esto se suma el impacto de la etapa postpandemia: los niños que actualmente cursan el Nivel Inicial eran recién nacidos o tenían entre uno o dos años durante el aislamiento, dato no menor, sumado a un incremento exponencial en el uso de tecnologías por parte de los cuidadores y de la familia en su conjunto, lo que configura sin duda alguna un panorama complejo para el proceso de alfabetización.

La perspectiva sociocultural sugiere que la adquisición de la lectura surge de prácticas lingüísticas y literarias realizadas en el hogar y en la escuela, dentro de una comunidad específica, en respuesta a factores socioculturales (Compton-Lilly et al., 2020). En consecuencia, el nivel de alfabetización al comenzar la escolaridad está condicionado por la interacción entre niños y adultos en sus casas y comunidades durante sus prácticas lingüísticas y literarias. Desde esta óptica, en comunidades urbanas y urbano-marginales de Argentina se han identificado algunas irregularidades en las prácticas de alfabetización tanto en el hogar como en la escuela (Arrúe et al., 2012; Porta y Canales, 2021; Rosenberg y Stein, 2009).

Diuk y Ferroni (2012) demostraron que los niños de clase media, cuando enfrentan dificultades en sus procesos de alfabetización, logran revertirlas y se evitan conflictos persistentes gracias a factores protectores como el acompañamiento familiar y la atención profesional –maestros particulares y/o psicopedagogos–. En contraste, en sectores vulnerables, la carencia de recursos impide contar con dichas redes de apoyo. Por lo tanto, si la escuela no ofrece asistencia específica, no logran avanzar en su aprendizaje.

Aun más, en un estudio reciente llevado a cabo en 170 escolares de salas de 5 años de escuelas de gestión estatal y privada, se observó que, al comenzar la escolaridad, los niños que asisten a escuelas estatales evidencian un nivel lingüístico inicial significativamente inferior que aquellos que concurren a escuelas de gestión privada (García, 2025). Esta diferencia entre escuelas privadas y estatales ha sido también registrada en estudios previos (e.g., Urquijo, 2009).

En este contexto, el presente artículo examina el efecto de las variables socioambientales sobre el desempeño en habilidades lingüísticas tales como la comprensión oral, el vocabulario, la conciencia fonológica y el reconocimiento del sonido de las letras. Estas habilidades fueron evaluadas mediante un instrumento de *screening* aplicado a niños de 5 años del Nivel Inicial de escuelas mendocinas. Se comparan los perfiles lingüísticos obtenidos en jardines de gestión estatal y privada¹ a fin de evaluar en profundidad las posibles causas en las que se originan los niveles lingüísticos que muestran los niños en edad escolar. Las variables independientes consideradas son el clima educativo, el nivel socioeconómico y el ambiente académico del hogar.

Las variables aludidas se ponen en relación con la **hipótesis general**: *Las diferencias halladas en el nivel lingüístico inicial entre escolares de salas de 5 años que asisten a escuelas*

¹ La zona en la que se encuentra ubicada la escuela es la variable empleada. Estudios de corte empírico en psicopedagogía desarrollados en escolares evalúa la influencia del nivel socioeconómico sobre variables dependientes como habilidades cognitivas o lingüísticas. En este artículo, la muestra de niños proviene de niveles socioeconómicos medio y bajo (e.g., Arán Filippetti, 2012).

públicas y privadas podrían deberse a factores socioambientales tales como el ambiente literario en el hogar, el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico.

1. Habilidades precursoras de la alfabetización

Un estudio llevado a cabo en escuelas urbanas y urbano-marginales revela que el 94% de las dificultades lectoras observadas en primer grado se asocia con un desarrollo insuficiente de una o de varias dimensiones: conciencia fonológica, conocimiento de letras, vocabulario o comprensión auditiva (Canales Jara et al., 2023). En Mendoza, un estudio comparativo sopesó habilidades precursoras de la lectura en niños/as de 4 y 5 años de escuelas públicas urbanas y urbano-marginales, a fin de establecer niveles de riesgo prelector e identificar con precisión las dificultades que se exteriorizan en el proceso de adquisición de la lectura. Los resultados indicaron que, mientras que en escuelas urbanas solo el 5% de los niños de 5 años se encuentra en situación de riesgo prelector, el porcentaje asciende al 57% en escuelas urbano-marginales. La mayoría de las dificultades son de origen lingüístico, relacionadas con un bajo desempeño en habilidades de decodificación –como la conciencia fonológica y el conocimiento de letras– y de comprensión del lenguaje –vocabulario, comprensión auditiva y conocimiento sintáctico– (Canales Jara et al., 2023).

En consonancia, organismos internacionales como el BID (2023) señalan que las dificultades lectoras son multicausales. Las más comunes incluyen deficiencias en la decodificación, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos y problemas de memoria. Estos problemas entorpecen el proceso y tienen consecuencias significativas en la vida académica y personal de los estudiantes, tales como:

- Rendimiento académico bajo: Dificultad para seguir el ritmo de las clases y comprender los materiales educativos.
- Problemas de autoestima: Sentimientos de frustración y baja autoestima frente a la lectura.
- Acceso limitado a la información: Inconvenientes para acceder y comprender textos necesarios para el aprendizaje y la vida diaria.

- Impacto en la vida laboral: Impedimentos para acceder a trabajos que requieren competencias lectoras avanzadas.

14

Diversos estudios han indagado si los contrastes hallados en las respuestas lingüísticas entre alumnos de escuelas ubicadas en entornos vulnerables y aquellos que asisten a instituciones en entornos más favorecidos se deben a factores socioambientales. Urquijo (2009) evaluó la influencia del nivel socioeconómico y cultural en el nivel lector durante los tres primeros años de escolaridad de niños de escuelas públicas y privadas. Los resultados mostraron que, de forma sistemática en los tres años de evaluación, se hallaban diferencias estadísticamente significativas en el desempeño en la identificación de letras y en los procesos léxicos, sintácticos y semánticos, las cuales se relacionan de forma particular con las características del aprendizaje de la lectura en cada uno de esos años. Si bien dichas diferencias se mantuvieron a lo largo de los tres primeros años de la Educación Primaria Básica, resultaron más pronunciadas en el primer año. Ello permite sustentar, en línea con la hipótesis de este trabajo, el supuesto de que inician este ciclo escolar con menos conocimientos específicos de lectoescritura. Esta misma tendencia, según la cual las diferencias disminuirán con el paso de los años, sugiere que ambos tipos de escuelas promueven aprendizajes; no obstante, al cabo de tres años, no se consigue igualar las habilidades lectoras. En el tercer año, mientras que las habilidades básicas, vinculadas con los microprocesos o procesos de acceso léxico, se nivelan gracias a su automatización con el ejercicio, persisten diferencias en procesos de orden superior, como los semánticos o gramaticales.

Porta y Canales (2021) analizaron si se verificaban diferencias significativas en el nivel académico en el hogar, nivel educativo y socioeconómico de niños de escuelas urbanas y urbano-marginales. El estudio reveló diferencias significativas en las tres variables socio-ambientales evaluadas. En función de estos antecedentes, el propósito de este estudio es indagar si existen diferencias en el nivel lingüístico inicial entre escolares de salas de 5 años que asisten a escuelas privadas y estatales, y si tales diferencias pueden atribuirse a factores sociales y culturales.

2. Predictores lingüísticos de la lectura

La lectura es una actividad cognitiva compleja que descansa en varios subprocesos y cuyo objetivo es la comprensión del significado de un texto escrito (Cuetos, 2010; Perfetti y Helder, 2022), es decir, elaborar una representación mental coherente del significado de un texto. En otras palabras, el proceso de aprender a leer no es sencillo, dado el gran número de componentes involucrados en el desarrollo de la competencia lectora.

Para facilitar la instrucción y la evaluación de los componentes más críticos en la educación lectora, el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD, por sus siglas en inglés) convocó a un panel de expertos en lectura conocido como el “National Reading Panel” (NRP). Su objetivo fue llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura científica existente (NRP, 2000). En 2000, el NRP concluyó su trabajo produciendo un informe que definió los cinco componentes esenciales para aprender a leer. Estos componentes son ahora reconocidos como las “Cinco Grandes Ideas”: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento del alfabeto, sintaxis y comprensión auditiva. Aunque este informe se basó en investigaciones realizadas en inglés, estudios en español han demostrado que estos componentes también son cruciales para la adquisición de la lectura en un idioma transparente como el español, caracterizado por una ortografía consistente y límites silábicos bien definidos (Jiménez et al., 2025).

2.1. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica (CF) es la habilidad auditiva para analizar y segmentar las palabras, rimas, sílabas y fonemas, y realizar operaciones complejas sobre ellas. Es una habilidad metalingüística porque implica un conocimiento explícito de acceso a los fonemas para su consciente manipulación. Por ello, los niños que identifican y aíslan los fonemas disponen de una mejor base cognitiva para establecer la correspondencia de los sonidos de las palabras con su grafía. Es la variable con mayor fuerza predictiva de la lectura inicial, ya que su dominio mejora el conocimiento del principio alfabético, facilita la decodificación y contribuye en la fluidez y comprensión lectora (Bravo Valdivieso et al., 2002b, 2006; Guardia, 2003; Porta y Ramírez, 2019 a y b). Estudios dirigidos a evaluar el efecto de programas de intervención en CF han mostrado resultados positivos y

significativos sobre la lectura, la escritura y la comprensión lectora (e.g., Caravolas et al., 2019, Porta et al., 2021).

2.2. Conocimiento del nombre y sonido de las letras

El conocimiento alfabético se considera uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (e.g., Caravolas et al., 2019). Establecer una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos promueve además la adquisición de las habilidades de sensibilidad fonológica (Guardia, 2003; Sellés, 2006). Bravo Valdivieso et al. (2002a) hallaron que los niños que conocían al menos 5 letras al ingresar al primer curso mostraron un nivel lector superior al resto de sus compañeros. Asimismo, investigaciones que evalúan el efecto de programas de promoción de la CF sobre la lectura han evidenciado que son más efectivos cuando la intervención se combina con la enseñanza del conocimiento del nombre y sonidos de las letras (e.g., National Reading Panel, 2000).

2.3. Conocimiento del Vocabulario

El nivel de vocabulario de un niño es el predictor más importante de la lectura y del éxito académico (cfr. National Early Literacy Panel, 2008). La pobreza de vocabulario interfiere en la lectura comprensiva; en cambio, su desarrollo amplio facilita la decodificación de palabras (e.g., Skebo et al., 2013) y la comprensión lectora (e.g., Porta y Ramírez, 2019b). Por ello, es crítico detectar dificultades en la adquisición del vocabulario de manera temprana. Sin intervención, la diferencia entre niños con pobreza y riqueza de vocabulario se amplía exponencialmente durante la escolaridad (Duff et al., 2015). Es decir, cuantas más palabras conozca el niño, más fácilmente aprenderá otras, y cuantas más palabras desconozca, mayor dificultad presentará para adquirir nuevos significados. Esto podría explicar por qué niños que comienzan el Jardín con un desarrollo mínimo del vocabulario aprenden el 32% menos de raíces de palabras que sus pares durante la escuela primaria (Biemiller, 2005).

En el mismo sentido, un mayor tamaño de vocabulario se relacionaría con representaciones fonológicas más precisas, dando como resultado un mejor desempeño

en las pruebas de sensibilidad fonológica. En un estudio con niños de 4 años de distinto nivel socioeconómico (NSE), en los que se evaluó vocabulario, representaciones fonológicas y reconocimiento de rima y sílaba inicial, aunque se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en todas las tareas evaluadas, se halló un patrón similar entre grupos mediante análisis de regresión: el vocabulario receptivo predijo el reconocimiento de sílabas (Diuk et al., 2010). Al respecto, investigaciones demuestran que preescolares de bajo NSE están expuestos a un número menor considerable de palabras que niños de NSE medio y alto debido a limitadas experiencias ricas en el uso del lenguaje oral (Schady et al., 2015).

Si bien se han observado diferencias en el nivel de vocabulario en escolares de distintos entornos socioeconómicos, también se ha demostrado que una intervención explícita contribuye a promover dicha habilidad y a superar tales diferencias (e.g., Porta y Ramírez, 2019a y b).

2.4. Comprensión auditiva

Consiste en la habilidad de entender significados a partir de material presentado oralmente, que al no requerir decodificación permite evaluar la comprensión textual en preescolares. Existe una estrecha relación entre lectura y comprensión auditiva, la que se incrementa durante la escolaridad (Protopapas et al., 2012). En el estudio de Wolf et al. (2019) en escolares de segundo y tercer grados, se observó que la comprensión auditiva explicó el 40% de la varianza en la comprensión lectora, al tiempo que el vocabulario y la fluidez en la lectura de palabras contribuyeron en la comprensión tanto auditiva como lectora.

Un estudio sobre habilidades psicolingüísticas en niños de entre 3 y 6 años reveló que, en la prueba de comprensión auditiva, algunos obtuvieron puntuaciones inferiores a su edad cronológica, mientras otros evidenciaron puntuaciones cercanas a la competencia esperada (López et al., 2013). Los autores atribuyen estas diferencias al impacto del contexto escolar, socioeconómico y sociodemográfico.

2.5. Conocimiento sintáctico

Las palabras que conforman un texto se organizan en oraciones que mantienen entre sí relaciones cohesivas y que se suceden en un orden determinado en función del tema textual que contribuyen a desplegar. Por consiguiente, alterar ese orden quebranta la coherencia del texto.

Cada oración, considerada individualmente, instauro una escena. Leer una oración es como asistir a una pequeña obra de teatro: se desarrolla un argumento o proceso y podemos identificar actores y circunstancias (algunas más centrales que otras) que conforman el decorado o escenografía. Un elemento clave para el armado de la escena es el verbo, núcleo que define la acción, el estado o el proceso representado. Ya lo decía Tesnière en 1959: “El nudo verbal, que se halla en el centro de la mayor parte de nuestras lenguas europeas, expresa todo un pequeño drama” (p. 102).

A lo largo del tiempo, gramáticos y semantistas de diferentes corrientes teóricas han propuesto diversas clasificaciones de los roles semánticos asociados a las diferentes clases de predicados. Desde una perspectiva estructural-funcional, Kovacci (1992) clasifica las predicaciones en cuatro categorías: de ‘estado’, ‘proceso’, ‘acción’ y ‘acción’ + ‘proceso’, según la clase de verbo y los roles asociados (‘agente’, ‘paciente’, ‘experimentante’, ‘beneficiario’, ‘atributivo’, entre otros).

En el ámbito de la Lingüística Cognitiva, la reflexión sobre los esquemas eventivos o esquemas semánticos de predicaciones ha sido y sigue siendo un objeto central de indagación. En Delbecque (2002, pp. 103-134), por ejemplo, se propone una clasificación de patrones o “grillas eventivas” a partir de una serie de preguntas de reconocimiento. A continuación, se enumeran las diferentes grillas con sus respectivas preguntas y ejemplos:

1. Grilla de ‘estado’: ¿Qué es X? *Nahuel es alumno de la escuela.*
2. Grilla de ‘proceso’: ¿Qué le sucede a X? *Nahuel se sonrojó.*
3. Grilla de ‘acción’: ¿Qué hace X? *Nahuel jugó toda la tarde.*
4. Grilla de ‘experiencia’: ¿Qué experimenta X? *El caballo de Nahuel sintió la picadura.*

5. Grilla de 'posesión': ¿Qué tiene X? *Nahuel tiene muchos amigos.*
6. Grilla de 'movimiento': ¿A dónde va X? *El durazno cayó sobre el lomo de Percherón.*
7. Grilla de 'transferencia': ¿A dónde es trasladado X? *Nahuel le pasó la pelota a Juan.*

Para armar estas escenas oracionales, agrupamos las palabras en construcciones. Como hablantes de español, sabemos que, dentro de la oración, las palabras no están en pie de igualdad y que algunas se relacionan más estrechamente que otras. Por lo tanto, comprender una oración es, también, formular una hipótesis de su estructura interna que refleje la interpretación que le asignamos (cfr. Di Tullio, 1997, p. 51). Tomemos el caso de la oración *Nahuel jugó toda la tarde*. En ella reconocemos que *Nahuel* es quien jugó toda la tarde; es el sujeto 'agente'. En el resto de la oración (predicado sintáctico), el núcleo verbal se combina con una construcción que cumple la función de complemento circunstancial de tiempo.

3. Influencia de factores socioambientales en la ejecución de habilidades lingüísticas

El modelo contextual de Bronfenbrenner (1995) permite comprender la influencia de factores socioambientales sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas, ya que sostiene que la persona en desarrollo se encuentra rodeada de sistemas que interactúan entre sí. En el *microsistema* se distinguen factores internos y externos. Los primeros aluden a las estrategias cognitivas de identificación de palabras y a los mecanismos neurológicos intervenientes. Los segundos están representados por la familia y las personas del ambiente inmediato del niño. Dos dimensiones hogareñas revisten importancia para la adquisición de la lectura: el nivel académico de los padres y el ambiente literario.

El *mesosistema* incluye las instituciones y agentes que, al interactuar con la niñez, facilitan el aprendizaje lingüístico inicial. Entre ellos, se destacan la escuela, las creencias del docente, sus estrategias de interacción verbal, el currículum y el ambiente literario áulico. Finalmente, como variables del *exosistema* y del *macrosistema*, se consideran aspectos socioculturales como el NSE, la transparencia del idioma y las políticas educativas sobre la enseñanza de la lectura (Porta e Ison, 2011).

3.1. Ambiente literario en el hogar

El ambiente literario en el hogar hace referencia al conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño durante los años preescolares. Incluye el contacto con eventos de lectura y escritura e interacciones específicas con adultos del entorno que promueven habilidades prelectoras (Andrés et al., 2010). También alude a las prácticas familiares que inciden en el éxito escolar, como la frecuencia con que se lee al niño, la edad en que se comenzó a hacerlo, el tiempo destinado a la lectura; la cantidad de libros en el hogar, la frecuencia con la que el niño solicita que le lean, explora libros forma autónoma y visitas a librerías y bibliotecas, así como los hábitos lectores de los propios cuidadores.

Se ha demostrado que la exposición temprana a la lectura de libros y la enseñanza de habilidades de lectoescritura por parte de los padres impactan en el desarrollo del lenguaje oral (vocabulario receptivo, comprensión auditiva y CF) y en las habilidades de escritura (conceptos sobre la lectura de libros, conocimiento de lo impreso, lectura de palabras y deletreo) en Jardín de Infantes y Primer Grado (e.g., Dickinson y Tabors, 2001; Sénéchal et al., 1998). Un estudio longitudinal sobre las relaciones entre experiencias literarias en el hogar, habilidades literarias emergentes y nivel lector adquirido evidenció que la lectura de cuentos desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva, en tanto que la enseñanza de habilidades de lectura y escritura predice el nivel de rendimiento lector en tercer grado (Sénéchal y Lefevre, 2002).

3.2. Nivel Socioeconómico y desarrollo de habilidades lingüísticas

Diversos estudios comparativos que analizan la influencia del NSE en el desarrollo de procesos lingüísticos (Canales y Porta, 2018; Porta y Canales, 2021), de lectura (Borzone y Diuk, 2001) y escritura (Borzone et al., 2005) coinciden en que los niños de NSE bajo presentan respuestas menos avanzadas que sus pares de contextos más favorecidos.

En general, el NSE es una variable que se construye a partir de tres indicadores: el NE de los padres, su nivel ocupacional y el ingreso familiar. Respecto de los mecanismos mediadores más influyentes entre el NSE y las habilidades cognitivas y lingüísticas, se

destacan la salud y la nutrición, el ambiente físico en el hogar, la interacción padres-hijos, las condiciones del barrio y la estimulación cognitiva en el hogar (Arán Filippetti, 2012). También se han añadido otras variables como las características de la vivienda y el equipamiento disponible: número de libros, enciclopedias o material de consulta y apoyo escolar, recursos tecnológicos, acceso a internet y disponibilidad de un espacio adecuado para el estudio (Andrés et al., 2010; Gil Flores, 2011).

Jadue (1997) sostiene que tales variables mediadoras interactúan en forma desfavorable con las estrategias de aprendizaje de la lectoescritura. El hacinamiento, por ejemplo, afecta la concentración y la correcta discriminación de estímulos. Por otra parte, el NSE también se asocia con estilos de vida familiares, como las actividades que realizan, la adquisición de valores y normas necesarios para el éxito escolar, las actitudes paternas hacia la educación, sus aspiraciones para los hijos, su motivación, el acompañamiento en las tareas escolares, los hábitos de trabajo y la calidad del registro lingüístico empleado (Gil Flores, 2011).

A pesar del reconocimiento generalizado del valor de la educación, en contextos socioeconómicos adversos las interacciones entre padres e hijos relativas al aprendizaje suelen estar mediadas por estrategias poco efectivas o actitudes limitadas a las demandas escolares. Las madres de bajo NSE se auto-describen como pasivas o subordinadas a las consignas de los docentes y cooperan escasamente, mientras que las de clase media se involucran activamente en las tareas escolares de sus hijos (Jadue, 1997).

3.3. Nivel educativo de los padres y desarrollo de habilidades lingüísticas

El nivel educativo (NE) guarda estrecha relación con el nivel de habilidades lingüísticas que presenta la niñez al inicio de la escolaridad (Dickinson y Tabors, 2001). El NE de los padres, junto con el tipo de ocupación, influye en el grado de compromiso y en el rendimiento de los hijos en las actividades escolares. Así, el tiempo destinado a la lectura conjunta de cuentos, las actividades compartidas, las interacciones verbales prolongadas, las rutinas de lectura y escritura y una actitud positiva ante estas prácticas,

proporcionan al niño un conocimiento temprano acerca de la función y uso del lenguaje escrito (Andrés et al., 2010; Romero Contreras et al., 2007).

Mientras que el bajo NE de los padres restringe el rendimiento escolar de sus hijos al reducir el acceso a textos y materiales de apoyo a la tarea escolar y brindar escasas estrategias de aprendizaje (Jadue, 1997), se ha observado que padres con un NE superior promueven ambientes ricos en estímulos lingüísticos y cognoscitivos. Las madres con educación superior emplean un vocabulario más variado y leen más a sus hijos que aquellas cuyo nivel educativo equivale al secundario (Matute Villaseñor et al., 2009; Hoff, 2003). El NE de los padres incide en el desarrollo de habilidades preacadémicas, lingüísticas y académicas, así como en la actitud que los escolares adoptan frente al proceso educativo. Padres con mayor NE poseen más herramientas para favorecer el desarrollo lingüístico y prelector de sus hijos (Romero Contreras et al., 2007).

No obstante, todo retraso escolar temprano originado en factores socioculturales puede prevenirse, ya sea mediante espacios de capacitación para las familias orientados a promover ambientes ricos en actividades literarias en el hogar o atenuarse mediante la intervención pedagógica específica en el ámbito escolar (Dickinson y Caswell, 2007). Por ello, resulta imperioso detectar en edad preescolar el nivel alcanzado en tales habilidades e identificar a los niños en riesgo prelector, a fin de propiciar una intervención oportuna efectiva.

Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos se desarrolla una investigación de tipo cuantitativa; por su naturaleza es cuasiexperimental, con un diseño de comparación entre grupos, dado que evalúa habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en salas de Nivel Inicial de escuelas de gestión pública (n= 4) y privada (n= 4). Por su profundidad es explicativa, en tanto analiza el efecto sobre dichas habilidades de las siguientes variables: tipo de gestión escolar, nivel socioeconómico, nivel educativo y ambiente literario en el hogar. Por su extensión es microeducativa, pues se limita a las salas antes

mencionadas de la provincia de Mendoza; por su alcance es transversal porque en un período acotado se resuelve la evaluación de las habilidades precursoras de la lectura; y por su fuente es primaria ya que recoge datos de primera mano (Campbell et al., 1978; Rinaudo y Donolo, 2010).

Participantes

Se evaluó a 157 niños y niñas de salas de 5 (EM: 5 años y 6 meses), de ambos sexos (87 mujeres y 70 varones), provenientes de ocho salas de 5 años de la provincia de Mendoza, Argentina, de gestión estatal (4 salas; n = 79) y privada (4 salas; n = 78). Los escolares pertenecen a diversos estratos sociales y asisten a seis escuelas ubicadas en departamentos de alta densidad poblacional y concentración de la actividad económica (Ciudad, Maipú y Guaymallén).

Con el propósito de predecir la posible existencia de dificultades² en la adquisición de la lectura lo más temprano posible, se considera fundamental evaluar las habilidades lingüísticas antes del inicio del proceso formal de enseñanza sistemática de la lectura (Cuetos et al., 2015). La pronta detección en el Nivel Inicial o en el rango de 5 años permite prevenir dificultades severas, ya que a menor edad se verifica mayor plasticidad cerebral: “en edades tempranas existe la posibilidad agrandar las interconexiones neuronales y circuitos comprometidos con el desarrollo del proceso lector” (Cevallos y Piedra, 2021, pp. 27-28). Aún más, la educación inicial constituye la ocasión en la que los docentes tienen la gran oportunidad de favorecer el desarrollo de competencias prealfabéticas y contribuir a formar buenos lectores (Justice, 2010).

En las instituciones donde se aplicó el estudio, *no se enseña a leer* en el jardín. En general, las actividades lingüísticas del currículo regular consisten en: (1) escuchar y discutir historias; (2) identificar y leer el propio nombre y el de los compañeros, (3) escribir el propio nombre; (4) escuchar información sobre temas específicos; (5) narrar historias en

² Los términos *dificultad* y *déficits* que aparecen en el texto remiten, a los fines de esta investigación, a aquellos niños con desarrollo mínimo de habilidades lingüísticas, no adecuado para una determinada edad cronológica o que no se corresponde con el de la mayoría de sus pares.

voz alta mientras el docente las escribe, (6) escribir de manera espontánea, (7) identificar los sonidos de las letras; (8) realizar tareas de conciencia fonológica.

Se esperaba que la muestra estuviese conformada por niños/as con las siguientes características: de ambas edades y de ambos sexos, asistentes a salas de 5 años de escuelas de gestión estatal y privada, tanto urbanas y urbano-marginales, con rendimiento acorde con la media esperada para su edad cronológica y sin déficit neurológico, atencional o auditivo (datos obtenidos mediante informe del maestro a cargo). La tabla 1 expone las variables sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1.
Variables sociodemográficas

	Escuela Privada	Escuela Estatal
No. de varones	30	40
No. de niñas	48	39
Edad media (meses)	66	66
Nivel educativo familiar		
Bajo	0	3
Medio	0	11
Medio Alto	21	26
Alto	63	17
Nivel Socioeconómico		
Bajo	13	47
Medio	21	11
Alto	28	9
Ambiente Literario		
Bajo	14	41
Medio	23	12
Alto	24	6

Medición de variables dependientes

Se evaluaron las siguientes habilidades lingüísticas durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2024:

- **Vocabulario receptivo.** Se administró el Test de Vocabulario en Imágenes, PEABODY Adaptación hispanoamericana (Dunn et al., 1986), que mide el

vocabulario auditivo mediante la presentación de palabras aisladas enunciadas por el examinador. Está constituido por 10 ítems. Requiere señalar una de las cuatro imágenes presentadas en una lámina, tras escuchar la palabra correspondiente. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Presenta una confiabilidad de 0,73 en 4 y 5 años.

- **Identificación de la sílaba inicial.** Esta prueba evalúa la capacidad para identificar la primera sílaba de palabras que se presentan oralmente y con apoyo de imágenes. Se emplean tres láminas con tres dibujos cada una, uno en la parte superior de la hoja y dos en la inferior. La primera sílaba inicial de uno de los dibujos del sector inferior coincide con la sílaba inicial del ubicado en el superior. Se debe identificar, entre los dos localizados en el inferior, cuál comienza con el mismo sonido que el dispuesto en otro. Primero se presenta un ítem de práctica, corrigiendo la respuesta incorrecta y explicando por qué lo es. La prueba consta de 6 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,54$ en 4 y 5 años.
- **Conocimiento del nombre y sonido de letras.** Evalúa la identificación del nombre y sonido de letras del alfabeto. Se presenta cada letra en tipología grande e imprenta mayúscula en una pantalla independiente y se pregunta por su nombre y sonido. Las respuestas correctas (a las que se le asigna un punto por acierto) se tabulan por separado (nombre de la letra y sonido). Se suma el puntaje logrado para obtener una puntuación total de los 10 ítems conforman la prueba. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0,71$ en edades de 4 y 5 años.
- **Estructura de oraciones.** Se empleó la prueba de Wiig et al. (2009), que mide la habilidad para interpretar oraciones de longitud y de complejidad creciente. El niño debe señalar o marcar con una cruz la imagen que corresponde a la estructura *target* mostrada verbalmente. Se inicia con un ítem de práctica con corrección guiada (se indica la respuesta incorrecta y por qué lo es). Luego, se administra un total de 7 ítems y se asigna 1 punto por respuesta correcta. La confiabilidad informada es de $\alpha = 0,72$ en 4 y 5 años.

- **Comprensión auditiva.** Se aplicó una adaptación al español de la prueba de Woodcock y Muñoz-Sandoval (1996), que evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente. Se lee un fragmento de un párrafo de ensayo, formado por dos oraciones con un total de 14 palabras. En primera instancia, el niño debe relatar lo que recuerda. En segunda, responde dos preguntas referidas al tema. A continuación, se leen tres párrafos cortos de dos oraciones cada uno, el primero conformado por 13 palabras; el segundo, por 12 y el último, de mayor extensión, por 28 palabras. Es la única actividad que se realiza con grabación desde una aplicación instalada en el celular. El subtest consta de 29 ítems y se otorga un punto por cada respuesta correcta. Su confiabilidad es de $\alpha = 0,80$ en 4 años y de $\alpha = 0,77$ en 5 años.
- **Nominación Rápida Automática.** Se desarrolló una versión paralela del RAN (Nominación Rápida Automática) para objetos basada en la prueba de Denckla y Rudel (1976). El niño debe nombrar, en secuencia y lo más rápido que pueda, 5 ítems repetidos 5 veces a lo largo de 10 líneas en una tarjeta de 20 cm x 20 cm (gato, uva, silla, lápiz y mano). Antes de comenzar, se le solicita nombrarlos para asegurarse de que los conoce. Se mide el tiempo total requerido para nombrar los 25 objetos. Presenta una confiabilidad de $\alpha = 0.6$.
- **Desempeño total en el instrumento de screening.** Para obtener el puntaje global del desempeño, los puntajes totales de cada subprueba se transforman a escala 10 y se suman. En el caso de la prueba RAN, al tratarse de una medida de tiempo en segundos, se convirtió primero a puntaje estandarizado (Z), luego a un Z invertido y, por último, a escala 10, a fin de poder integrarlo al resto de las variables.

Medición de variables independientes

La información sobre las variables independientes se obtuvo a través del sistema GEM y mediante una encuesta dirigida a los padres, enviada en abril de 2024, tras recibir las autorizaciones de las docentes y de las familias. A partir de estos datos, se elaboraron las variables sociodemográficas.

Nivel socioeconómico (NSE): Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2008), el NSE combina la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad aprobados. Se distinguieron seis estratos ocupacionales, agrupados luego en cuatro categorías de NSE:

- (ABC 1) *Profesional*: Socio o dueño de empresa, directivo de grandes empresas, rentista, directivo de Pyme, directivo de segunda línea y profesional independiente con ocupación plena y universidad completa.
- (C2) *Técnico profesional*: Profesional dependiente, profesional independiente sin ocupación plena, jefe de empresas, docente universitario ocupado a pleno con universidad incompleta o terciario completo.
- (C3) *Técnico medio-bajo*: Empleado, jefe de pequeña empresa, cuentapropista ocupado a pleno, jubilado, pensionado con educación terciaria completa, secundaria completa o universidad incompleta.
- (D1) *Operario sin calificación*: Empleado, cuentapropista calificado, jubilado y pensionado con educación secundaria completa, secundaria incompleta o primaria completa.
- (D2) *Bajo inferior*: Empleado, cuentapropista no calificado, empleada doméstica, jubilado, pensionado con educación primaria incompleta, secundaria incompleta o primaria completa.
- (E) *Marginal*: trabajo inestable. Sin techo. Plan jefes y jefas. Primaria incompleta. Sin estudios. Secundaria incompleta o primaria completa.

Estas categorías se reagruparon en otras cuatro categorías de NSE en el hogar:

- (1) NSE bajo: Operario sin calificación, bajo inferior y marginal.
- (2) NSE medio-bajo: Técnico.
- (3) NSE medio-medio: Técnico profesional.
- (4) NSE alto: Profesional.

La clasificación del Indicador de NSE elaborada por la Comisión de Enlace Institucional (2006) considera, además de la inserción laboral y el nivel educativo del principal progenitor, otras variables sociales y culturales que indican la posición social del hogar:

- a) Nivel educativo alcanzado por madre y padre.
- b) Trabajo de ambos progenitores.

Clima educativo en el hogar: Siguiendo el criterio del INDEC (2008), esta variable se construyó a partir del promedio de años de escolaridad aprobados por los miembros del hogar de 25 años o más. Se adopta la siguiente categorización:

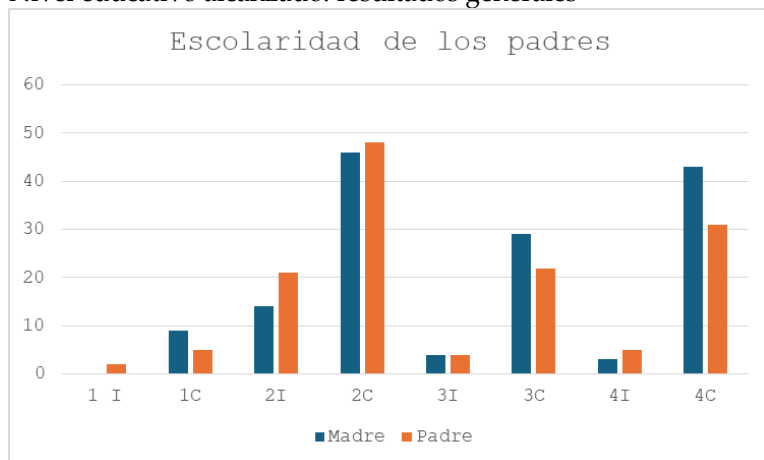
- Primaria incompleta: hasta 3.5 años
- Primaria completa: hasta 7 años.
- Secundaria incompleta: hasta 9.5 años.
- Secundaria completa: hasta 12 años.
- Terciario incompleto: hasta 14.5 años.
- Terciario completo: hasta 15.99 años.
- Universitario incompleto: hasta 16.99 años.
- Universitario completo: hasta 19.99 años.

Luego, se calcula el promedio de años de escolaridad aprobados por ambos padres y se obtienen las siguientes categorías de clima educativo:

- (1) Bajo: hasta 7 años (1 punto).
- (2) Medio bajo: hasta 9.5 años (2 puntos).
- (3) Medio alto: hasta 12 años (3 puntos).
- (4) Alto: hasta 19.99 años (4 puntos).

Figura 1.

Nivel educativo alcanzado: resultados generales

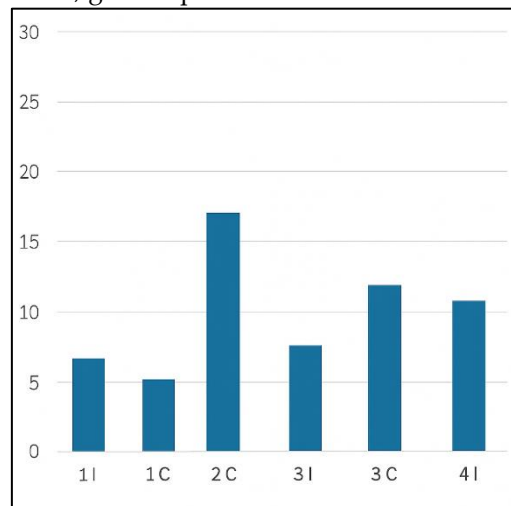


Se observa que las madres superan a los padres, liderando el nivel medio por leve diferencia. La secundaria es el nivel más logrado por ambos progenitores. Se encuentran, además, valores en nivel primario.

Niveles educativos por Escuelas

Figura 2.

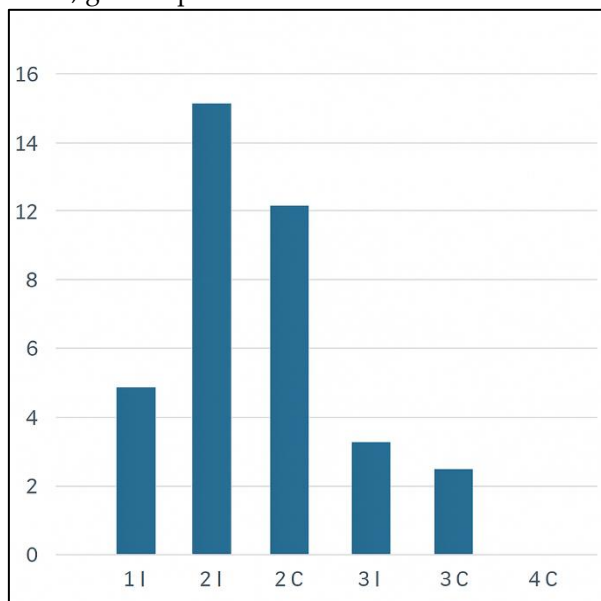
Esc. 1, gestión privada



Predominan los niveles medio y universitario, aunque prevalece el primero. Les siguen terciario completo y universitario incompleto.

Figura 3.

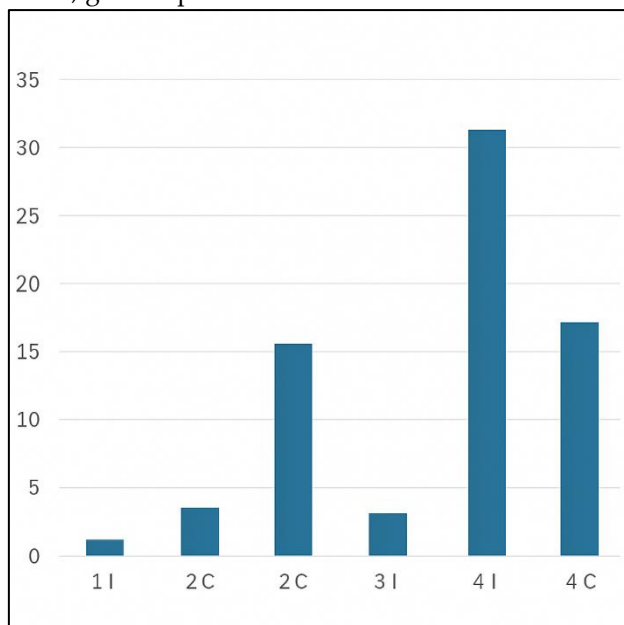
Esc. 2, gestión privada



Destaca el secundario incompleto, seguido por una distancia de 3 puntos del nivel medio completo y por una franja amplia de terciario incompleto.

Figura 4.

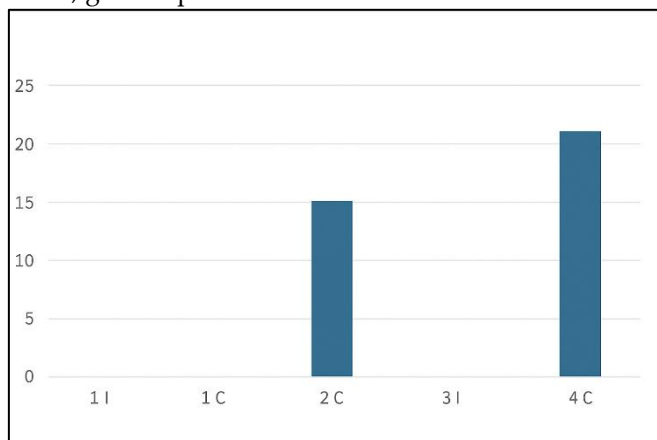
Esc. 3, gestión privada



El punto de inflexión está dado por el terciario completo, con altos valores en el secundario y universitario completos.

Figura 5.

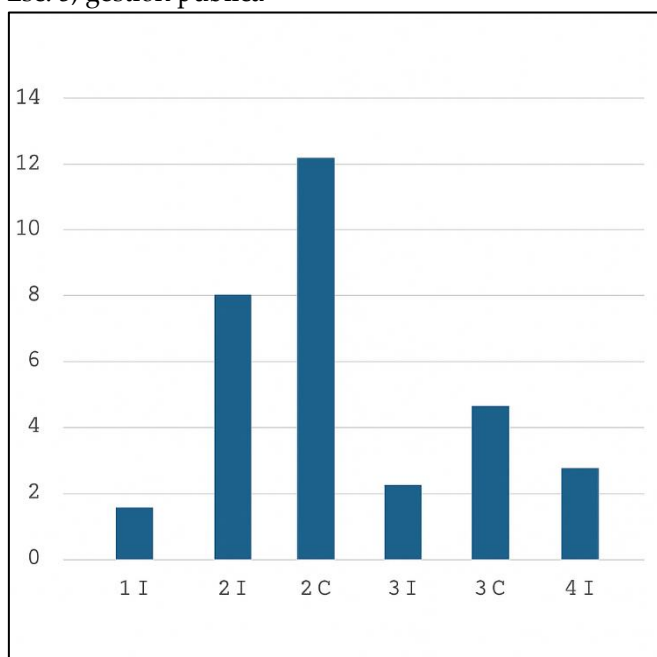
Esc. 4, gestión privada



De manera contundente, se observan dos polos: universitario completo y secundario completo, con una diferencia de diez puntos a favor del primero.

Figura 6.

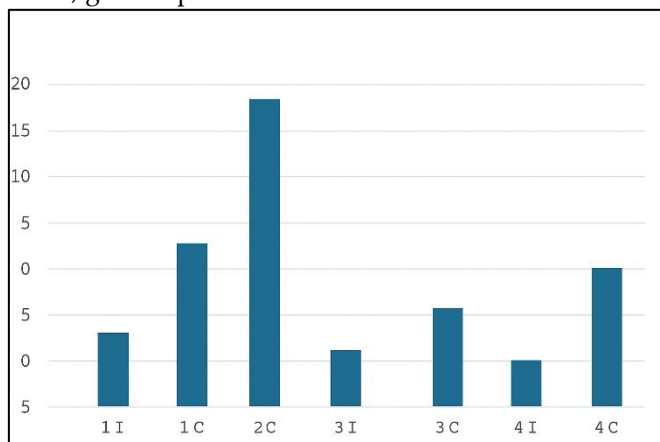
Esc. 5, gestión pública



Prevalece el secundario completo, seguido del incompleto y el terciario completo.

Figura 7.

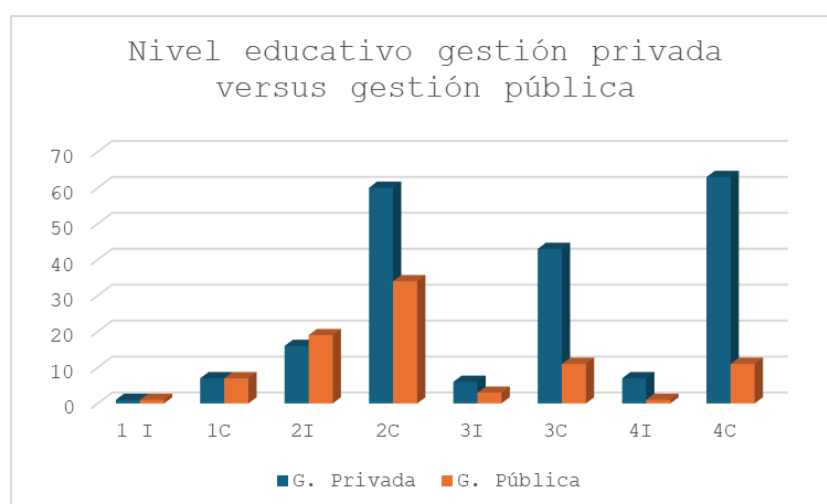
Esc. 6, gestión pública



Destaca el secundario completo, con diferencias claras respecto de secundario incompleto y universitario completo.

Figura 8.

Comparación entre escuelas de gestión privada y pública



En gestión privada destacan los niveles universitario y secundario completos, seguidos del terciario completo, mientras que en gestión pública predomina el nivel secundario completo, seguido del incompleto.

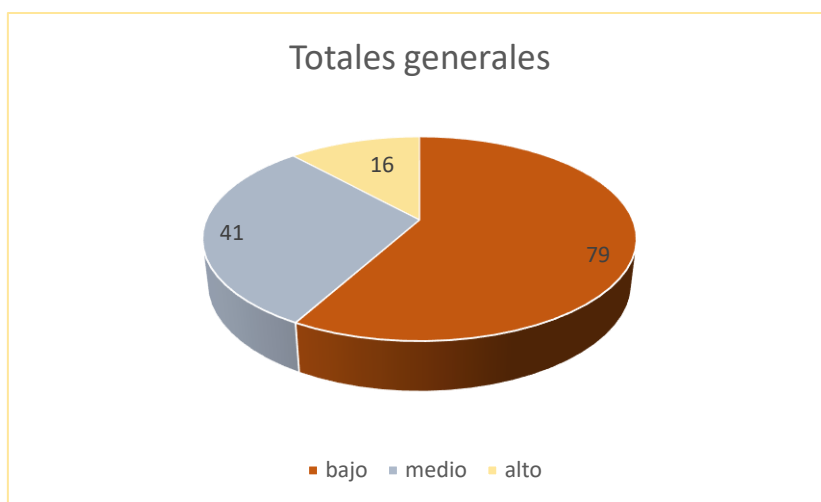
Clima literario en el hogar: Para evaluar la influencia del ambiente literario sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y, en particular, de las habilidades de lectura, los padres completaron una encuesta adaptada del Cuestionario Ambiente Literario -

Lectura, Escritura y Lenguaje- Familiar (Porta, 2008). Los datos se triangularon con las anteriores variables, dando lugar a la siguiente escala:

Escala Ambiente literario en el hogar

- (1) Bajo: de 5 a 8,5 puntos.
- (2) Medio: de 8,5 a 12 puntos.
- (3) Alto: de 12 a 15,5 puntos.

Figura 10.
Niveles integrales de clima literario (total de la muestra)

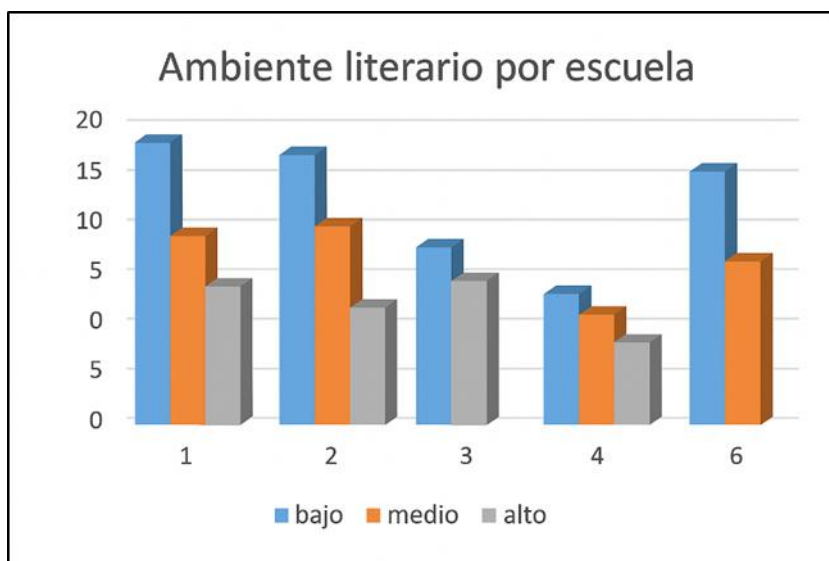


Se observa que el 79% de participantes se encuentra en el nivel bajo; el 41% en el nivel medio y el 16% en el nivel alto.

Figura 11

Resultados de ambiente literario por escuela

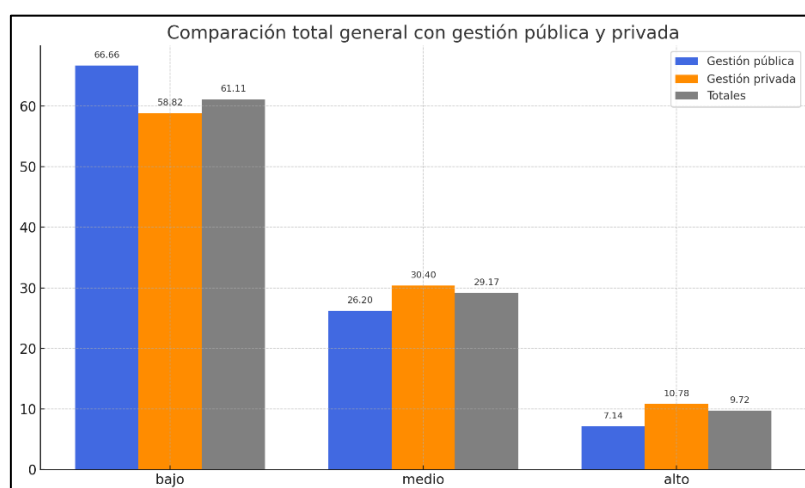
34



Se advierte que predomina el nivel bajo, con excepción de la escuela N.º 4. Tres instituciones –N.º 1, N.º 2 y N.º 6– comparten similares valores, mientras que la N.º 3 se destaca por el porcentaje mayor en el nivel medio. La escuela N.º 5 muestra el valor más alto en el nivel bajo.

Figura 12.

Comparación entre escuelas públicas y privadas



Se observa una mayor proporción de clima literario bajo en la gestión pública (66,6%), aunque también presente en la privada (58,82%). En el nivel medio, las escuelas privadas

lideran con un 30,4% frente al 26,2% de las públicas. El nivel alto alcanza solo el 7,14% en las públicas y el 10,78% en las privadas.

Resultados

Para contrastar la hipótesis que las respuestas lingüísticas de los niños de escuelas de gestión privada difieren con respecto a las de gestión estatal, se llevó a cabo un análisis de varianzas. La variable independiente fue la puntuación total obtenida en el instrumento de *screening* y la variable dependiente ($A = 2$) fue el tipo de gestión escolar con sus dos niveles: 1 (privada) y 2 (estatal). Se empleó un nivel alfa de 0.05 para todos los tests estadísticos.

Tabla 2.

Tabla de ANOVA del desempeño obtenido en el instrumento de *screening*

Recurso	N	G°I	G° de L	Media cuadrática	Suma de Cuadrados	F	P
Tipo de gestión	1	1	156	3042,464	3042,46	37,316***	,000
Error	154	154	154	81,532	12555,92		
Total	156	156	156		221080,90		
Total corregido	155	155	155		15598,38		

El tipo de gestión tuvo un efecto significativo sobre el desempeño obtenido por los escolares en el *screening* ($F(1, 155) = 37,31, p = 0.000$). Los niños pertenecientes a escuelas de gestión privada obtuvieron un desempeño superior ($M = 40,32, SE = 0,97$) a quienes asisten a instituciones de gestión estatal ($M = 31,46, SE = 1,072$).

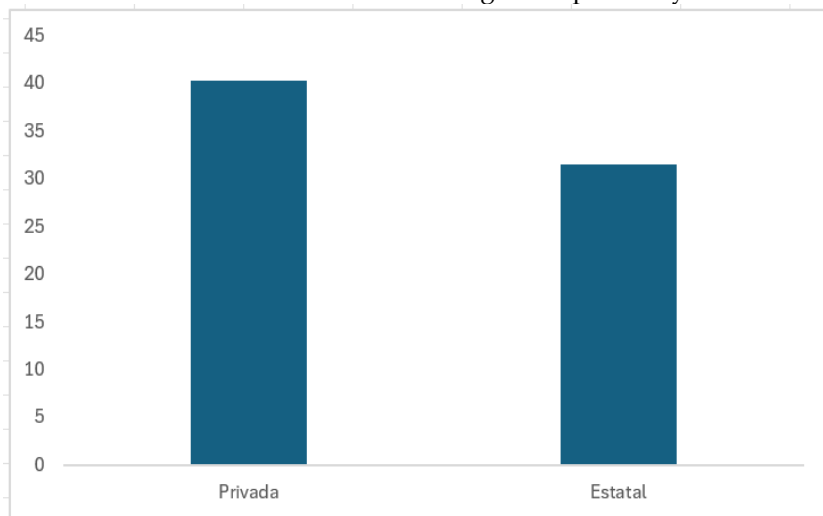
Tabla 3.

Valores medios y errores estándar de tipo de gestión escolar

Tipo de gestión	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Privada	40,329	,979	38,395	42,264
Estatal	31,461	1,072	29,344	33,578

Gráfico 13.

Diferencias obtenidas entre escolares de gestión privada y estatal



Dada las diferencias observadas en las variables sociodemográficas, quisimos indagar la relación existente entre las mismas y el desempeño en el instrumento de *screening*. La tabla 4 expone una correlación significativa y moderada con el desempeño en el instrumento y las tres variables sociodemográficas analizadas: ambiente ($r = 0,308$, $p < 0,001$), nivel educativo ($r = 0,344$, $p < 0,001$) y socioeconómico ($r = 0,324$, $p < 0,001$). La correlación significativa y fuerte se halla entre el nivel socioeconómico y el ambiente educativo familiar ($r = 0,798$, $p < 0,001$).

Tabla 4.

Correlaciones entre el valor obtenido en el instrumento de *screening* y variables sociodemográficas

		Ambiente Literario en el hogar	Nivel educativo familiar	Nivel socioeconómico	Instrumento de Screening
Ambiente Literario en el hogar	Correlación de Pearson	1	,266**	,324**	,308**
	Sig. (bilateral)		,001	,000	,000
	N	145	141	141	144
Nivel Educativo	Correlación de Pearson	,266**	1	,798**	,344**
	Sig. (bilateral)	,001		,000	,000
	N	141	152	152	152
Nivel Socioecon.	Correlación de Pearson	,324**	,798**	1	,324**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	141	152	152	152
Instrumento de screening	Correlación de Pearson	,308**	,344**	,324**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	144	152	152	156

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

Discusión

El análisis de varianza evidenció un efecto significativo del tipo de gestión escolar sobre el valor total obtenido en el instrumento. El puntaje fue superior en las escuelas de gestión privada. Este resultado llevó a considerar la relación con las siguientes variables sociodemográficas: ambiente literario en el hogar, nivel socioeconómico y educativo familiar. En segundo lugar, se evaluó la distribución porcentual de los conglomerados y los niveles de riesgo según gestión.

El ambiente literario en el hogar se asoció de manera significativa con el nivel de conocimiento de las letras, el vocabulario, la comprensión auditiva y el conocimiento de estructuras gramaticales. Sin embargo, no mostró asociación con la identificación de sílaba inicial (como medida de conciencia fonológica) ni con la nominación rápida automática. El nivel socioeconómico evidenció una estrecha correspondencia con el puntaje obtenido en el instrumento, así como con el nivel educativo del hogar.

En efecto, los resultados permiten sostener que se verifican diferencias significativas en el desempeño lingüístico de los niños según la gestión escolar de pertenencia. En este sentido, el *screening* muestra que los escolares de instituciones de gestión privada alcanzan un desempeño lingüístico superior.

Estos hallazgos coinciden con los de Urquijo (2009), quien también identificó diferencias sistemáticas a favor de las escuelas privadas en todas las habilidades precursoras de la lectura, la lectura y la comprensión lectora. El autor atribuye dichas discrepancias a la marcada disparidad de nivel socioeconómico y cultural. Al respecto, detalla divergencias claras:

Mientras que el 70% de las familias que envían a sus hijos a escuelas de gestión privada pertenecen a la clase media, en las escuelas públicas sólo poco más del 25% pertenece a esta categoría. Las escuelas públicas registran más de un 70% de alumnos pertenecientes a familias de clase obrera, mientras que en la escuela privada ese segmento sólo representa un 21%. Con relación al nivel educacional, menos de un 10% de los padres de alumnos de escuelas públicas ha asistido a la

universidad y casi un 60% ni siquiera ha asistido al secundario, mientras que el 66% de los padres de alumnos de escuelas privadas ha asistido a la universidad (más del 50% ha obtenido un título). La relación con las madres es semejante. (p. 26).

En nuestra muestra, estas diferencias son aún más pronunciadas: el 100% del alumnado de escuelas privadas pertenece a clase media alta o alta, mientras que en las estatales solo un 28% corresponde a estos segmentos. En cuanto al nivel educativo, el 46% de padres de alumnos de escuelas privadas cursó estudios universitarios; en las estatales, el 11%.

Numerosos estudios nacionales e internacionales (Canales y Porta, 2018; Farah et al., 2006; Hackman y Farah, 2009; Lipina et al., 2004; Porta y Canales, 2021) demuestran que el nivel socioeconómico y cultural de los niños/as se asocia al desempeño cognitivo, lingüístico y escolar a lo largo de la vida. Incluso, investigaciones pioneras como la de Whitehurst (1997) ya mostraban que estas diferencias emergen sistemáticamente en el aprendizaje del lenguaje. La presente investigación, en línea con estos antecedentes, aporta evidencia empírica de nuestra provincia y provee datos que pueden utilizarse de forma normativa, para estimar la disparidad en el dominio de las habilidades prelectoras en salas de 5 años en escuelas de gestión pública y privada.

Dada el alto grado de correlación entre el nivel educativo de los padres, el ambiente literario del hogar y el desempeño lingüístico, el contraste entre ambos tipos de escuelas podría vincularse con las experiencias lingüísticas y literarias en la familia. Estas diferencias invitan a interpretarlas desde la perspectiva sociocultural (Compton-Lilly et al., 2020), que entiende la alfabetización temprana como el resultado de prácticas que se llevan a cabo en el hogar en una comunidad específica.

En efecto, se han registrado algunas prácticas lingüísticas y literarias durante situaciones de interacción en hogares de distintos niveles socioeconómicos. En familias de nivel socioeconómico bajo, se observaron actividades informales como conversaciones, narraciones, lectura compartida de cuentos, escritura de nombres, observación de

adultos escribiendo o leyendo listas de palabras y realización de tareas escolares (Rosemberg y Stein, 2009; Stein y Rosemberg, 2011). En contraste, en nivel socioeconómico medio alto, la práctica registrada con mayor frecuencia fue la enseñanza explícita de letras, mientras que la lectura compartida de cuentos apareció con menor frecuencia (Muñoz y Frez-Aróstica, 2021). Esta diferencia parecería reflejar el grado de valoración que los padres otorgan a las actividades literarias: en sectores medios altos se privilegia la enseñanza de letras y sonidos; la lectura compartida de cuentos resulta más matizada.

Si consideramos que las tareas informales –narraciones, conversaciones y lectura compartida de cuentos– favorecen la comprensión del lenguaje, y las formales –enseñanza explícita del nombre y sonido de las letras– promueven la decodificación (Valenzuela Hasenohr et al., 2023), no resulta llamativo que en escuelas privadas, donde el nivel socioeconómico es más alto, se registren con mayor frecuencia tareas de decodificación, y en las estatales, con predominancia de nivel socioeconómico bajo, predominen tareas informales de alfabetización durante las rutinas escolares. Al respecto, Muñoz y Frez-Aróstica (2021) señalan que las creencias parentales sobre qué significa alfabetizar afectarían de forma indirecta el modo de relación de sus hijos con la cultura escrita. Cabe destacar que, según los resultados del presente estudio, en ambos niveles socioeconómicos, no se observa una valoración alta explícita por parte de las familias a las actividades lingüísticas y literarias vinculadas con el proceso de alfabetización inicial.

El *ambiente literario en el hogar* guarda una correlación elevada con las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura –conocimiento de letras, vocabulario, familiaridad con la sintaxis del lenguaje escrito y comprensión auditiva–. Numerosos estudios confirman esta estrecha relación, testimoniando que la exposición temprana a la lectura y la enseñanza de habilidades de lectoescritura por parte de los padres tienen efectos positivos sobre el lenguaje oral (vocabulario receptivo, comprensión auditiva y CF) y sobre habilidades de escritura (conceptos sobre la lectura de libros, conocimiento de lo impreso, lectura de palabras y deletreo) en Jardín de Infantes y primer grado (Dickinson

y Tabors, 2001; Sénéchal, Lefevre, Thomas y Delay, 1998). Un estudio longitudinal que evaluó las relaciones entre las experiencias literarias en el hogar, habilidades literarias emergentes y nivel lector adquirido, mostró que la lectura compartida de cuentos desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva, en tanto que la enseñanza de habilidades de lectura y escritura predice el nivel de rendimiento lector en tercer grado (Sénéchal y Lefevre, 2002). Aun más, una indagación comparativa más reciente en salas de 4 y 5 años en zonas urbanas y urbano-marginales constató el estrecho nexo entre el ambiente literario en el hogar y las habilidades lingüísticas evaluadas (conocimiento de letras, vocabulario expresivo, receptivo, conciencia morfológica, comprensión auditiva y estructura de oraciones) (Porta y Canales, 2021).

En definitiva, las prácticas de lectura, lenguaje y escritura en el hogar previas a la etapa escolar juegan un rol destacado en el desarrollo de habilidades precursoras de la lectura y en el posterior rendimiento lector. El entorno literario es un predictor de las habilidades académicas tempranas y de las competencias al finalizar la escuela primaria (Niklas y Schneider, 2017). De ahí que no sorprende el desempeño inferior en las habilidades evaluadas que identificamos en zonas donde las experiencias literarias son más restringidas.

En relación con el nivel educativo de los padres, el presente estudio evidencia que en las escuelas estatales el promedio de escolaridad parental es inferior al registrado en instituciones privadas, lo que sugiere un impacto directo de esta variable sobre los distintos perfiles lingüísticos observados en los niños. Como se ha demostrado, las estrategias de aprendizaje y los estilos de interacción, así como los recursos cognitivos y lingüísticos empleados por padres con formación universitaria difieren significativamente de aquellos con estudios secundarios (Andrés et al., 2010; Romero Contreras et al., 2007; Jadue, 1997), y estas diferencias se reflejan en el desempeño en habilidades precursoras de la lectura (Matute Villaseñor et al, 2009; Canales y Porta, 2018).

Desde nuestra perspectiva, el presente trabajo presenta implicancias relevantes para la formulación de modelos empírico-teóricos sobre el proceso de adquisición de la lectura.

Si bien se dispone de modelos que intentan explicar el vínculo entre precursores lingüísticos y decodificación de palabras (e.g., Hoover y Gough, 1990; Nation, 2019), estos se han construido a partir de datos de poblaciones típicas, por lo que podrían no representar adecuadamente los procesos que acaecen en niños que crecen en contextos donde las habilidades lingüísticas resultan insuficientes para acceder a la lectoescritura.

Los resultados aquí obtenidos ponen en evidencia diferencias claras en todas las habilidades lingüísticas que intervendrían en el aprendizaje lector entre escolares de contextos diversos. Por ende, las interrelaciones entre dichas habilidades y su influencia en la adquisición de la lectura en escolares de entornos vulnerables merecen un análisis diferenciado.

Una implicancia práctica de este estudio es la importancia de detectar de modo temprano las dificultades lingüísticas en contextos vulnerables. Durante décadas, diversas investigaciones han demostrado que el jardín de infantes y el primer grado son etapas clave para implementar intervenciones lingüísticas efectivas (e.g., Torgesen, 2002). Si no se abordan a tiempo, estas dificultades desalientan el aprendizaje de la lectura, se exacerban durante la escolaridad e impactan negativamente en la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario y el desempeño académico. En contraste, una intervención temprana previene futuras dificultades lectoras (Scarborough, 2001).

Conclusión

En definitiva, la detección de posibles dificultades lectoras y la intervención pedagógica al comenzar la alfabetización inicial constituyen no solo una oportunidad única, sino también una valiosa experiencia con fuerte incidencia posterior. La trayectoria escolar es influenciada de manera decisiva por los primeros años de educación formal. Al respecto, Janus y Offord (2007) señalan que incluso mínimas diferencias entre pares en esa etapa tienden a intensificarse con el paso del tiempo. Asimismo, Sloat et al. (2007) afirman que adquirir competencias por debajo de lo esperado para la edad refleja desigualdad en las

oportunidades de desarrollo; concluyen que la identificación temprana de necesidades y la intervención oportuna, más que cuestiones educativas, son asuntos de equidad social. En esta concepción radica la importancia de brindar una intervención pedagógica pertinente como estrategia clave para la preparación escolar y la inclusión real.

Los datos obtenidos revelan que, a pesar de las diferencias entre tipos de escuela, la mayoría de los hogares presenta un nivel bajo de ambiente literario, que corrobora la escasez de literatura y una limitada valoración de los procesos lectores por parte de los integrantes de la familia. Esta falta de aprecio e interés hacia la lectura afecta incluso a sectores profesionales y socioeconómicamente favorecidos. Factores como la falta de tiempo por acumulación de trabajo y/o la ausencia de una organización familiar que propicie espacios y tiempos dedicados a la lectura, ya sea por desconocimiento o desinterés, configuran una combinación que atenta contra la alfabetización y el desarrollo lector.

El BID y otras organizaciones abordan estas problemáticas y mitigan sus consecuencias mediante programas de capacitación, recursos educativos y apoyo a los docentes.

En esta dirección, resulta forzoso que el Estado implemente políticas públicas que alcancen a toda la sociedad, con especial énfasis en los sectores de nivel socioeconómico medio y de menores recursos. Estas políticas deben orientarse al objetivo fundamental de enriquecer el ambiente literario que rodea al niño, no solo proporcionando material de lectura –incluidas las bibliotecas digitales–, sino también promoviendo programas y campañas tendientes a elevar el capital cultural, la finalización de los estudios y el acceso a otros saberes. Estas acciones, imprescindibles y urgentes, contribuyen significativamente al proceso de alfabetización y transforman la calidad de vida, en un mundo globalizado y altamente tecnologizado. Estudiar debe consolidarse como una meta existencial constante.

Argentina necesita sostener y dinamizar la alfabetización temprana, así como elevar el clima literario en los hogares, por medio de instrumentos de medición que, con la veracidad y la precisión de una fotografía, permitan diagnosticar el estado situacional

de las habilidades lingüísticas a nivel tanto grupal como individual, y evaluar el capital educativo y cultural de los contextos alfabetizadores. A través de estos instrumentos, será posible analizar acciones remediales y proyectar futuras rutas de aprendizaje en la educación formal y, fundamentalmente, en el ámbito familiar.

Aunque el sostenimiento del sistema educativo recae en el Estado, las necesidades actuales exigen que contribuya al fortalecimiento de los estándares educativos de sectores no integrados en la estructura educativa formal, en particular en franjas etarias en situaciones de marginalidad social y en aquellas en que la alfabetización temprana peligra. Solo así se podrá avanzar hacia una educación verdaderamente equitativa e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736010.pdf>
- Arán Filippetti, V. A. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: Variables predictoras y mediadoras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 115-130. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/19110>
- Arrué, M. C., Gómez, M. E., y López, J. A. (2012). *Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 14(2), 123-135. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2429>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2023). *Mejora de la alfabetización temprana en América Latina y el Caribe*. <https://www.isdb.org/>(<https://www.isdb.org>
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In A. Hiebert, & M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Earlbaum.
- Borzone, A. M., y Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B. y Amado, B. (2005). *Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: Una propuesta de alfabetización intercultural*. Editorial Académica Española.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002a). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 156-171.

- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002b). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8627330>
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n1/v38n1a01.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). American Psychological Association.
- Campbell, D. T., y Stanley, C. J. (1978). Diseños Experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amarrortu Editores.
- Canales Jara, Y., y Porta, M. E. (2016a). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades prelectoras en escuelas urbanas y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23925>
- Canales Jara, M., y Porta, M. E. (2016b). El impacto del entorno familiar en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. *Revista de Educación*, 372, 45-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18027808001>
- Canales Jara, Y. y Porta, M. E. (2018). Un estudio comparativo sobre el nivel de habilidades lingüísticas en niños de 4 y 5 años de escuelas urbano-marginales. *Psico/Pedagógica. Psicología y Pedagogía de la Persona*, 10(13), 117-151. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/111>
- Canales Jara, Y., y Porta, M. E. (2022). Identificación de niveles lingüísticos en niños y niñas de educación inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Psico/Pedagógica. Psicología y Pedagogía de la Persona*, 13(17), 82-128. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/138/130>
- Canales Jara, Y., Porta, M. E., y Difabio, H. E. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje*, 51(1), 187-223. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11618>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajova, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Cevallos-Guamancela, M. P., y Piedra-Martínez, E. (2021). Riesgo de dificultades de la lectoescritura en niños preescolares. En *Investigaciones en Neuropsicología y Salud Mental* (pp. 24-38). Universidad del Azuay/Casa Editora. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/110849575/>
- Compton-Lilly, C., Rogers, R., y Ellison, T. (2020). A meta-ethnography of family literacy scholarship: Ways with metaphors and silence. *Reading Research Quarterly*, 55,1-19. <https://doi.org/10.1002/rrq.272>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediatría*

- Atención Primaria, 17, e99-e107. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322015000300002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Delbecque, N. (Ed.) (2002). *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. De Boeck Ducleot.
- Denckla, M. B., y Rudel, R. G. (1976). Rapid “automized” naming (R.A.N.): Dislexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14(4), 471-479. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Edicial.
- Dickinson, D. K., y Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Dickinson, D. K., y Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Diuk, B., Borzone, A. M., y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *Summa Psicológica*, 7(1), 33-50. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/67489>
- Duff, D., Tomblin, J., y Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 58(3), 853-864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Dunn, L., Padilla, E., y Dunn, L. (1986). *Test Vocabulario en Imágenes, Peabody*. Adaptación hispanoamericana. Pearson.
- Farah, M.J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Gianetta, J. M., Brodsky, N. L., Malmud, E. K., y Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110(1), 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072>
- Finanzas Digitales (2024). *Argentina promueve mejoras en la Alfabetización Integral con apoyo del BID*. [https://www.finanzasdigitales.org/j\(https://www.finanzasdigitales.org](https://www.finanzasdigitales.org/j(https://www.finanzasdigitales.org)
- García, E. (2025). *Otra mirada de la alfabetización inicial. Hacia la superación de las dificultades lectoras* [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Cuyo.
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162>
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psyche*, 12(2), 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8480736>
- Hackman, D.A., y Farah, M.J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in cognitive science*, 13(2), 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.003>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>

- Hoover, W., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2008). *Encuesta Nacional de Factores de Riesgo*. INDEC.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 239-251. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/95860>
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos*, 23, 75-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051997000100007>
- Janus, M., y Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- Justice, L. (2010). Desarrollo del Lenguaje y de la Lectoescritura. En *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. <http://www.encyclopedia-infantes.com/desarrollo-del-lenguaje-y-de-lalectoescritura/segun-los-expertos/la-lectoescritura-y-su-impacto-en>
- Kovacci, O. (1992). *El Comentario Gramatical. T. II*. Arco/Libros.
- Lipina, S.J., Martelli, M.I., Vuelta, B.L., Injoque-Ricle, I., y Colombo, J.A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21(2), 153-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18021202>
- López Silva, L. S., Camargo de L., G., Duque A., C., Ariza M., E., Avila C., M., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región Caribe colombiana. *Zona Próxima*, 9, 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192002.pdf>
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M., y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>
- Muñoz, C., y Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e 11, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read* (NIH Pub. No. 00-4769). <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>
- Niklas, F., y Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>

- Perfetti, C. y Helder, A. (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. In M. J. Snowling, C. Hulme, & K. Nation (Eds.), *The science of reading: A handbook* (2nd ed., pp. 5-35). Wiley Blackwell.
- Porta, M. E. (2008). Hacia un enfoque comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Nacional de Cuyo.
- Porta, M. E., y Canales, Y. (2021). Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial. En L. J. Alarcón Neve y K. Hess Zimmermann (Eds.), *Desarrollo Lingüístico Tardío en Poblaciones Hispanohablantes* (pp. 21-49). Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2022/02/CI-022.-INTERIORES-Desarrollo-linguistico.pdf>
- Porta, M. E., e Ison, M. (2011). Hacia un enfoque comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 243-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689987>
- Porta, M. E., y Ramírez, G. (2019a). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter-sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Porta, M. E., y Ramírez, G. (2019b). Efectos de un programa de intervención en Vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de Jardín de Infantes en lectura en Grado 1. *Revista de Orientación Educacional*, 33, 44-55. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/158124>
- Porta, M. E., Ramírez, G., y Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(106), 409-437. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/495>
- Protopapas, A., Simos, P.G., Sideridis, G.D., y Mouzaki, A. (2012). The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22. <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Romero Contreras, S., Arias, M., y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en educación*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9284>
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2009a). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico de poblaciones urbano-marginadas. En M. C. Richaud, y J. E. Moreno (Eds.), *Investigaciones en Ciencias del Comportamiento* (pp. 517-541). CIIPME.CONICET
- Rosemberg, C. R., y Stein, A. (2009b). *Leer y escribir entre niños: Un estudio de las situaciones de interacción en el marco de un programa de niños tutores en alfabetización*. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi".
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.

- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., y Vakis, R. (2015). Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries. *Journal of Human Resources*, 50(2), 446-463. <https://doi.org/10.3368/jhr.50.2.446>
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>
- Senéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., y Daley, K. E. (1998). The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills, and reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210-221. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.210>
- Sénéchal, M., y LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sloat, E. A., Beswick, J. F., y Willms, J. D. (2007). Using Early Literacy Monitoring to Prevent Reading Failure. *Phi Delta Kappan*, 88(7), 523-529.
- Skebo, C., Lewis, B., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A., y Stein, C. (2013). Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(4), 360-373. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2013\)12-0015](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2013)12-0015)
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Blackwell Publishing.
- Stein, A. y Rosemberg, C. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano-marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE*, 23, 9-22. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/44424>
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de Syntaxe Structurale*. Librairie C. Klincksieck. (Edición en español: Gredos, 1994).
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55-64. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_6
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y privada. *Revista Evaluar*, 9(1), 19-34. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v9.n1.462>
- Valenzuela Hasenohr, F., Orellana-García, P., Bravo, M. V., y de la Maza, C. (2023). Familia y alfabetización: programa de apoyo en dos modalidades. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.fapa>
- Whitehurst, G.J. (1997). Language processes in context: language learning in children reared in poverty. In L. B. Adamson, & M. A. Romzki (Eds.), *Research on Communication and Language Disorders: Contribution to Theories of Language Development*. Brooks Ed.
- Wiig, E., Secord, W., y Semel, E., (2009). Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition. The Psychological Corporation.
- Wolf, M., Muijselaar, M., Boonstra, A., y Bree, E. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, 32, 1747-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>
- Woodcock, R.W., y Muñoz-Sandoval, A.F. (1996). *Batería Woodcock-Muñoz. Pruebas de Aprovechamiento revisada*. Riverside.



Datos de las Autoras

Eloísa García. Profesora de Grado Superior y Licenciada en Gestión Institucional y Curricular. Es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Título del proyecto: Otra mirada de la alfabetización inicial: hacia la superación de las dificultades lectoras.

Correo: eloisagarcia0601@gmail.com

49

María Elsa Porta. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo y Master of Science in Child Development por la Universidad de California. Licenciada en Fonoaudiología y Profesora de Enseñanza Primaria. Profesora de la cátedra “Alfabetización” en la FFyL de la UNCuyo e Investigadora Independiente del CONICET. Su área de interés es la adquisición del lenguaje y su rol destacado en el aprendizaje de la lectura. Es autora de más de 30 artículos científicos. Ha disertado en más de 40 reuniones científicas nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1202-0589>

Correo: meporta@mendoza-conicet.gov.ar

Elbia Haydée Difabio. Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la UNCuyo con orientación en Filología clásica y Literatura infanto-juvenil. Autora y coautora de libros y más de cien artículos en revistas especializadas y Actas en el país y el extranjero (España, Chile, Venezuela, Bolivia y Brasil). Miembro de honor de AALIJ (Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil); docente en carreras de posgrado.

Correos: elbiad@ffyl.uncu.edu.ar, ehdifabio@gmail.com

Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de nivel superior: Estudio comparativo, en contexto de pandemia y pos pandemia, entre universidades públicas y privadas de Mendoza, Argentina

María de los Ángeles Páramo

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

Aldo Bernabeu

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad del Aconcagua.

Camila Lucentini

Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

Aceptado: octubre 2024

Resumen *Objetivo: Estudiar la relación entre la satisfacción laboral (SL) y el nivel de síndrome de burnout (SBO) en docentes de universidades mendocinas, públicas y privadas. Muestra: intencional de 217 docentes de distintas carreras universitarias. Instrumentos: Escala de Satisfacción Laboral para Docentes (ESLA-Educación) Oros y Main (2004), e Inventario de Burnout, de Maslach (MBI; 1981a) Gil Monte y Peiró Silla, (2009). Resultados: en los 122 docentes de universidades públicas, el 32.79% presentan nivel elevado de SL, 45.08% moderado y 22.13% bajo. Se presentó SBO en 6 docentes y 18 están en riesgo. Mayores dificultades en “despersonalización”. En los 95 docentes de universidades privadas, el 30.73% presentan nivel elevado de SL, 57.89% moderado y 11.58% bajo. Cinco docentes presentan SBO y 14 están en riesgo, destacándose “agotamiento emocional” y “despersonalización”. Se obtuvo correlación leve negativa, tanto en gestión pública ($r = -0,289$) como en privada ($r = -0,306$).*

Datos de los autores:

[Cf. página 79](#)

Palabras Clave síndrome de burnout, satisfacción laboral, docentes universitarios

Competence to learn in the Argentinean university

51

Abstract: Objective: To study the relationship between Job Satisfaction (JS) and the level of Burnout Syndrome (BOS) in teachers from Mendoza universities, both public and private. Sample: intentional of 217 teachers from different careers. Instruments: Job Satisfaction Scale for Teachers (ESLA-Education) Oros and Main (2004), and Burnout Inventory, by Maslach (MBI; 1981a) Gil Monte and Peiró Silla, (2009). Results: in the sample of 122 teachers from public universities, 32.79% have high level of JS, 45.08% moderate level and 22.13% low level. BOS has occurred in 6 teachers and 18 are at risk. Greatest difficulties in “depersonalization.” Of the 95 teachers from private universities, 30.73% have high level of JS, 57.89% moderate level and 11.58% low level. Five teachers present BOS and 14 are at risk, highlighting the dimensions “emotional exhaustion” and “depersonalization”. A slight negative correlation was obtained, both in public management ($r = -0.289$) and in private management ($r = -0.306$).

Keywords: Burnout Syndrome, Job Satisfaction, University Teachers.

Introducción

Bosqued (2008) ya señalaba hace décadas que, a pesar de la reducción de la jornada laboral, que permitió contar con más tiempo para el ocio y el descanso, “paradójicamente, el estrés laboral se ha convertido en una clara y grave amenaza para la salud de los trabajadores” (p. 11). Esta problemática reviste significativa relevancia específicamente en las profesiones en las que se brindan servicios e implican trabajar en contacto directo con otros seres humanos, tal es el caso del ejercicio de la práctica docente.

La Ley de Educación Nacional 26206 (2006), en el Título IV, Capítulo I, que versa sobre Derechos y Obligaciones de los/as docentes y su formación, reconoce su derecho a acceder a programas de salud laboral y prevención de enfermedades profesionales (artículo 67 inc. j). Por otra parte, en el Capítulo II, establece que la formación docente “(...) es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, (...) la investigación educativa” (artículo 72) y que uno de los objetivos de la política nacional de formación docente será “Incentivar la investigación, (...) la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica (...)” (artículo 73 inc. c).

En cuanto a la satisfacción laboral, implica actitudes positivas hacia el propio trabajo y está conformada por factores tanto externos como internos. Un nivel bajo de esta variable repercutiría negativamente en el quehacer profesional.

La presente investigación persigue como objetivo general medir la presencia de *burnout* y la mayor o menor satisfacción laboral de los docentes que trabajan en universidades mendocinas, comparando instituciones de gestión tanto pública como privada. Esto permitiría detectar situaciones de estrés laboral, para determinar líneas futuras de promoción de la salud y mejoramiento de las condiciones de vida de actores de la comunidad educativa universitaria de Mendoza.

Antecedentes y marco teórico de referencia

Rodríguez Ramírez et al. (2017) refieren que “una característica de las sociedades contemporáneas es el estrés laboral debido a las exigencias del entorno profesional” (párr. 2). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) postula al estrés laboral como la nueva epidemia del siglo XXI.

El **síndrome de *burnout* (SBO)**, o síndrome de quemarse por el trabajo, fue descrito originalmente por Freudenberg (1974, citado en Gil Monte y Peiró Silla, 2009) para referirse a ciertas reacciones físicas y mentales que se observó en un grupo de personas que trabajaban en una clínica de desintoxicación.

Posteriormente, fueron Maslach y Jackson (1981b) quienes lo definieron como un trastorno adaptativo crónico, evidenciado en trabajadores que brindaban cuidado y servicio humano, tales como cuidado de salud (física y mental), servicios sociales, el sistema de justicia penal y el sistema educativo (Esteras Peña et al., 2014).

Golembiewski y Muzenrider (1989, citado en Mena Miranda, 2010) proponen una secuencia de tres fases que atraviesa una persona para finalmente desarrollar el síndrome de *burnout*. Se define a este proceso como continuo y paulatino, y se destaca que el síndrome se instala completamente recién en la última de las fases, que son las siguientes:

- Fase 1: las demandas laborales exceden los recursos materiales y humanos, e incluso las capacidades profesionales, dando lugar a una situación de estrés.
- Fase 2: se produce un sobre-esfuerzo de la persona como respuesta a ese desajuste, apareciendo fatiga y ansiedad.
- Fase 3: se produce un cambio de actitud y de conducta con el fin de defenderse de las tensiones experimentadas. (p. 19)

Se considera que este síndrome puede darse en todas las profesiones, pero especialmente en las labores que exigen dar ayuda emocional, tal es el caso de la práctica docente. Diversas investigaciones de las últimas dos décadas (Collado et al., 2016; Correa Correa et al., 2010; Dubelluit y López, 2014; Espinosa-Izquierdo et al., 2021; Ilham Jamaludin & Woon You, 2019; Marucco et al., 2008, Salcedo et al., 2020) han demostrado que los docentes y los agentes de salud son las poblaciones de trabajadores más proclives a esta enfermedad, en virtud de los altos niveles de estrés al que están expuestos habitualmente en el desempeño de sus funciones.

García Padilla et al. (2017) expresan que “la presencia del Síndrome de *Burnout* en docentes universitarios puede considerarse como un deterioro de la salud mental de estos, teniendo consecuencias negativas en su desempeño laboral” (p. 67). Además, los autores rescatan que este deterioro se debería a que estos profesionales no solo imparten enseñanza, sino también realizan actividades de extensión e investigación, lo cual resulta agotador y puede disminuir el interés para desarrollar las tareas que se les asignan.

Siguiendo la misma línea, Botero (2012, citado en García Padilla et al., 2017) describe las principales características del trabajo que contribuyen al desarrollo del síndrome en docentes universitarios de América Latina, entre las cuales se encuentran las siguientes: “multiplicidad de tareas, sobrecarga de trabajo, limitaciones del tiempo para cumplir con las actividades académicas, falta de reconocimiento, carga mental, espacios de trabajo inadecuados, falta de una remuneración que compense los esfuerzos y bajas relaciones sociales en el trabajo” (p. 67).

En una revisión sistemática realizada en Hispanoamérica por Baldeón Dávila et al. (2023) se evidenció que este síndrome está vinculado con el estrés causado por el trabajo y estilo de vida de los profesores, con graves consecuencias a nivel físico y psicológico.

Maslach y Leiter (1997, citado en Mena Miranda, 2010) sostienen que “cada persona expresaría el Síndrome de *Burnout* de un modo particular, sin embargo, existen 3 efectos en común”, los cuales son:

(...) erosión del compromiso (lo que antes era importante y significativo, se vuelve desagradable, insatisfactorio y carente de significado), erosión de las emociones (los sentimientos positivos de entusiasmo, dedicación, seguridad y goce en el trabajo, se convierten en enojo, ansiedad y depresión) y problemas para la organización (el síndrome tiene efectos sobre la estructura de la organización y sus procesos, manifestándose con ciertas características como pérdida de la eficacia y eficiencia). (p. 20)

Con respecto al último efecto mencionado, Gil Monte (2003, citado en García Padilla et al. 2017) destaca que, para evaluar la eficacia de una organización, se deben primero tener en cuenta ciertos aspectos relacionados con la salud y el bienestar laboral de los empleados, ya que las problemáticas y dificultades en estas áreas tendrían como consecuencia ausentismo, rotación, disminución de la productividad y la calidad, etc.

En este sentido, el contexto de pandemia que se vivió desde fines de 2019 ha sido un factor decisivo en el desgaste profesional de los docentes de todos los niveles, que se vieron obligados a virar de una educación presencial a una educación 100% virtual durante el ASPO, luego híbrida o mixta y actualmente presencial. Tanto López de la Cruz y Ventura (2020) como Cortez Silva et al. (2021) investigaron estas variables durante la pandemia, observando la presencia de SBO y además una relación inversa estadísticamente significativa entre las variables. Concluyen que los docentes que presentaban elevado cansancio emocional, pérdida de sensibilidad y empatía, deterioro de sus capacidades y sentimiento de fracaso, mostraban a su vez insatisfacción laboral. Algunos de estos síntomas continúan presentándose en el período pospandemia.

Precisamente, Cabrera Palafox y Colina Escalante (2022) alertaron sobre la dimensión de despersonalización como característica principal observada en un grupo de académicos de una universidad pública estatal como forma de afrontamiento del estrés laboral, que no logran abordar con recursos resilientes. Ello coincide con el estudio de Ramos Argilagos et al. (2020)

en cuanto el SBO es alto en los docentes universitarios, con más prevalencia en la dimensión del desgaste emocional, seguido por la despersonalización y el nivel bajo de realización personal.

55

Diversas investigaciones (e.g., Abarca Valenzuela et al., 2016; Zuniga Jara y Pizarro León, 2018) han estudiado los factores que contribuirían a que los docentes **no** lleguen a desarrollarlo, entre los que se destacan el apoyo social hacia los profesores y el adecuado equilibrio trabajo-familia. Este último también tendría correlación con el nivel de satisfacción laboral de los docentes.

Por otra parte, Maslach (2001, citado en Mena Miranda, 2010) ha encontrado que los factores circunstanciales y de la organización desempeñan un papel de mayor importancia en el *burnout* que los del individuo. En cuanto a las estrategias individuales, “estas son relativamente ineficaces en el lugar de trabajo, donde una persona tiene mucho menos control sobre los estresores que en otros aspectos de su vida”. (p. 17)

Específicamente en el ámbito de la educación universitaria, el síndrome en profesores ha sido medido en varios estudios latinoamericanos (Brito Laredo, 2018; Cabrera Palafox y Colina Escalante, 2022; Collado et al., 2016; Guaya Rodríguez y Zúñiga Arias, 2018; López de la Cruz y Ventura, 2020; Pérez Aranda et al., 2018; Ramos Argilagos et al., 2020; Salazar Botello et al., 2018, por mencionar algunos), los que remarcan la importancia de identificar este síndrome en los trabajadores dedicados a la docencia de nivel superior, y recomiendan el desarrollo de una propuesta de mejoramiento de las condiciones para una mayor satisfacción laboral.

En esta investigación, la **satisfacción laboral (SL)** se describe como una actitud fuertemente emocional hacia el trabajo. Es decir, este tipo de satisfacción constituye un “conjunto de actitudes positivas que el trabajador adopta hacia la propia labor, mientras que la insatisfacción haría referencia a las actitudes negativas, acompañadas de una pérdida de identificación psicológica y emocional hacia el trabajo” (Salazar, 2002, en Oros y Main, 2004, p. 2).

La tarea docente significa un importante impacto en la vida de los educandos. Aquellos que no están satisfechos con su trabajo mostrarán actitudes negativas hacia su tarea, colegas y

directivos, e inclusive, hacia los estudiantes. Realizarán con desgano sus tareas, demostrarán apatía y falta de interés en el progreso educativo de sus alumnos (Oros et al., 2002).

Herzberg (1980, en Oros y Main, 2004) analizó las condiciones laborales desde la teoría motivacional, concluyendo que existen básicamente dos grandes grupos de factores vinculados con el trabajo, que afectan la satisfacción: los factores extrínsecos y los factores intrínsecos.

Entre los primeros se enumeran, (a) el tipo de gestión, (b) las remuneraciones, (c) la comunicación y las relaciones humanas, (d) la jornada laboral y los tiempos de descanso, (e) los riesgos de trabajo, (f) la posibilidad de ascenso y desarrollo profesional, y (d) las condiciones físico-ambientales. Entre los factores intrínsecos pueden incluirse: (a) las posibilidades de logro personal, (b) el reconocimiento recibido por el desempeño, (c) la responsabilidad, (d) la motivación, (e) la libertad de decidir cómo realizar un trabajo, (f) la utilización plena de las habilidades personales y (g) la formulación de objetivos y evaluación relacionada con estos. (Martos Medina, 2000; Salinas Oviedo, et al., 1994, en Oros y Main, 2004, pp. 2-3)

En la actualidad, Castañeda-Santillán y Sánchez-Macías (2022) mencionan varios factores que permiten lograr niveles adecuados de SL: “las condiciones de seguridad laboral, el reconocimiento, el enriquecimiento de los puestos y el desafío, las posibilidades para el crecimiento, las buenas relaciones interpersonales y la disposición de infraestructura, equipos y materiales para el trabajo” (p. 232). Asimismo, Naranjo Pinela et al. (2019) consideran que las habilidades sociales influyen en la percepción de la SL y contribuyen en el mantenimiento de organizaciones saludables.

Por otro lado, Abarca Valenzuela et al. (2016) investigaron acerca de la relación entre SL y las variables equilibrio trabajo-familia y apoyo familiar en docentes pertenecientes a escuelas municipales de educación básica de Chile. Encontraron que la relación entre estas variables fue alta y significativa, es decir que “a mayor satisfacción con el trabajo mayor equilibrio en estos dos dominios y a menor satisfacción laboral menor equilibrio en el trabajo y la familia” (p. 294). Los mismos autores mencionan que “las extensas jornadas laborales y la sobrecarga

de roles impedirían que las personas pasaran tiempo con sus familias, lo cual conlleva que evalúen de manera negativa su trabajo” (p. 287).

Bravo Carrasco et al. (2017) desarrollaron una investigación en Chile, en la cual valoraban la influencia de un programa de acompañamiento sobre la percepción y satisfacción laboral en docentes y directivos. Dicho programa se compone de las siguientes cuatro dimensiones: apoyo afectivo, valoración del desempeño educativo, definición de un foco de colaboración con sus necesidades educativas y acompañamiento continuo y sistemático. Los resultados de esta investigación arrojaron que el programa, que fue aplicado por los propios directivos de las instituciones, mejoró la satisfacción laboral y la percepción de los docentes hacia la labor de acompañamiento realizada por los directivos del centro educativo.

Montoya Cáceres et al. (2017) indagaron la relación entre satisfacción laboral y clima organizacional en docentes y administrativos de una institución de educación superior de la comuna de Chillán, Chile. Hallaron correlación entre dichas variables, la más fuerte se encontró entre las dimensiones de “apoyo” correspondiente a clima organizacional y “participación” correspondiente a satisfacción laboral.

El estudio de la SL ha estado vinculado, asimismo, con factores como espacio físico de la institución, salario, supervisión y participación, cargo, edad, existiendo relaciones significativas entre algunos de ellos (Bedoya Marrugo et al., 2018). También se ha investigado en relación con la salud y el estrés laboral en función de la situación contractual de los docentes (Cladellas-Pros et al., 2017).

Se ha observado un marcado interés, en investigaciones realizadas en los últimos años, en el vínculo entre el SBO y la SL en docentes de educación superior. Por ejemplo, Rojas et al. (2009) estudiaron la prevalencia del síndrome en asociación con diversas variables demográficas y laborales y la satisfacción laboral en docentes de una facultad de salud pública. Sus hallazgos indicaron que la prevalencia de los casos probables de *burnout* fue de 19,1%, destacando que un 49,4% estaba en posible riesgo de sufrirlo. Además, el promedio general de satisfacción laboral en los docentes fue de 123 puntos (nivel moderado).

Otro estudio involucró a 100 profesores de la Universidad de Finanzas. Los resultados sugieren que cuanto más fuerte es el mecanismo de ahorro emocional, más insensibilidad, cinismo o rudeza en el trato con colegas y estudiantes, y menos satisfechos están los profesores con su propio trabajo (Kamneva et al., 2019).

En la investigación realizada por Plasencia (2018) con docentes de una universidad peruana, con respecto al *burnout*, se obtuvo que la mayoría, el 92%, se ubicó en la categoría media y el 8% en la categoría alto. Con respecto a la satisfacción laboral se observó que el 90% se encontraba en la categoría parcial insatisfacción laboral y el 10% restante, en regular. Sobre la relación de estas dos variables, *burnout* y satisfacción laboral, se determinó la existencia de una correlación muy alta, significativa e inversa.

Al revisar la literatura, se aprecia que en la mayoría de los estudios (Aguilef Cháves et al., 2016; Baldeón Dávila et al., 2023; Cerrón Valdéz, 2019, Condo Villanueva, 2018; Cortez Silva et al., 2021; Jiménez Carazas, 2019) se hallan relaciones estadísticamente significativas e inversas en niveles altos, medios y bajos entre SL y SBO. Se asume también a la SL como un efecto del SBO, por lo tanto, a mayores niveles de SBO menores niveles de SL y viceversa.

Sin embargo, Castañeda-Santillán y Sánchez-Macías (2022) no identificaron una relación estadísticamente significativa entre la propensión al SBO y la SL global. Se ha inferido que el contexto organizacional, el género y un segundo empleo inciden en el estrés y, a su vez, propician el SBO. Cabe destacar que en los estudios de Agurto Guevara (2019) y Albarracín Chipana et al. (2019) tampoco se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables.

Recapitulando, el SBO es un síndrome psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales que aparece en el contexto laboral y conforma un constructo tridimensional caracterizado por: *agotamiento emocional* (disminución de los recursos emocionales y sentimiento de impotencia, creer que no se tiene nada más para ofrecer a los demás, acompañado de síntomas como el agotamiento, la ansiedad y la irritabilidad), *despersonalización* (actitudes negativas y de insensibilidad hacia los individuos a quienes se dirigen las prestaciones y hacia los colegas) y *ausencia de realización personal en el trabajo*

(percepción que tiene el docente de que su labor no sirve para nada, acompañada de situaciones de fracaso y sentimientos de baja autoestima, infelicidad y descontento consigo mismo y con su labor). Este síndrome podría estar vinculado con el nivel de satisfacción que percibe el profesional en su ámbito laboral (Menghi y Oros, 2014).

59

Por tal motivo, conocer si existe SBO en profesores y el nivel de satisfacción que el profesional docente universitario experimenta en su trabajo es no solo valioso, sino también imprescindible. La evaluación diagnóstica podría utilizarse para tomar precauciones a nivel institucional, con el fin de brindar a los profesionales un ambiente laboral que promueva el crecimiento, la satisfacción y el bienestar.

A partir de lo anterior, es que se plantean los siguientes objetivos e hipótesis de investigación.

Objetivo general

- Estudiar la relación entre el nivel de satisfacción laboral (SL) y la presencia de síndrome de *burnout* (SBO) en docentes de universidades de gestión privada y de gestión pública de la provincia de Mendoza.

Objetivos específicos

- Evaluar la presencia de SBO en docentes de universidades de gestión privada y pública de la provincia de Mendoza.
- Medir el nivel de SL en docentes de ambas muestras mencionadas.
- Comparar la relación entre el nivel de SL y la presencia de SBO en docentes de universidades de gestión privada, con la relación entre el nivel de SL y la presencia de SBO en docentes de universidades de gestión pública de la provincia de Mendoza.

Hipótesis

- Ante la presencia de SBO, menor será el nivel de SL en docentes universitarios.
- Los docentes que trabajan en gestión privada tendrán mayor SBO que los que trabajan en gestión pública.

Metodología

A partir de un abordaje metodológico cuantitativo, se lleva adelante un estudio transversal descriptivo con encuesta. El diseño es no experimental y el alcance es descriptivo-correlacional, ya que se intenta conocer la relación o el grado de asociación entre diversas variables: niveles de satisfacción laboral y niveles de Síndrome de *Burnout* en docentes universitarios de diferentes carreras y universidades, tanto de gestión pública como privada. Finalmente, se realiza una comparación entre ambas muestras (Hernández Sampieri et al., 2014).

Es importante destacar que las relaciones analizadas en la presente investigación se limitarán a términos correlacionales, es decir, las mismas no implican una relación de causalidad (Hernández Sampieri et al., 2014).

Unidad de análisis

El trabajo se llevó a cabo con una muestra no probabilística, homogénea y de participantes voluntarios durante el periodo de pandemia y pospandemia.

Se realizó el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de dos instrumentos: Escala de Satisfacción Laboral para Docentes (ESLA-Educación) y Maslach *Burnout* Inventory Educational Service (MBI-ES) a 217 docentes universitarios pertenecientes a universidades públicas y privadas. Los docentes se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 1.

Distribución de la muestra (n = 217)

Universidad	N
Universidades públicas	122
Universidades privadas	95
Total	217

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Escala de Satisfacción Laboral para Docentes (ESLA-Educación)

Este instrumento, que posee baremos argentinos, fue desarrollado por Oros y Main (2004) para evaluar la satisfacción laboral (SL) de los educadores argentinos a través de 33 ítems que se

agrupan en dos grandes factores: satisfacción con aspectos extrínsecos y satisfacción con aspectos intrínsecos. Los ítems se responden con las siguientes opciones: Fuerte acuerdo, Acuerdo, Neutro, Desacuerdo y Fuerte desacuerdo.

61

Las autoras han informado adecuados niveles de confiabilidad y validez de la escala.

Para establecer valores altos, medios y bajos de SL, Oros y Main (2004) consideraron el 25% inferior de la frecuencia como puntuaciones bajas, el 50% como puntuaciones medias y el 25% restante como puntuaciones altas. Así, para conformar los niveles de satisfacción laboral, se tomó como indicador de elevada satisfacción laboral un puntaje de 128 puntos o más, un valor entre 106 y 128 puntos se consideró como satisfacción moderada y un valor menor a 106 como satisfacción baja.

Inventario de Burnout, de Maslach (MBI; 1981a) en la adaptación Maslach Burnout Inventory Educational Service (MBI-ES)

Este instrumento es una versión del MBI adaptada para profesionales docentes, que ha sido validada al español por Gil Monte y Peiró (1999). Es un test que ha utilizado en diversas investigaciones realizadas en Argentina y en el resto del mundo. Mide los sentimientos y actitudes que tiene el profesional hacia su trabajo. Consta de 22 afirmaciones, agrupadas en tres dimensiones:

- a) **Agotamiento emocional (AE):** se caracteriza por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento y la fatiga. Este es el aspecto clave del “burnout”, el aumento en los sentimientos de agotamiento.
- b) **Despersonalización (DP):** se manifiesta en el desarrollo de actitudes negativas y sentimientos fríos e impersonales hacia los destinatarios del trabajo (clientes, pacientes, alumnado, etc.).
- c) **Realización personal (RP):** su falta o bajo nivel se refleja en la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta la realización del trabajo y la relación con las personas a las que atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismos, desmotivados en el trabajo e insatisfechos con los resultados.

La frecuencia de las afirmaciones se estima en una escala tipo Likert de cinco opciones: nunca; casi nunca; a veces; casi siempre; siempre. Se decidió emplear el MBI-ES ya que constituye un instrumento de gran utilidad y, dada su difusión, permite realizar comparaciones con otros estudios (Gil Monte y Peiró Silla, 2009).

A fin de evaluar el nivel de *burnout* se debe sumar cada ítem con su puntaje correspondiente, obteniendo así un puntaje final para cada componente. Las puntuaciones de los participantes son clasificadas mediante un sistema de percentil para cada escala. Se calculan los puntajes medios de cada dimensión del MBI-ES, luego se obtienen los puntajes percentilares tomando como criterio el percentil 25 (Bajo) y el percentil 75 (Alto) (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Dimensiones del MBI-ES (n = 67)

	AE	DP	RP
M (DE)	21, 56 (6, 05)	7,61 (3,03)	30,46 (4,74)
Percentil 25	18	5	28
Percentil 75	26	9	34

Fuente: Casari et al. (2015); Girotti (2015).

Los participantes por encima del percentil 75 se incluyen en la categoría Alto, entre el percentil 25 y 75 Medio y por debajo del percentil 25, en la categoría Bajo.

Luego de obtener los percentiles de cada dimensión, se observan en los docentes los tres criterios para determinar el síndrome: alta despersonalización, alto agotamiento emocional y baja realización personal. También se consideran “en riesgo” aquellos casos en los que están presentes dos de estos criterios, siguiendo criterios adoptados por otros autores (Casari et al., 2015; Girotti, 2015).

Procedimiento

Después de obtener el consentimiento de las autoridades de las instituciones y de los participantes, se administraron los instrumentos, tanto personalmente como a través de correo electrónico, resguardando la confidencialidad de los datos. Se procedió a codificar y analizar los datos extraídos a través de estadísticos descriptivos (promedios) e inferenciales (índices de correlación) mediante el programa computacional SPSS®. Se elaboraron los informes correspondientes y se realizó la devolución de resultados a los participantes a través

de correo electrónico. Se tuvo en cuenta las pautas éticas, técnico-científicas y metodológicas incluidas en la Guía para Investigaciones con Seres Humanos, que ha establecido el Ministerio de Salud Pública de la República Argentina, a través de la Resolución 1480/2011. Además, se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad del Aconcagua.

63

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos mencionados, se utilizaron estadísticos descriptivos, por un lado, y estadísticos inferenciales, por otro.

En primera instancia, para responder a los primeros objetivos específicos, se realizó un análisis descriptivo con la finalidad de medir el nivel de satisfacción de los docentes universitarios y de evaluar la presencia de síndrome de *burnout* en la muestra analizada.

Luego, para dar respuesta al tercer objetivo específico y al objetivo general que enmarca esta investigación, se calcularon los índices de correlación entre las variables correspondientes: SL y niveles de SBO.

Para ello, en primer lugar, se calculó la bondad de ajuste de las variables por correlacionar a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, recomendada para muestras grandes ($n > 50$). Posteriormente, teniendo en cuenta la distribución muestral de las variables, se realizó un análisis no paramétrico a través del índice de correlación de Spearman (Rho).

A fin de llevar a cabo los análisis mencionados, se utilizó el programa computacional SPSS®, en el cual se realizó la carga y posterior análisis de datos.

Resultados

Se contó con una muestra de 217 docentes universitarios de universidades públicas y privadas.

Del total de la muestra, 122 docentes trabajan en universidades de gestión pública (56,22%) y 95 docentes prestan servicios en universidades de gestión privada (43,78%).

Tabla 3.

Frecuencias y porcentajes según la cantidad de docentes universitarios por Universidad (N = 217)

Universidad	N	%
Universidades públicas	122	56,22
Universidades privadas	95	43,22
Total	217	100

Fuente: Elaboración propia.

Presentación de resultados según la presencia de síndrome de burnout en docentes de universidades de gestión pública y de gestión privada

Se procesaron los datos obtenidos mediante el *Maslach Burnout Inventory Educational Service* (MBI-ES). En primer lugar, se calcularon los puntajes medios para cada dimensión del MBI-ES y, además, se calculó la desviación estándar correspondiente.

Luego, se calcularon los puntajes percentilares de cada dimensión propuesta por el MBI-ES, tomando como criterio el percentil 25 (bajo) y el percentil 75 (alto), para determinar qué cantidad de los participantes cumplían con los criterios que indicarían la presencia del síndrome. Además, se analizaron aquellos casos en los que se encontraban presentes dos de los tres requisitos indicados anteriormente, lo que indicaría *riesgo* de padecerlo.

A partir del análisis, se obtuvieron los siguientes resultados en universidades de gestión pública:

Tabla 4.

Medias y percentiles de dimensiones de MBI-ES en docentes universitarios de gestión pública (n=122)

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
M (DE)	24,90 (3,35)	8,07 (3,19)	30,75 (7,06)
Percentil 25	23	5	27
Percentil 75	27	10	34

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.

Niveles de síndrome de burnout en docentes universitarios de gestión pública (n = 122)

	Sí presentan síndrome de <i>burnout</i>	No presentan síndrome de <i>burnout</i>	En riesgo de presentar síndrome de <i>burnout</i>
Cantidad de docentes universitarios (n = 122)	6	98	18

Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos indican que 6 docentes universitarios cumplieron con la totalidad de los requisitos para determinar la presencia del síndrome.

El análisis de estos resultados permite determinar que este grupo de profesores presenta una conjugación de pensamientos, emociones, sentimientos y conductas características del síndrome: pérdida progresiva de la energía, agotamiento y fatiga (agotamiento emocional), actitudes negativas y sentimientos fríos e impersonales hacia alumnos, colegas, superiores, etc. (despersonalización) y autoevaluaciones negativas que impactan significativamente en la realización del trabajo y en las relaciones con colegas, alumnos y superiores, lo que desencadena sentimientos de desmotivación e insatisfacción (baja realización personal).

Por otro lado, se determinó que 18 docentes se encuentran en riesgo de padecer el síndrome, ya que cumplieron con dos de los tres requisitos propuestos. Un análisis más detallado sobre las puntuaciones obtenidas en cada dimensión del MBI-ES permite evaluar cuál es la situación general de estos docentes.

Tabla 6.

Puntajes promedio de las dimensiones del MBI-ES de los docentes de gestión pública que se encuentran “en riesgo” de presentar el síndrome (n = 18)

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Puntajes altos	8	18	2
Puntajes medios	5	0	7
Puntajes bajos	5	0	9
Total	18	18	18

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos, es posible señalar que todos los profesores que se encuentran en riesgo de padecer el síndrome manifiestan puntuaciones altas en la dimensión “despersonalización”. También, se observa que la diferencia entre las frecuencias de docentes con puntuaciones bajas, medias y altas en la categoría “agotamiento emocional” no son marcadas, mientras que sí existen tales diferencias en las frecuencias de docentes que han mostrado puntuaciones medias y altas en la categoría “realización personal” y quienes han presentado puntuaciones bajas.

Esto permite concluir que todos los docentes presentan los síntomas característicos antes descriptos de la dimensión “despersonalización”, lo que lleva a inferir que las mayores dificultades de este grupo se relacionan con este aspecto.

Respecto de los profesores que trabajaban en gestión privada, los resultados se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 7.

Medias y percentiles de dimensiones de MBI-ES en docentes universitarios de gestión privada (n = 95)

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
M (DE)	22,13 (5,00)	6,71 (2,12)	31,80 (4,98)
Percentil 25	21	5	30
Percentil 75	25	8	34

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.

Niveles de síndrome de burnout en docentes universitarios de gestión privada (n = 95)

	Sí presentan síndrome de burnout	No presentan síndrome de burnout	En riesgo de presentar síndrome de burnout
Cantidad de docentes universitarios (n = 95)	5	76	14

Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que 5 profesores cumplen con la totalidad de los requisitos para determinar la presencia del síndrome, presentando la misma caracterización de pensamientos, emociones y conductas ya mencionada. Asimismo, se determinó que 14 docentes se encuentran en riesgo de padecerlo.

Un análisis más detallado sobre las puntuaciones obtenidas en cada dimensión del MBI-ES nos permite evaluar cuál es la situación general de estos docentes (Tabla 9).

Tabla 9.

Puntajes promedio de las dimensiones del MBI-ES de los docentes de gestión privada “en riesgo” de presentar el síndrome (n = 14)

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Puntajes altos	9	11	4
Puntajes medios	4	4	3
Puntajes bajos	2	0	8
Total	14	14	14

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los docentes que se encuentran en riesgo de padecer el síndrome muestran puntuaciones altas en las dimensiones “agotamiento emocional” y “despersonalización”, mientras que solo se encuentran diferencias marcadas entre la cantidad de docentes que han

presentado puntuaciones bajas y la cantidad de docentes con puntuaciones altas y medias en la categoría “realización personal”.

Esto permite concluir que un elevado número de docentes presentan los síntomas característicos antes descriptos de las dimensiones “agotamiento emocional” y “despersonalización”, lo que lleva a inferir que las mayores dificultades de este grupo de docentes de gestión privada se encuentran relacionados con estos dos aspectos.

67

Presentación de resultados según los niveles de satisfacción laboral general en docentes de universidades de gestión pública y de gestión privada

A continuación, a través de un análisis descriptivo, se presentan los promedios de los niveles de satisfacción laboral general de la muestra de 122 docentes universitarios de gestión pública.

Tabla 10.

Puntajes promedios de Satisfacción Laboral en docentes de universidades públicas (n = 122)

Nivel de satisfacción laboral general	N	%
Nivel elevado	40	32,79
Nivel moderado	55	45,08
Nivel bajo	27	22,13
Total	122	100

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de los resultados brindados por la Escala de Satisfacción Laboral para evaluar a docentes universitarios (ESLA-educación) de Oros y Main (2004), se evidencia que, del total de la muestra, un 45,08 % de los profesores evaluados evidencian niveles moderados o medios, lo que refleja que este porcentaje de docentes no se sienten “ni satisfechos, ni insatisfechos” en el puesto laboral que ocupan.

Por otro lado, un 32,79% manifiesta niveles de satisfacción laboral general elevados, lo que implica que presentan actitudes positivas hacia la propia labor. Sin embargo, el 22,13% de la muestra presentó niveles bajos, lo que refleja actitudes negativas acompañadas de una pérdida de identificación psicológica y emocional hacia el trabajo, es decir, se sienten insatisfechos con la tarea docente.

Al promediar los niveles de satisfacción laboral general se obtiene un puntaje de 120,31 puntos; esto indica que los docentes de universidades públicas alcanzan, en promedio, un nivel de satisfacción laboral general moderado o medio.

En la siguiente tabla, se presentan los promedios de los niveles de satisfacción laboral general de la muestra de 95 docentes universitarios de gestión privada.

Tabla 11.

Puntajes promedios de satisfacción laboral en docentes de universidades privadas (n = 95)

Nivel de satisfacción laboral general	N	%
Nivel elevado	29	30,53
Nivel moderado	55	57,89
Nivel bajo	11	11,58
Total	95	100

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que, del total de la muestra, un 57,89 % de los profesores evaluados evidencian niveles moderados o medios de satisfacción laboral general, es decir que este porcentaje de docentes no se sienten “ni satisfechos, ni insatisfechos” con su trabajo.

Por otro lado, un 30,53 % manifiesta niveles elevados, lo que implica que se sienten conformes en el puesto laboral en el que se desempeñan. Sin embargo, el 11,58 % de la muestra presentó niveles bajos, esto es, se sienten insatisfechos con su trabajo.

El promedio de estos niveles arrojó un puntaje de 122,11 puntos, o sea, un nivel de satisfacción laboral general moderado o medio, coincidiendo con la muestra anterior de docentes.

Para dar respuesta al objetivo general: Estudiar la relación entre el nivel de SL y la presencia de SBO en docentes de universidades de gestión privada y de gestión pública de la Provincia de Mendoza, se calcularon los índices de correlación entre las variables en ambas muestras.

En primer lugar, se calcularon los coeficientes de correlación entre los puntajes promedios de la satisfacción laboral general (SLG) obtenida a través de la escala ESLA-educación y el estado de SBO de cada docente, esto es, presencia/no presencia del síndrome y en riesgo de presentarlo. Para determinar estos índices, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (Rho), debido a que las variables por correlacionar son de tipo intervalar (puntaje promedio

de la satisfacción laboral general) y ordinal (estado de SBO). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 12.

Índices de correlación (Rho) entre puntajes promedio de la SLG y los niveles de SBO en docentes de universidades privadas (n = 95)

	Niveles de síndrome de <i>burnout</i>	
	Coeficiente de correlación (Rho)	-0,306
	Significación (bilateral)	0,003
	N	95

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados indican que la correlación entre las dos variables es leve y negativa, lo que implica que en la medida en que los niveles de SLG aumenten, los niveles de SBO disminuirán.

El mismo procedimiento se implementó con la muestra de gestión pública (cfr. Tabla 13).

Tabla 13.

Índices de correlación (Rho) entre puntajes promedio de la SLG y los niveles de SBO en docentes de universidades públicas (n = 122)

	Niveles de síndrome de <i>burnout</i>	
	Coeficiente de correlación (Rho)	-0,289
	Significación (bilateral)	0,001
	N	122

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados también indican que la correlación entre las dos variables es leve y negativa, implicando que, si los niveles de SL aumentan, los niveles de SBO tenderán a disminuir.

Para dar respuesta al último objetivo: *Comparar la relación entre el nivel de SL y la presencia de SBO en docentes de universidades de gestión privada, con la relación entre el nivel de SL y la presencia de SBO en docentes de universidades de gestión pública de la provincia de Mendoza, se compararon los índices de correlación de ambas muestras.*

Los resultados evidencian que no existen diferencias marcadas entre los índices de correlación obtenidos por los profesores de ambas muestras (cfr. Tabla 14).

Tabla 14.

Índices de correlación (Rho) entre puntajes promedio de la SLG y los niveles de SBO de docentes de universidades públicas y privadas de la provincia de Mendoza

	Universidades públicas		Universidades privadas	
	Niveles de síndrome de <i>burnout</i>		Niveles de síndrome de <i>burnout</i>	
	Coeficiente de correlación (Rho)	-	Coeficiente de correlación (Rho)	-
		0,289		0,306
Satisfacción laboral general	Significación (bilateral)	0,001	Significación (bilateral)	0,003
	N	122	N	95

Fuente: Elaboración propia.

Análisis y discusión de resultados

Discusión de resultados según la presencia de síndrome de burnout

En relación con el primer objetivo específico, se observó la presencia de SBO en algunos docentes, tanto de universidades públicas (6) como privadas (5). Aunque este número es reducido respecto al total de la muestra, es importante destacar por Padilla et al. (2017), quienes advierten que su presencia indicaría deterioro en la salud mental, derivado en parte por la sobrecarga de actividades de docencia, investigación y extensión. Esta situación podría generar agotamiento y una disminución del interés del docente por sus tareas.

Varias investigaciones coinciden en que el estrés causado por el trabajo y el estilo de vida de los profesores, a largo plazo, conducen a graves consecuencias a nivel tanto físico como psicológico. (Baldeón Dávila et al., 2023, Collado et al., 2016; Correa Correa, et al., 2010; Dubelluit y López, 2014; Espinosa-Izquierdo et al., 2021; Ilham Jamaludin, I., & Woon You, 2019, Marucco et al., 2008, Salcedo et al., 2020).

En cuanto a los docentes en riesgo de presentar el síndrome, en las universidades públicas se identificaron 18 casos, caracterizados principalmente por altos puntajes en *despersonalización*. Este hallazgo coincide con la investigación de Cabrera Palafox y Colina Escalante (2022), quienes alertaron sobre la dimensión de despersonalización como característica clave para afrontar el estrés laboral, en una muestra de docentes de una universidad pública estatal.

Asimismo, los resultados obtenidos en los 14 docentes de universidades privadas que presentaron puntajes elevados en *agotamiento emocional* y *despersonalización*, coinciden con el

estudio de Ramos Argilagos et al. (2020), que identificó una mayor prevalencia de SBO en la dimensión de desgaste emocional, seguida de despersonalización y de nivel bajo de realización personal.

71

Es alentador que 98 docentes de universidades públicas y 76 de privadas no hayan presentado el síndrome ni encuentren en riesgo. Existen varios factores que podrían explicar este resultado; por ejemplo, algunos estudios como los de Abarca Valenzuela, et al. (2016) y Zuniga-Jara y Pizarro-León (2018), que han investigado los factores que contribuirían a que los docentes **no** desarrollen SBO, destacan la importancia del apoyo social al profesorado y de un adecuado equilibrio trabajo-familia.

En contrapartida, nuestros resultados no coinciden con los de Plasencia (2018), quien informó que, respecto del *burnout*, el 92% de su muestra se ubicaba en la categoría media y el 8% en la categoría alta.

Discusión de resultados según los niveles de satisfacción laboral

Respecto del segundo objetivo específico, orientado a medir el nivel de satisfacción laboral en docentes de universidades de gestión pública y de gestión privada de la provincia de Mendoza, los resultados revelan que, del total de la muestra de docentes de gestión pública, un 45,08 % presentó niveles moderados o medios de SLG. Este dato refleja que dichos docentes no se sienten “ni satisfechos, ni insatisfechos” en el puesto laboral que ocupan. Una tendencia similar se observó en un 57,89% de docentes de universidades privadas. A estos valores les siguen puntajes elevados de SL, un 32,79% en gestión pública y un 30,53% en gestión privada, lo cual coincide en parte con los hallazgos de Plasencia (2018).

Este nivel medio de satisfacción también se corroboró al calcular los niveles promedio de SLG: los docentes de gestión pública obtuvieron un puntaje promedio de 120,31 y los de gestión privada, 122,11. Ambas muestras, entonces, se ubican en un nivel moderado o medio de SLG.

El hecho de que una parte significativa del profesorado se manifieste “ni satisfecho, ni insatisfecho” con su trabajo lleva a reflexionar sobre cuáles serían los aspectos clave para promover niveles adecuados de satisfacción. En rastreo bibliográfico evidencia que diversos estudios han identificado elementos relevantes: condiciones de seguridad laboral,

reconocimiento, enriquecimiento de las tareas y el desafío, oportunidades para el crecimiento, buenas relaciones interpersonales y disponibilidad de infraestructura, equipos y materiales para el trabajo (Davis y Palladino, 2007, en Castañeda-Santillán y Sánchez-Macías, 2022); habilidades sociales (Naranjo Pinela et al., 2019); equilibrio trabajo-familia y apoyo familiar (Abarca Valenzuela et al., 2016); acompañamiento por parte del equipo directivo (Bravo Carrasco, et al., 2017); clima organizacional (Montoya Cáceres et al., 2017); espacio físico de la institución, salario, supervisión y participación, cargo, edad (Bedoya Marrugo et al., 2018); situación contractual de los docentes (Cladellas-Pros et al., 2017).

En síntesis, en la satisfacción laboral influyen factores personales, familiares, institucionales. Un adecuado equilibrio entre estos factores aumentaría la satisfacción de los trabajadores de la educación.

Discusión de resultados según la relación entre ambas variables

En respuesta al objetivo general –Estudiar la relación entre el nivel de satisfacción laboral y la presencia de síndrome de burnout en docentes de universidades de gestión privada y de gestión pública–, se halló en ambas muestras una correlación leve y negativa. Ello implica que si los niveles de SL aumentan, disminuyen los niveles de SBO.

Algunos estudios también han identificado esta relación inversa entre SBO y SL. Por ejemplo, Kamneva et al. (2019) encontraron que cuanto más insensibilidad, cinismo o rudeza en el trato con colegas y estudiantes, menos satisfechos están los profesores con su propio trabajo. De forma similar, López de la Cruz y Ventura (2020), así como Cortés Silva et al. (2021), observaron una relación inversa estadísticamente significativa entre ambas variables en docentes que presentaban elevado cansancio emocional, pérdida de sensibilidad y empatía, deterioro de sus capacidades y sentimiento de fracaso, acompañados de insatisfacción laboral.

En el presente estudio, esta relación es leve y negativa. En contraposición, Plasencia (2018) informó una correlación muy alta, significativa e inversa en su muestra. Por su parte, Castañeda-Santillán y Sánchez-Macías (2022) no hallaron una relación estadísticamente significativa entre la propensión al SBO y la SL.

Conclusiones

A nivel general, las puntuaciones obtenidas por los participantes en la variable SL rondaron el nivel moderado. Asimismo, se observó una escasa presencia de SBO, así como de riesgo de padecerlo.

73

En cuanto a la primera hipótesis planteada en este trabajo –*Ante la presencia de SBO, menor será el nivel de satisfacción laboral en docentes universitarios*–, los resultados indicaron una correlación leve y negativa en ambas muestras. Es decir, las variables se relacionan de forma inversa: cuando una variable aumenta, la otra tiende a disminuir, pero de manera débil y poco consistente ($0,25 < r < 0,5$). Esta debilidad en la correlación impide establecer una afirmación concluyente sobre la asociación entre las variables, más aún si se consideran los resultados divergentes en investigaciones previas. En este sentido, Agurto Guevara (2020) identificó una correlación “negativa y muy débil” entre ambas variables en docentes peruanos. Entonces, *se decide rechazar esta primera hipótesis de trabajo ya que no fue posible confirmar una fuerte relación significativa entre SL y SBO, aunque se presente una tendencia*. Para respaldar esta hipótesis, consideramos que se debe seguir profundizando en esta temática con muestras más amplias y diversas.

En relación con la segunda hipótesis –*Los docentes que trabajan en gestión privada tendrán mayor SBO que los que trabajan en gestión pública*–, los resultados no mostraron diferencias marcadas entre los índices de correlación obtenidos para ambos tipos de gestión. Por lo tanto, no se corrobora la segunda hipótesis.

En resumen, la mayoría de los estudios revisados (Aguilef Cháves et al., 2016; Arias et al., 2017; Baldeón Dávila et al., 2023; Cerrón Valdéz, 2019, Condo Villanueva, 2018; Cortez Silva et al., 2021; Jiménez Carazas, 2019) encontraron **relaciones estadísticamente significativas e inversas** entre SL y SBO, en grados alto, medio y bajo. Ello permitiría concluir que, a mayores niveles de SBO, menores niveles de SL, y viceversa, lo que ubicaría a la SL como un efecto del SBO.

Esto hace posible reflexionar sobre la importancia de considerar el estrés que genera el contexto laboral en la salud de los profesionales de la educación universitaria y su influencia sobre el nivel de satisfacción en el ejercicio de la labor docente.

Finalmente, cabe señalar algunas limitaciones de esta investigación, entre las que se destaca la dificultad para contar con un mayor número de docentes en cada muestra, lo que restringió el análisis en función de otras variables como edad, género o antigüedad laboral. Además, no se puede realizar una inferencia de la muestra hacia la población, debido a la debilidad de la correlación.

Proyecciones

Sería conveniente continuar desarrollando estudios descriptivos y correlacionales, así como abordar el análisis de las variables de forma longitudinal, ya que, de acuerdo con la teoría, el SBO evoluciona de manera progresiva.

Desde otro punto de vista, y teniendo en cuenta la limitación referida al tamaño de la muestra en el presente estudio, resultaría importante ampliar la investigación a otras provincias e incluso realizar comparaciones entre ellas. Además, podrían realizarse estudios cualitativos en este campo, a los fines de explorar las vivencias, percepciones y significados de los profesores en el abordaje de las situaciones de estrés en el contexto laboral y su incidencia en la satisfacción laboral.

En próximos trabajos, también sería pertinente estudiar las estrategias de afrontamiento frente al SBO y las herramientas que favorecerían un mayor nivel de SL, así como identificar otras variables influyentes que permitan darle mayor consistencia teórica y caracterización a la relación entre ambos constructos.

Referencias bibliográficas

- Abarca Valenzuela, S., Letelier Ferrada, A., Aravena Vega, V., y Jiménez Figueroa A. E. (2016). Equilibrio trabajo-familia, satisfacción laboral y apoyo familiar en docentes de escuelas básicas. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 285-298. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n3/2011-7485-psdc-33-03-00285.pdf>
- Aguilef Cháves, J. P., Soto Fuentes, J. A., y Victoriano González, P. P. (2016). *Relación existente entre el Burnout y la satisfacción laboral de los docentes del establecimiento Jorge Hunneus Zegers* [Tesis de Licenciatura. Universidad Gabriela Mistral]. <https://hdl.handle.net/20.500.12743/1572>
- Agurto Guevara, A. V. (2020). *Relación entre Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de la IE San Pedro 2020* [Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3Sst2XV>
- Albarracín Chipana, C. Z., Castro Ruiz, E., y Quevedo Quevedo, J. (2019). Síndrome de Burnout y su relación con la satisfacción laboral en docentes del área de inglés de pregrado de una universidad privada de Lima 2019-I [Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Perú]. <https://bit.ly/3Q7wXI4>
- Bedoya Marrugo, E. A., Carrillo Landazabal, M. S., Severiche Sierra, C. A., y Espinosa Fuentes, E. A. (2018). Factores asociados a la satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior del Caribe Colombiano. *Revista Espacios*, 39(2). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n02/a18v39n02p01.pdf>
- Baldeón Dávila, M. R., Janampa López, L. R., Rivera Lucas, J. A., y Santivañez Meza, L. M. (2023). Síndrome de burnout: Una revisión sistemática en Hispanoamérica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 1809–1831. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.378latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/378/412>
- Bosqued, M. (2008). Quemados, El síndrome del burnout. Paidós.
- Bravo Carrasco, I. Y., Díaz Mujica, A., Navarrete Bustos, C. E., Pérez Villalobos, M. V., Cuevas Tamarín, A., Nova Olave, C., y Albornoz Medel, M. A. (2017). Valoración de la influencia de un programa de acompañamiento directivo sobre la percepción y satisfacción laboral de docentes y directivos. *Universitas Psychologica*, 16(2). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/647/64750938008/index.html>
- Brito Laredo, J. (2018). Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de burnout en los profesores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 526-534. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00516.pdf>
- Cabrera Palafox, H., y Colina Escalante, M. A. (29, 30 de septiembre y 1º de octubre, 2022). La despersonalización. Dimensión que alerta sobre el síndrome de burnout en los docentes universitarios. *Congreso Internacional de Educación Evaluación 2022. Debates en evaluación y currículum*, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2022/B057.pdf>
- Casari, L. M., Boetto, F., y Daher, C. (2015). Síndrome de Burnout en profesionales residentes de salud mental. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 61(2), 114-123. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/40433>
- Castañeda-Santillán, L. L., y Sánchez-Macías, A. (2022). Satisfacción laboral y burnout en personal docente. *Retos. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 230-246. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.03>

- Cerrón Valdéz, M. K. (2019). *Síndrome de Burnout y satisfacción laboral docente en la Universidad Nacional del Centro del Perú* [Tesis de Licenciatura. Universidad Continental, Huancayo, Perú]. <https://bit.ly/3ziPzy7>
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A., y Parrado-Romero, E. (2017). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Rev. Salud Pública*, 20(1), 53-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v20n1/0124-0064-rsap-20-01-00053.pdf>
- Collado, P.A., Soria, C.B., Canafoglia, E., y Collado, S.A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud Colectiva*, 12(2), 203-220. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73146051005.pdf>
- Condo Villanueva, G. C. (2018). *Relación entre la satisfacción laboral y el Síndrome de Burnout en los docentes de la Facultad de Educación de la Unsa-2017* [Tesis de Maestría. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Perú]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7480>
- Correa Correa, Z., Muñoz Zambrano, I., y Chaparro, A. (2010). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán (Colombia). *Revista de Salud Pública*, 12(4), 589-598. <http://www.redalyc.org/pdf/422/42217796006.pdf>
- Cortez Silva, D., Campana, N., Huayana, N., y Aranda, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID19. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e812. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- Dubelluit, M. L., y López, M., (2014). Prevalencia del síndrome de *burnout* en docentes de educación común y especial. *Revista internacional PEI: Por la psicología y la salud integral*, 3(6), 44-73. <http://www.peiac.org/Revista/Numeros/No6/prevalenciaburnout.html>
- Espinosa-Izquierdo, J.G., Morán-Peña, F.L., y Granados-Romero, J.F. (2021). A Síndrome de *Burnout* e seus efeitos no desempenho do professor em tempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 670-679. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2395>
- Esteras Peña, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2014). Predicción del *burnout* en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- García Padilla, A. A., Escorcia Bonivento, C. V., y Pérez Suarez, B. S. (2017). Síndrome de *Burnout* y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65-126. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170>
- Gil Monte, P., y Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268. https://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF
- Gil Monte, P., y Peiró Silla, J. (2009). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Síntesis.
- Girotti, F. (2015). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en Médicos Residentes de Medicina. [Tesis de grado no publicada]. Universidad del Aconcagua.
- Guaya Rodríguez, O. J., y Zúñiga Arias, A. A. (2018). *Síndrome de Burnout en Docentes de la Carrera de Enfermería de una Universidad Privada de la Ciudad de Guayaquil* [Tesis de Licenciatura. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/10096>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.

- Ilham Jamaludin, I., & Woon You, H. (2019). Burnout in relation to Gender, Teaching Experience, and Educational level among Educators. *Hindawi Education Research International*, 1-5. <https://downloads.hindawi.com/journals/edri/2019/7349135.pdf>
- Jiménez Carazas, J. M. (2019). *Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Andina del Cusco–2016* [Tesis de Maestría. Universidad Andina del Cusco]. <https://repositorio.uandina.edu.pe/item/d0a6145e-45b7-4181-b002-397e25d3e6fe>
- Kamneva, E., Plevaya, M., Popova, A., Simonova, M., & Butyrin, G. (2019). Job satisfaction and professional burnout of high school teachers. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 1(2.1), 751-755. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38542717>
- Ley 26206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- López de la Cruz, E. C. I., y Ventura, H. Z. (2020). Síndrome de burnout en docentes universitarios durante dictado de clases virtuales. *Desafíos*, 11(2), 136-141. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.2.209>
- Martos Medina, J.A. (2000). Salud Laboral: Guía para la prevención del estrés. *Sindicato de Enfermería*. http://www.satse.es/salud_laboral.htm
- Marucco, M., Gil-Monte, P., y Flamenco, E. (2008). Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en pediatras de hospitales generales, estudio comparativo de la prevalencia medida con el MBI-HSS y el CESQT1. *Información psicológica*, 91, 32-42. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QfVfITf94i0J:www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leona_rdo/article/view/262/215+&cd=5&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar
- Maslach C., & Jackson, S. (1981a). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981b). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experienced_Burnout/link/59db6b90458515b9fa49d4ec/download
- Mena Miranda, L. (2010). *El desgaste profesional en profesores universitarios: un modelo predictivo* [Tesis de Doctorado. Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/5531/18732434.pdf;jsessionid=0551FB8197349E6B564090C89B827593?sequence=1>
- Menghi, M.S., y Oros, L.B. (2014). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de nivel primario. *Revista de Psicología*, 10(20), 47-59. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2292/2123>
- Montoya Cáceres, P., Bello-Escamilla, N., Bermúdez Jara, N., Burgos Ríos, F., Fuentealba Sandoval, M., y Padilla Pérez, A. (2017). Satisfacción Laboral y su Relación con el Clima Organizacional en Funcionarios de una Universidad Estatal Chilena. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), 7-13. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492017000100007
- Naranjo Pinela, T. C., Espinel Guadalupe, J. V., y Robles Amaya, J. L. (2019). Habilidades sociales como factor crítico en la satisfacción laboral. *PODIUM*, 36, 89-102. <https://doi.org/10.31095/podium.2019.36.6>
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Salud Mental en el Lugar de Trabajo*. https://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/es/
- Oros, L.B., y Main, M.V. (2004). ES LAeducación: una escala para evaluar la satisfacción laboral de los docentes. *Revista Internacional en Estudios en Educación*, 4(1), 20-34.

https://www.researchgate.net/publication/236034641_ESLA-educacion_una_escala_para_evaluar_la_satisfaccion_laboral_de_los_docentes

- Oros, L.B., Main, M.V., y Duarte, P.V. (2002). *Desgaste profesional y satisfacción laboral en una muestra de docentes* (Informe final de Proyecto de Investigación). Entre Ríos, Argentina: Universidad Adventista del Plata.
- Pérez Aranda, G. I., Angulo Gutiérrez, A. K., Cruz Vela, A.G., y Estrada Carmona, S. (2018). Síndrome de *burnout* en el profesorado de la Universidad Autónoma de Campeche (México). *Apuntes de Psicología*, 36(3), 129-133. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/743>
- Plasencia, J.E. (2018). *Burnout y Satisfacción laboral en docentes de la Red educativa Chocope, provincia Ascope-2017* [Tesis de grado. Universidad San Pedro]. http://repositorio.usanpedro.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/13944/Tesis_62970.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos Argilagos, M., Alfonso González, I., Peñafiel Jaramillo, K., Macias Silva, E. C., y Labrada González, E. (2020). Síndrome de *Burnout* en docentes de dos universidades de Ecuador. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII(2), 1-17. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2030/2087>
- Rodríguez, D., Núñez, L. y Cáceres, A. (2010). Estudio comparativo de la satisfacción laboral universitaria en el núcleo de Anzoátegui de la Universidad de Oriente. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 63-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264004>
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E. (2017) Síndrome de *burnout* en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653267015/521653267015.pdf>
- Rojas, M. L., Zapata, J. A., y Grisales, H. (2009). Síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 27(2), 198-210. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12011791011>
- Salazar, A. L. (2002). Factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras de Belice. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 2(1), 23-59. <https://doi.org/10.37354/rie.2002.015>
- Salazar Botello, C.M., Martín Rodrigo, M. J., y Muñoz Jara, Y. A (2018). Creencias organizacionales, satisfacción laboral y síndrome *burnout* en docentes de Educación Superior. *Opción*, 34(87), 183-212. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23877>
- Salcedo, H. L., Cárdenas, Y. Y., Carita, L. M., y Ledesma, S. M. J. (2020). Síndrome de *burnout* en docentes en un contexto de emergencia sanitaria, Lima. *Alpha Centauri*, VI(1),59-83. <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/295/353>
- Salinas Oviedo, C., Laguna Calderón, J. y Mendoza Martínez, M. R. (1994). La satisfacción laboral y su papel en la evaluación de la calidad de la atención médica. *Salud Pública*, 36, 22-29. <http://www.redalyc.org/pdf/106/10636105.pdf>
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario Burnout de Maslach*. TEA.
- Zuniga Jara, S., y Pizarro León, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica*, 29(1), 171-180. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07642018000100171&lng=es&nrm=iso

Datos de los Autores

María de los Ángeles Páramo

Licenciada en Psicología y Diplomada en Docencia Universitaria por la Universidad del Aconcagua (UDA), Mendoza, Argentina. Doctora en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad de Salamanca (España). Se desempeña como docente de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología-UDA y es Investigadora Principal del Instituto de Investigaciones de dicha institución. También es Directora de la Maestría en Psicología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de UNCuyo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8834-5166>

Contacto: maparamo@uda.edu.ar

79

Aldo Bernabeu,

Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor en Psicología y Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires” – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mendoza. Es Especialista en Docencia Universitaria de la UNCuyo. Se ha desempeñado como Director de la Escuela Sagrada Familia y como Asesor Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UDA e investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UDA. Es investigador colaborador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología- UDA.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2159-7773>

Contacto: abernabeu@uda.edu.ar

Lic. Lucentini, Camila

Licenciada en Psicología por la Universidad del Aconcagua (UDA) y Diplomada en Psicoterapia Integrativa de la Universidad de Mendoza. Se desempeña como docente en la Universidad de Mendoza y en el Área de RRHH como Personal de Apoyo Académico de la Secretaría Económica Financiera de la UNCuyo. Es investigadora colaboradora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología- UDA.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5739-1796>

Contacto: clucentini@uncuyo.edu.ar

Cursado virtual, estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior

María Noelia Sozzi

Pontificia Universidad Católica, sede
Mendoza, Argentina

Ana Victoria Marquez Terraza

Centro de Investigaciones Cuyo
– CONICET

Juan Marcos Azzolino

Universidad de Congreso.

Aceptado: julio 2024

Datos de los autores:

[Cf. página 95](#)

Resumen El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación entre las modalidades de cursado virtual, las estrategias de aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes del nivel superior, en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio. Se empleó una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra se conformó de 354 estudiantes del nivel superior. Se aplicó un cuestionario ad hoc para relevar datos sociodemográficos y características de la modalidad de cursado virtual, y el cuestionario MSLQ-SF para evaluar motivación y estrategias de aprendizaje. Ambos instrumentos fueron administrados a través de un formulario de Google. Se encontró que la mayoría de los estudiantes (57,8%) cursó predominantemente de forma sincrónica. El análisis comparativo reveló que quienes efectuaron un cursado regular sincrónico mostraron mejor rendimiento académico ($p = 0,025$), mayor participación en clase ($p = 0,024$), menor ansiedad ($p = 0,023$) y mayor satisfacción con la modalidad ($p = 0,000$). Por su parte, los estudiantes con cursado predominantemente asincrónico obtuvieron puntuaciones más altas en las estrategias de elaboración ($p = 0,013$) y organización ($p = 0,039$). Asimismo, se observó que quienes presentaban mayores niveles en estrategias de aprendizajes manifestaban también mayor motivación y participación. Se concluye que los estudiantes que accedieron a clases sincrónicas mostraron mejores indicadores de motivación y rendimiento académico. No obstante, la experiencia asincrónica se asoció con el desarrollo de estrategias de aprendizaje específicas. Estos resultados permiten identificar habilidades clave por promover en entornos de educación a distancia.

Palabras Clave estrategias de aprendizaje, educación a distancia, motivación académica, rendimiento académico, estudiantes de nivel superior, aislamiento por pandemia de COVID-19

Virtual Instruction, Learning Strategies, Motivation, and Academic Achievement among Higher Education Students

Abstract: *The main objective of this research was to analyze the relationship between virtual learning modalities, learning strategies, motivation, and academic performance among college students during the period of mandatory social isolation. A quantitative methodology was employed, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 354 college students. An ad hoc questionnaire was used to collect sociodemographic data and information about virtual learning modalities, and the MLQ-SF was applied to assess motivation and learning strategies. Both instruments were administered via a Google form. Findings showed that most students (57.8%) engaged primarily in synchronous courses. Comparative analyses revealed that students who attended synchronous classes regularly showed better academic performance ($p = 0.025$), greater participation in class ($p = 0.024$), lower anxiety levels ($p = 0.023$), and higher satisfaction with the modality ($p = 0.000$). However, students who experienced predominantly asynchronous course scored higher on elaboration ($p = 0.013$) and organization ($p = 0.039$) strategies. Furthermore, students with higher levels of learning strategies also reported greater motivation and participation. It can be concluded that students who had access to synchronous classes displayed better indicators of motivation and academic performance. However, the asynchronous experience was associated with the development of specific learning strategies. These findings provide useful insights into the skills that should be fostered in distance learning environments.*

Keywords: *learning strategies, distance education, academic motivation, academic performance, college students, COVID-19 pandemic-related isolation.*

Introducción

La situación epidemiológica originada por el COVID-19 afectó severamente la vida cotidiana de personas de todas las edades en todo el planeta. De las actividades afectadas, quizás una de las más notorias fue la educación. En más de 190 países se interrumpieron las actividades de carácter presencial en todos los niveles educativos, con el objeto de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (Comisión

Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

La educación superior también se vio afectada por esta disrupción. Docentes, estudiantes, investigadores, personal administrativo y mantenimiento, así como las autoridades, debieron reorganizar sus tareas con rapidez y creatividad para dar continuidad a sus funciones (Ordorika, 2020). En este contexto, las actividades académicas migraron a los escenarios virtuales, migración que desde hace tiempo se venía postergando (Vallejos Salazar & Guevara Vallejos, 2021). En efecto, la virtualidad resultó ser la opción más elegida, en primer lugar, porque el hogar se convirtió en el único espacio posible para desarrollar estas actividades sin riesgo de contagio, y en segundo lugar, porque los avances tecnológicos del mundo actual permitieron, no sin excepciones, el recurso a esta modalidad (Crespo Argudo & Palaguachi Tenecela, 2020).

Algunos autores señalan que no se produjo un verdadero cambio de modalidad, sino más bien un ajuste de emergencia condicionado por el contexto. Aunque el proceso se trasladó de la presencialidad a la virtualidad, las formas propias de las clases presenciales no fueron modificadas (Miguel Román, 2020). Sin embargo, si se considera el concepto de educación a distancia propuesto por García Aretio (2020), quien la define como “un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal”(p. 20), se puede decir que, efectivamente, se utilizó la modalidad de educación a distancia para impartir clases.

Esta modalidad no es nueva. Ya antes de la pandemia, universidades e institutos de educación superior habían comenzado a utilizar plataformas virtuales para complementar el aprendizaje de los estudiantes. Esto colaboró para que la migración de las actividades en este nivel fuera más rápida y eficaz (Vallejos Salazar & Guevara Vallejos, 2021). No obstante, esta transición no estuvo exenta de dificultades. La pandemia reveló que ni todos los estudiantes ni todos los docentes contaban con los recursos tecnológicos y/o con la conexión a internet necesaria para la educación a distancia, incluso en sectores no vulnerables (Maggio, 2021). A ello se suma que no todos

los estudiantes disponen de espacios adecuados para el estudio en sus hogares, y que incluso muchos de ellos reciben apoyo de las universidades, como el comedor universitario y el internet gratuito, profundizando las desigualdades en el acceso a la educación (Velazque Rojas & Valenzuela Huamán, 2020).

Diversos estudios revelan que los estudiantes evaluaron negativamente la experiencia de la educación a distancia durante la pandemia. Entre los obstáculos y dificultades más frecuentes se mencionan: la deficiente comunicación con profesores y compañeros, la falta de acceso a internet o a dispositivos, la carga excesiva de tareas y la escasa preparación docente para desarrollar este tipo de enseñanza (Miguel Román, 2020; Ruiz, 2020; Tejedor Calvo et al., 2020).

Sin embargo, muchas de estas dificultades se relacionan con la premura y el contexto desfavorable en el que se desarrolló esta experiencia. La falta de tiempo de los docentes para planificar y capacitarse influyó negativamente en su desempeño e impidió que aprovecharan los recursos que brinda la modalidad virtual. Además, el aislamiento forzado, que se caracterizó por una gran sensación de incertidumbre, incidió en que ni los profesores ni los estudiantes tuvieran la mejor predisposición ante la enseñanza y la apropiación de saberes (Mendoza Castillo, 2020; Ruiz, 2020).

La educación a distancia por medios virtuales ofrece una serie de ventajas que se deben empezar a reconocer y explotar dado que esta modalidad ha llegado para quedarse. Su principal fortaleza radica en la flexibilidad que brinda: permite aprender en cualquier momento y lugar, lo que resulta especialmente importante para quienes estudian y trabajan. También facilita el acceso continuo a información en diferentes formatos, así como la oportunidad de conectarse por diversos canales con los docentes (García Aretio, 2020; Ochoa & Torres, 2021; Pequeño et al., 2020). Algunos estudiantes destacan que la educación virtual ha sido una oportunidad para desarrollar competencias como el aprendizaje colaborativo, la organización de tareas y del tiempo, la autonomía, la disciplina, la responsabilidad y el manejo del estrés (Ochoa & Torres, 2021; Portillo Peñuelas et al., 2020).

Así, la educación virtual está íntimamente ligada al desarrollo de estrategias que permitan organizar el proceso de aprendizaje. Una de sus características principales es, precisamente, la promoción del aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado (Valero-Cedeño et al., 2020). Por ello, resulta valioso en el ámbito de la educación superior ya que, en la actualidad, se está produciendo un cambio de paradigma, que pone el foco en el estudiante. Se busca brindarle las herramientas para que regule su propio aprendizaje, para que aprenda a aprender (Mercado-Elgueta et al., 2019).

Para alcanzar el éxito académico en entornos virtuales, el estudiante debe desarrollar una serie de estrategias de aprendizaje, entendidas como “procesos de toma de decisiones (conscientes) en los que se elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos necesarios para el cumplimiento de un objetivo, según las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Maldonado-Sánchez et al., 2019, p. 418).

Estudios previos muestran que, en la modalidad presencial, las estrategias más utilizadas por los estudiantes de educación superior remiten a la adquisición de la información a través de la repetición, a las de apoyo del procesamiento de la información de tipo socioafectivo y a las de codificación mnemotécnica que facilitan la consolidación de los recuerdos en la memoria de largo plazo (Salazar Malerva & Heredia Escorza, 2019). A su vez, se ha encontrado que el manejo eficaz de recursos de información es la técnica asociada a un rendimiento académico superior (Mercado-Elgueta et al., 2019). Sin embargo, en la modalidad de educación a distancia, las estrategias exitosas podrían estar más relacionadas con la autogestión del aprendizaje y la capacidad del estudiante para motivarse a sí mismo.

El entorno virtual puede constituir, al mismo tiempo, una fuerte motivación y un obstáculo porque contrarresta otras fuentes de motivación, como la interacción con docentes y, especialmente, con compañeros. Gran parte de los estudiantes manifestaron que una de las cualidades de la presencialidad que más extrañaron durante el periodo de pandemia fue la interacción con sus pares en las aulas (Portillo Peñuelas et al., 2020). Por esta razón, la motivación estudiantil se convierte en un aspecto clave a la hora de

analizar la modalidad a distancia como una opción sostenible para el desarrollo de la educación superior.

En este estudio se buscará explorar la relación entre las diferentes modalidades de cursado virtual, las estrategias de aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico, en estudiantes de nivel superior de las provincias de Mendoza y San Luis, Argentina, durante 2020.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una metodología cuantitativa de diseño transversal con nivel descriptivo y correlacional, ya que los datos se recolectaron en un único momento con el propósito de analizar la incidencia e interrelación entre las variables estudiadas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Muestra

Se conformó de 354 estudiantes del nivel superior pertenecientes a instituciones públicas y privadas, y a diferentes carreras de las provincias de Mendoza y San Luis, Argentina. Se empleó un muestreo no probabilístico, dado que el procedimiento de selección fue guiado por las características del estudio, sin expectativa de representatividad (Hernández Sampieri et al., 2014). Además, se trató de un muestreo voluntario, ya que los participantes respondieron por decisión propia a una convocatoria abierta, configurando una muestra autoseleccionada (Hernández Sampieri et al., 2014).

Instrumentos:

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario virtual *ad hoc*: diseñado para recabar información sobre las variables sociodemográficas (edad, sexo, entre otras) y las referidas a modalidades de cursado virtual, estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico.

- Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta (MSLQ SF) según la validación de Sabogal Tinoco et al. (2011), orientado a evaluar los aspectos cognitivos (estrategias) y motivacionales que intervienen en el aprendizaje de estudiantes universitarios. Consta de 40 ítems con una escala Likert de 5 puntos, que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre). Se estructura de la siguiente manera:
 - Escala de Motivación: incluye tres ítems sobre *valoración de la tarea* (ítems 20, 26 y 39) y cuatro sobre *ansiedad ante los exámenes* (ítems 3, 12, 21 y 29).
 - Estrategias de Aprendizaje: a) cognitivas y metacognitivas, que comprenden cinco ítems sobre estrategias de *elaboración* (ítems 4, 5, 22, 24 y 25), cuatro sobre estrategias de *organización* (ítems 13, 14, 23 y 40), tres sobre *pensamiento crítico* (ítems 1, 6 y 15) y siete sobre *autorregulación metacognitiva* (ítems 16, 30, 31, 32, 34, 35 y 36); y b) de administración de recursos: seis ítems evalúan *gestión del tiempo y hábitos de estudio* (ítems 2, 8, 17, 18, 33 y 38), también seis, *autorregulación del esfuerzo* (ítems 7, 9, 11, 19, 27 y 28) y dos, metas de *orientación intrínseca* (ítems 10 y 37).

Como se señaló, este instrumento cuenta con estudios de confiabilidad y validez que han confirmado su estructura factorial y su consistencia interna (Sabogal Tinoco et al., 2011).

Procedimiento:

Debido al contexto de pandemia y las medidas de distanciamiento y aislamiento social preventivo y obligatorio que afectaron las prácticas presenciales de investigación en las universidades, el estudio se llevó a cabo de manera virtual. Para ello, se elaboró un cuestionario en la plataforma Google Forms, donde se integró el cuestionario *ad hoc* y el MSLQ-SF. Este formulario se distribuyó mediante las redes sociales (WhatsApp, Facebook e Instagram) durante un periodo de 15 días en setiembre de 2020.

Análisis de datos:

Los datos recolectados a través del formulario de Google fueron exportados a una planilla Excel y recodificados. A partir de la primera matriz se elaboró la matriz

definitiva en el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versión 21. Para los análisis descriptivos, se utilizaron pruebas de distribución de frecuencias y medidas de tendencia central. Para el análisis inferencial, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman y la prueba U de Mann-Whitney.

Resultados

Se encuestaron 354 estudiantes del nivel superior, de los cuales 283 son mujeres (80%), 69 son varones (19%) y 2 no binarios (1%). La edad mínima registrada es 18 años y la máxima 56 años. La edad media de la muestra fue de 21,95 años, con una desviación típica de 5,7.

Los estudiantes informaron tres modalidades de cursado virtual: 1) cursado diario sincrónico por Zoom, Meet y plataformas similares, junto con el uso de aulas virtuales como EVA o Moodle (57,8% de la muestra), 2) cursado principal asincrónico mediante aulas virtuales como EVA y Moodle más clases de consulta sincrónicas esporádicas por plataformas como Meet o Zoom (33,7%), y 3) cursado completamente asincrónico, por plataformas como EVA o Moodle, sin encuentros sincrónicos (8,5%).

Se evaluó el rendimiento académico en función de la cantidad de exámenes finales rendidos y aprobados en las mesas de julio-agosto de 2020. Los estudiantes declararon haber rendido entre 0 y 10 materias, con una media de 1,62 materias. Un dato interesante es que, para la misma instancia de 2019, informaron un rango entre 0 y 16, con una media de 2,43 materias. Se puede apreciar que el número de materias disminuyó en pandemia.

Además, se indagó la percepción subjetiva del rendimiento académico durante el período de pandemia. El 53,9% de los estudiantes lo calificó como bueno o muy bueno, el 34,2% como regular y el 11,8% como malo o muy malo. En cuanto a la percepción sobre las calificaciones, el 14,3% consideró que disminuyeron, el 70,9% que se mantuvieron y el 14,8% restante que aumentaron.

Para evaluar la motivación, se consultó sobre sus emociones y pensamientos respecto del cursado. El 79% afirmó sentirse agotado, el 78% se percibía pesimista respecto de su

desempeño académico y el 30% había considerado abandonar los estudios. Como otro indicador de la motivación, se midió el nivel de participación en las clases sincrónicas mediante el uso de micrófono, cámara y chat. El 35% de los estudiantes nunca encendió la cámara, el 55% lo hizo a veces y solo el 8% siempre. En cuanto al empleo del micrófono, el 17% nunca lo encendió, el 66% a veces y el 15% siempre. Respecto del chat, el 15% nunca lo utilizó, el 53% a veces y el 31% participó siempre.

En relación con las estrategias de aprendizaje, la más utilizada fue la autorregulación del esfuerzo, con una puntuación media de 4,13 puntos. Las menos utilizadas fueron el pensamiento crítico y la autorregulación-metacognición, ambas con una puntuación media de 3,58.

La correlación entre la cantidad de materias rendidas y las estrategias de aprendizaje no mostró índices estadísticamente significativos. Sin embargo, sí se observó relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas y la motivación de los estudiantes. Las ganas de cursar y estudiar correlacionaron de manera positiva con todas las estrategias de aprendizaje, mientras que el uso de la cámara, el micrófono y el chat correlacionaron con autorregulación metacognitiva, los dos primeros con gestión del tiempo y hábitos de estudio, el empleo del micrófono y el chat con autorregulación del esfuerzo y solo el chat con orientación intrínseca (ver Tabla 1).

Con respecto a la modalidad de cursado, la muestra se dividió en dos grupos:

- Primer grupo: estudiantes con cursado diario sincrónico mediante plataformas como Zoom o Meet, complementado con aulas virtuales.
- Segundo grupo: estudiantes con cursado principalmente asincrónico a través de plataformas como EVA o Moodle, con o sin clases sincrónicas de consulta.

Mediante la prueba U de Mann-Whitney se compararon ambos grupos. Se encontró que el primero rindió y aprobó una mayor cantidad de materias ($p=,025$), lo que indica un mayor rendimiento académico. También informaron niveles mayores de satisfacción con la modalidad ($p=,000$) y de interacción a través del micrófono durante las clases sincrónicas ($p=,024$), menor ansiedad ($p=,023$) y mayor uso de la estrategia de

pensamiento crítico ($p=,031$). Por su parte, el segundo grupo informó mayor uso de dos estrategias de aprendizaje: elaboración ($p=,013$) y organización ($p=,039$).

Tabla 1.

Correlación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación de los estudiantes

			Ganas cursar	Ganas de estudiar	Cámara	Micrófono	Chat
Rho de Spearman	Elaboración	Correlación	,228**	,217**	0,079	0,088	0,098
		Sig.	0	0	0,138	0,098	0,064
	Organización	Correlación	,180**	,205**	-0,023	-0,006	0,08
		Sig.	0,001	0	0,66	0,911	0,133
	Pensamiento crítico	N	354	354	354	354	354
		Correlación	,193**	,266**	0,065	0,05	0,02
	Autorregulación metacognitiva	Sig.	0	0	0,225	0,344	0,71
		Correlación	,370**	,404**	,115*	,199**	,185**
	Gestión del tiempo y hábitos	Sig.	0	0	0,03	0	0
		Correlación	,319**	,323**	,129*	,183**	0,045
	Autorregulación del esfuerzo	Sig.	0	0	0,015	0,001	0,4
		Correlación	,324**	,360**	0,071	,116*	,120*
	Orientación intrínseca	Sig.	0	0	0,186	0,029	0,024
		Correlación	,242**	,220**	-0,042	0,064	,110*
		Sig.	0	0	0,43	0,233	0,038
		N	354	354	354	354	354

Fuente: Elaboración con base en datos propios.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten señalar que el cursado virtual no fue percibido como una experiencia negativa por todos los estudiantes. En particular, en esta muestra, la mayoría no informó haber notado una disminución en su rendimiento académico durante la pandemia, e incluso un grupo reducido indicó haber percibido una mejora en sus calificaciones. Solo el 14,3% expresó una merma en su rendimiento. Este hallazgo contrasta con los resultados de otras investigaciones, como la de Vásquez Muñoz et al. (2021), en la que más del 60% de los estudiantes expresaron preocupación por el deterioro de su desempeño académico a raíz de la situación de pandemia.

Si bien las calificaciones de los estudiantes de la muestra no resultaron alteradas de forma generalizada, su motivación y estado de ánimo sí se vieron afectados. Más del 75% de los participantes de la investigación afirmaron sentirse agotados, con

sentimientos pesimistas respecto de su futuro académico, y una porción menor, aunque significativa, expresó haber considerado abandonar la carrera. Este resultado hace eco de la evidencia empírica recogida en diversos estudios que pone de manifiesto que casi la totalidad de los estudiantes universitarios presentó *burnout* académico (Torres-Zapata et al., 2023), tecnoestrés (Llanque, 2021), ansiedad (Chávez Márquez, 2021), entre otros padecimientos. Además, se ha documentado relación entre el burnout derivado del estrés académico y las intenciones de abandonar la carrera (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2021).

Las comparaciones entre los estudiantes que cursaron de manera sincrónica y aquellos cuya experiencia fue predominantemente asincrónica también arrojaron resultados interesantes. Los estudiantes del primer grupo, que se conectaron a clases sincrónicas diarias con sus profesores, declararon mayor satisfacción con la modalidad, más participación, menores niveles de ansiedad y un uso más frecuente de estrategias de aprendizaje asociadas con el pensamiento crítico. Es interesante contrastar estos resultados con la investigación de Pérez López et al. (2021) en estudiantes con cursado predominantemente asincrónico, que destaca el malestar que esta modalidad generaba porque percibieron un aumento en las exigencias de las materias que no se tradujo en mejores calificaciones y expresaron la incapacidad de los docentes de contemplar sus situaciones personales.

Otros trabajos apuntan en la misma dirección. Uno de los factores que mayor malestar causó durante la educación virtual en la pandemia fue la falta de guía y de certezas. Esta situación se debió tanto a una menor disponibilidad de los docentes para asesorar en cuanto a las evaluaciones o trabajos prácticos (Gonzales López & Evaristo Chiyong, 2021), como a la incertidumbre generada por la falta de información y las dificultades en la comunicación por parte de las instituciones (Gil Villa et al., 2020). En consecuencia, se puede inferir que no es la modalidad en sí el problema, sino las falencias en los canales de comunicación entre los estudiantes, sus docentes y las instituciones educativas. En este contexto, surgió la necesidad de que los estudiantes desplegaran mayor capacidad de autodirección.

Para finalizar, es destacable que, en la presente investigación, se encontró que los estudiantes con cursado asincrónico obtuvieron mayor puntuación en estrategias de elaboración y organización, las que apuntan a la autogestión del aprendizaje. Este hallazgo coincide con los resultados de Valdivieso Miranda et al. (2020), quienes hallaron que la situación de pandemia permitió una mejora de las estrategias de aprendizaje autónomo.

Conclusión

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación entre las modalidades de cursado virtual y las estrategias de aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico en el contexto de aislamiento social obligatorio, en estudiantes del nivel superior de las provincias de Mendoza y San Luis.

En primer lugar, se observó que los estudiantes que cursaron mediante clases sincrónicas regulares, vía Zoom, Meet o plataformas similares, informaron una mejor experiencia. Este grupo expresó mayor satisfacción con la modalidad, menor ansiedad, mayor participación en las clases y un uso más frecuente de estrategias de aprendizaje vinculadas con el pensamiento crítico. Es posible atribuir estos resultados a la cercanía con el docente que esta modalidad garantiza, lo que facilita la comunicación y promueve una guía más activa.

En segundo lugar, es necesario destacar que aquellos estudiantes que no contaron con un cursado sincrónico regular mostraron mayores puntuaciones en estrategias de elaboración y organización. Ello permite reflexionar sobre qué tipo de estrategias pueden desarrollarse y priorizarse cuando se llevan adelante propuestas de aprendizaje más autónomas.

La experiencia de la educación virtual a distancia durante la pandemia distó de ser óptima. La migración forzada del sistema educativo al entorno virtual debió efectuarse en un período muy corto. Esto provocó que no se pudieran garantizar las herramientas tecnológicas y las habilidades necesarias, tanto en estudiantes como en docentes, para

un desempeño eficaz en este ámbito. Sin embargo, no pueden desconocerse las ventajas de esta modalidad que ha continuado utilizándose de manera habitual en las instituciones de nivel superior tras el fin del aislamiento obligatorio.

Los resultados obtenidos en esta investigación pueden orientar la planificación de nuevas propuestas de educación virtual o híbrida. En particular, se subraya la importancia de generar espacios de encuentro e intercambio constante entre docentes y estudiantes, ya que estos espacios facilitan la comunicación y promueven el acompañamiento pedagógico, lo que a su vez genera satisfacción y reduce la ansiedad. A su vez, se reconoce que la orientación y el acompañamiento que se puede brindar en medios virtuales suele ser menor al que se ofrece en la presencialidad. Por ello, se enfatiza en la necesidad de capacitar a los estudiantes en estrategias de aprendizaje autónomo, como las de elaboración y organización, que resultaron especialmente útiles en escenarios con predominio de cursado asincrónico.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2021). El *burnout* académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 663-689. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068995002>
- Chávez Márquez, I. L. (2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: Un estudio cuantitativo. *Psicumex*, 11, e420. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.420>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Crespo Argudo, M. del C., & Palaguachi Tenecela, M. C. (2020). Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve Análisis. *Revista Científica*, 5(17), Article 17. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.16.292-310>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331462375001/>
- Gil Villa, F., Urchaga Litago, J. D., & Sánchez Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-14701> ISSN 1138-5820

- Gonzales López, E. F., & Evaristo Chiyong, I. S. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189-202. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Llanque, R. H. (2021). Tecnoestrés y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería en tiempos de COVID-19. *Investigación e Innovación: Revista Científica de Enfermería*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.33326/27905543.2021.2.1218>
- Maggio, M. (2021). Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias. Paidós.
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Mercado-Elgueta, C., Illesca-Pretty, M., & Hernández-Díaz, A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: Estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás. *Enfermería universitaria*, 16(1), 15-30. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.580>
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(Esp.-), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ochoa, S. M. G., & Torres, C. H. D. (2021). La Educación Virtual en tiempos de pandemia. *Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), Article 11. <https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.11.2021.8082>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Pequeño, I., Gadea, S., Alborés, M., Chiavone, L., Fagúndez, C., Giménez, S., & Santa Cruz, A. B. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 150-170. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.14>
- Pérez López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Ó. U., & Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, e589-e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>

- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Sabogal Tinoco, L. F., Barraza Heras, E., Hernández Castellar, A., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta –MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25), 36-50. <https://doi.org/10.17081/psico.14.25.1855>
- Salazar Malerva, I., & Heredia Escorza, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>
- Tejedor Calvo, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Torres-Zapata, Á. E., Zarza-García, A. L., Olvera, G. E. A., & Brito-Cruz, T. de J. (2023). Burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios ante pandemia de Covid-19. *IBN SINA*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.48777/ibnsina.v14i1.1340>
- Valdivieso Miranda, M. A., Burbano Pantoja, V., & Burbano Valdivieso, Á. S. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista ESPACIOS*, 41(42), 9-281. <https://doi.org/DOI:10.48082/espacios-a20v41n42p23>
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., & Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>
- Vallejos Salazar, G. A., & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: Una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 166-171.
- Vásquez Muñoz, A., Morales Huamán, H. I., & Silva Siesquen, J. A. (2021). Influencia de la salud mental en el rendimiento académico de universitarios por Covid 19. *Revista Hacedor*, 5(2), 119-129.
- Velazque Rojas, L., & Valenzuela Huamán, C. J. (2020). Pandemia COVID-19: Repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*, 23(2), 203-205. <http://dx.doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>

Datos de los Autores

María Noelia Sozzi.

Licenciada en Psicopedagogía. Técnica superior en producción artística. Docente de Nivel Secundario y de la Universidad de Congreso. Rehabilitación temprana en niños con discapacidad en el Centro Médico Crecer.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4642-7205>

Ana Victoria Marquez Terraza.

Licenciada y Doctora en Psicología, Docente e investigadora de la Universidad de Congreso y Coordinadora de Trabajo Final de la carrera de Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Contacto: terrazama@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5718-087X>

Juan Marcos Azzolino.

Licenciado en Psicología, docente, investigador y tutor de la carrera de Psicología de la Universidad de Congreso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5233-5115>

Mauricio R. Bicocca

Universidad de Mendoza - Argentina

Yanina Canales Jara

Universidad de Mendoza - Argentina

Aceptado: marzo 2024

Datos de los autores:

Mauricio Bicocca es Doctor en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe y Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo. En la Universidad de Mendoza, es Profesor Titular de la cátedra de Metodologías de investigación en la Facultad de Ciencias Médicas y Director de la Especialización en Docencia Superior.

Correos electrónicos:
bicoccam@logos.uncu.edu.ar /
bicoccam@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1267-9033>

Yanina Canales Jara es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Metodologías de la investigación en la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Mendoza.

Correo electrónico:
lic.canalesyanina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7511-1632>

Bienestar, resiliencia y aprendizaje en las ciencias biomédicas. Análisis desde una revisión sistemática

Resumen La exposición de estudiantes a eventos estresantes y su asociación con la salud mental, emocional y física constituye una cuestión de importancia en la educación médica (Domínguez González et al., 2017). En efecto, para transitar la carrera de medicina, donde la ansiedad, las exigencias académicas, el estrés y la resolución de problemas emergen de manera cotidiana, algunos alumnos desarrollan capacidades que les permiten afrontar dichos eventos, como la resiliencia (Kubrusly et al., 2019). El problema de investigación que se aborda puede sintetizarse en la siguiente pregunta: ¿Qué capacidades y disposiciones de resiliencia deben desarrollar los estudiantes de la carrera de medicina para lograr un aprendizaje efectivo y un mejor rendimiento académico? **Objetivo.** El estudio se propone analizar y sistematizar las capacidades y disposiciones que vinculan resiliencia y aprendizaje en las ciencias biomédicas, susceptibles de medición y de desarrollo mediante intervenciones que favorezcan un aprendizaje efectivo en estudiantes de medicina. **Metodología.** Se adoptó como metodología de investigación una revisión sistemática (RS) de documentos de acceso abierto, disponibles en recursos electrónicos (bases de datos, revistas científicas, repositorios, entre otros), que presentan resultados de investigaciones validadas sobre el objeto de estudio. **Resultados.** Se identificaron, en primer lugar, un conjunto de capacidades relevantes que relacionen resiliencia y aprendizaje de la medicina, útiles para la toma de decisiones e innovación tanto en el aprendizaje de los estudiantes en formación como en el diseño curricular; en segundo lugar, se relevaron escalas validadas de medición de la resiliencia (Krogh et al., 2019) y programas de intervención (Nogueira Pirés et al., 2022) que permiten evaluar y promover estas capacidades en estudiantes de medicina de la Universidad de Mendoza (UM).

Palabras Clave aprendizaje en medicina, resiliencia, rendimiento académico

ISSN: 0328-5413

Vol. 15 – Núm. 19– Año 2024

www.cicuyo.org

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Bicocca, M.; y Canales Jara, Y. (2024). Bienestar, resiliencia y aprendizaje en las ciencias biomédicas. Análisis desde una revisión sistemática. *Psicopedagógica* 15(19), 96-118

Well-being, Resilience, and Learning in the Biomedical Sciences: An Analysis Based on a Systematic Review

Abstract: *The exposure of students to stressful events and their association with mental, emotional, and physical health is a matter of importance in medical education (Domínguez González et al., 2017). Indeed, to navigate medical school –where anxiety, study demands, stressful events, and problem solving arise on a daily basis– some students develop abilities that help them cope with such events, such as resilience (Kubrusly et al., 2019). The research problem addressed in this study can be summarized in the following question: What resilience-related capacities and dispositions should medical students develop in order to achieve effective learning and improved academic performance? Aim. This study aims to analyze and systematize the capacities and dispositions that link resilience and learning in the biomedical sciences, which are both measurable and developable through interventions that promote effective learning among medical students. Methodology. A systematic review (SR) of open access documents, available in electronic resources (databases, scientific journals, repositories, among others) was conducted, including validated research results relevant to the object of study. Results. First, a set of relevant capacities that relate resilience and medical learning were identified, useful for decision-making and innovation in both student learning and curriculum design. Second, validated resilience measurement scales (Krogh et al., 2019) and intervention programs (Nogueira Pirés et al., 2022) were reviewed, which support the evaluation and promotion of these capacities in medical students at University of Mendoza (UM).*

Keywords: *learning in medicine, resilience, academic performance*

Introducción

El propósito de este artículo es presentar los resultados de investigación de un proyecto¹ que se propuso indagar qué capacidades necesitan desarrollar los estudiantes de la carrera de medicina para afrontar las exigencias académicas y el estrés que conlleva el

¹ Correspondiente a la convocatoria de Proyectos PIUMO 2023, de la Dirección de Investigación de la Universidad de Mendoza.

trayecto de formación de grado, con el fin de alcanzar un aprendizaje efectivo y un buen rendimiento académico. Estas exigencias suelen inducir en los estudiantes ciertas dificultades, como ansiedad, trastornos mentales y emocionales, somatizaciones, adicciones, entre otras manifestaciones. Algunos autores han caracterizado este fenómeno como síndrome de *burnout estudiantil* (Leo Ramírez et al., 2019; Pereira-Lima y Loureiro, 2015; Ortega et al., 2014), producto de la exposición crónica a estresores del proceso educativo, a veces, ya en los aspirantes y, frecuentemente, en la carrera.

En respuesta a esta problemática, en la última década han adquirido relevancia conceptos como *calidad de vida del estudiante* (Nogueira Pirés et al., 2022) o *bienestar del estudiante* (Nuñez Cruz, 2023), que aluden a la necesidad de cuidar la salud mental, emocional y física del estudiantado. Abordar este problema requiere revisar la cultura médica desde sus bases, es decir, desde las escuelas de medicina y sus modelos formativos (Leo Ramírez et al., 2019).

Ante la frecuencia de tales situaciones, resulta imprescindible que el estudiante adquiera ciertas capacidades o *estrategias de afrontamiento* (Londoño et al., 2006) que le permitan sobrellevar en forma adecuada la presión y las exigencias de la carrera, para resguardar su salud y optimizar su aprendizaje y rendimiento académico. En esta dirección, estudios internacionales muestran que la resiliencia se relaciona, por una parte, con factores personales como la autoestima, el optimismo, el autoconcepto, entre otros, es decir, aspectos que favorecen el bienestar psicológico del estudiante (García Retana, 2012; Souri y Hasanirad, 2011), y, por otra parte, con factores del contexto, dando lugar a la noción de *instituciones educativas resilientes* (Flores Peña y Navarrete Cueto, 2020), caracterizadas por generar en la población estudiantil confianza, optimismo, alegría, entusiasmo, y por la esperanza de obtener del dolor una fuerza creadora. Es aquí donde la *resiliencia* se manifiesta como la capacidad o disposición humana que permite afrontar situaciones adversas y superarlas satisfactoriamente. Además, se trata de una capacidad o disposición susceptible de ser adquirida y acrecentada. En este sentido, el fortalecimiento de la dimensión emocional del estudiante de medicina mejora los

factores protectores y de afrontamiento, contribuyendo a su bienestar integral y a su proceso formativo.

A partir del problema descrito surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué capacidades y disposiciones que relacionan resiliencia y aprendizaje de la medicina deberían promoverse y desarrollarse los estudiantes? ¿Hay acuerdos en la literatura científica sobre las capacidades o estrategias de afrontamiento requeridas para el éxito en esta carrera? ¿Qué características reúnen aquellas instituciones educativas que logran formar alumnos resilientes? ¿Qué escalas validadas existen para medir la resiliencia estudiantil? ¿Qué tipo de intervenciones permiten desarrollar resiliencia durante el trayecto formativo?

La investigación se propuso el siguiente objetivo general: analizar y sistematizar las capacidades sobresalientes que vinculan resiliencia y aprendizaje de la medicina, susceptibles de medición a través de escalas validadas y de desarrollo mediante programas de intervención, con el propósito de favorecer un aprendizaje efectivo y un buen rendimiento académico. Por otra parte, se formularon los siguientes objetivos específicos: 1. Identificar y caracterizar cualitativamente las principales capacidades que articulan resiliencia y aprendizaje de la medicina; 2. Elaborar un listado de capacidades de resiliencia que puedan incorporarse al currículo de la carrera de medicina de la UM; 3. Identificar escalas validadas de medición de resiliencia y aprendizaje de la medicina; y 4. Analizar programas orientados a promover dichas capacidades y que permiten intervenir, evaluar y fortalecer el desarrollo de las disposiciones de afrontamiento.

Respecto del tipo de estudio, se trata de una investigación de carácter secundario, ya que se trabajó con fuentes documentales. En cuanto al diseño de investigación, se optó por una revisión sistemática (RS) (Aguilera Eguía, 2014; García-Peñalvo, 2022; Higgins y Green, 2011; Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2020).

Bases teóricas de la investigación

100

En el marco de las ideas previamente expuestas, esta investigación se inscribe, por un lado, en el campo de la medicina basada en la evidencia (MBE) o salud basada en la evidencia (SBE) y, por otro, en el ámbito del aprendizaje de las ciencias biomédicas, específicamente, en la formación en la carrera de medicina.

Desde esta perspectiva, el problema de investigación propuesto se fundamenta en que la educación universitaria representa, para muchos estudiantes, una oportunidad de desarrollo personal y profesional, e incluso para otros también una vía de promoción social. Sin embargo, en el transcurso de su formación, los estudiantes pueden verse expuestos a diversas situaciones que afectan su aprendizaje, su desempeño académico, su salud mental y emocional, su bienestar personal y su calidad de vida (Nogueira Pirés et. al, 2022). Frente a dichas situaciones, deben desarrollar ciertas capacidades de adaptación (Castillo Pimienta et al., 2016), en respuesta a la constante exigencia académica a la que están sometidos, para la permanencia y el egreso de la carrera.

Este fenómeno, que afecta transversalmente a los estudiantes universitarios, se crispa en ciertas poblaciones, como las que cursan carreras del área de la salud (González Cabanach et al., 2010), y especialmente medicina, por una mayor carga académica y por la naturaleza del trabajo profesional que reviste niveles más altos de responsabilidad y exigencia, tanto en el ámbito educativo como en el ejercicio profesional cotidiano.

Asimismo, diversos estudios avalan que, en general, los estudiantes de carreras vinculadas con la salud se encuentran más expuestos a niveles mayores de estrés que el resto de la población universitaria. Sin embargo, la mayoría de esos estudios se centran en la carrera de medicina, en la cual se han registrado niveles particularmente altos de estrés. Así, en Latinoamérica, por ejemplo en Colombia, se registra 15,5% de *burnout* en estudiantes de medicina de grado (Castro Bastidas et al., 2011). En México, se documenta la presencia del síndrome en estudiantes de medicina de hasta el 70% (Ortega et. al., 2014). En Chile, en la Pontificia Universidad Católica, se registró *burnout* del orden del 91%, a lo que se agrega que un 25% de ellos presenta estados de tensión patológica. Otros

estudios fijan los niveles de prevalencia de estrés entre un 36.3 y un 91.1%. En otras carreras de la salud, como enfermería u odontología, se señalan niveles de estrés entre 38.7 y 40% (Castillo Pimienta et al., 2016). Estas manifestaciones patológicas son más frecuentes e incluso más severas en la etapa de formación; incluyen cuadros de depresión, ansiedad, preocupación constante y estrés psicológico (Sharp y Theiler, 2018).

1. La resiliencia

La literatura científica sobre el tema es abundante; se presentan aquí algunos autores considerados referentes para el problema objeto de investigación. En este sentido, Wagnild y Young (1993) explican que la resiliencia es una característica de la persona que “ante una adversidad abrumadora, es capaz de adaptarse y restablecer el equilibrio en su vida y evitar los efectos potencialmente nocivos del estrés” (p. 165). Además, esta capacidad o disposición se concibe como dinámica y modificable en tanto puede ser adquirida y acrecentada (Wagnild y Young, 1993). Esta habilidad incluye dos dimensiones, a saber: una, la aceptación de uno mismo, y, la otra, una habilidad personal. Estas son moduladoras de las dimensiones asociadas a los efectos del estrés como la ecuanimidad, la perseverancia, la confianza en sí mismo, la satisfacción personal y el sentirse bien en soledad. Tales elementos contribuyen al logro de significativos niveles de adaptabilidad y superación de infortunios (Flores Peña y Navarrete Cueto, 2020).

Igualmente, resulta clave señalar la importancia de la conexión entre la resiliencia y el contexto externo en el que esta se desarrolla. Es decir, la persona es resiliente ante un hecho o una situación que implica adversidad. Así, Cyrulnik (2001) la define como “un proceso diacrónico y sincrónico: las fuerzas biológicas del desarrollo se articulan con el contexto social” (p. 40). Este contexto colabora para su desarrollo, no como adversidad, sino como factor que la favorece. En esta línea, García Vesga y Domínguez (2013) destacan que “es decisivo el papel de la familia, la institución educativa, la comunidad y la sociedad, como facilitadores de la autogestión del desarrollo personal y social” (p. 74).

Por su parte, la Asociación Americana de Psicología define la resiliencia como “el proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuente de tensión significativa, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes de trabajo o financieras” (APA, 2021). Además, advierte que ser resiliente no quiere decir que la persona no experimenta dificultades o angustias. El dolor emocional y la tristeza son comunes en las personas que han sufrido grandes adversidades o traumas en sus vidas. De hecho, el camino hacia la resiliencia probablemente está lleno de obstáculos que afectan el estado emocional de las personas (APA, 2021). Así, ser resiliente implica poseer la capacidad humana que permite reponerse de manera positiva ante una situación adversa o de intenso estrés.

Se trata, entonces, de una capacidad crucial para la vida, puesto que permite enfrentar las situaciones difíciles de una forma positiva. Su desarrollo depende tanto de recursos internos de la propia persona como de factores externos, entre los que se encuentran la familia, la comunidad, las instituciones educativas, entre otros. Estos medios se convierten en factores protectores que permiten disminuir las consecuencias negativas de las circunstancias estresantes o adversas (Flores Peña y Navarrete Cueto, 2020). Por consiguiente, si se desea construir resiliencia es fundamental fortalecer las relaciones entre los factores antes enunciados porque ayudan al individuo a sobrellevar o transformar aquellos aspectos negativos y peligrosos que amenazan el equilibrio y el desarrollo (Caldera et al., 2016).

Desde la perspectiva de los autores de este trabajo, se la conceptualiza como el “equivalente funcional” de la virtud de la fortaleza en sus dos actos: resistir y afrontar. En este sentido, el mérito de la funcionalización/operacionalización de la virtud en manos, fundamentalmente, de la Psicología positiva (Barrero Plazas et al., 2018) ha posibilitado su investigación empírica. A partir de ello, surgen los desafíos de identificar modos de afrontamiento de la práctica clínica que promuevan la resiliencia, reduzcan el riesgo de burnout y redunden en un mayor bienestar del estudiante (Batbaatar et al., 2017).

2. La resiliencia y el contexto educativo

En el ámbito educativo, la resiliencia marca las actuaciones de los estudiantes que, ante circunstancias adversas, manifiestan la necesidad de superarlas efectivamente, logrando así avanzar en sus aprendizajes y en su rendimiento académico (Ortunio, 2018). En este marco, se la puede definir como la capacidad de una persona para adaptarse y manejar el estrés y la adversidad en forma satisfactoria (Fletcher y Sarkar, 2013).

Como se señaló, la resiliencia constituye una capacidad o disposición modificable (Connor y Davidson, 2003), susceptible de ser adquirida, fortalecida y acrecentada mediante intervenciones que desarrollen estrategias de afrontamiento (Londoño et al., 2006). Además, puede ser evaluada de manera periódica a través de instrumentos validados (Garayar-Peceros et al., 2021). Esto, en cualquier proceso formativo, juega un papel estratégico, ya que contribuye al desarrollo de competencias académicas y personales que le permiten al estudiante superar situaciones adversas y salir adelante a lo largo de su trayectoria (Rutter, 2010).

Así considerada, para la educación implica una dinámica positiva: una capacidad orientada hacia el porvenir. No se limita a resistir, sino que también permite la reconstrucción de un proyecto de vida en forma creativa. Por ello, en términos educativos se la concibe como un resorte moral, una cualidad de quien no se desanima ni se deja abatir, sino que es capaz de sobreponerse a la adversidad (Ortunio, 2018).

La plasticidad y versatilidad de la resiliencia resultan particularmente relevantes para la educación médica y el acompañamiento de la formación de los estudiantes de la carrera (Howe et al., 2012). En efecto, para transitar el arduo camino del grado, resolver los desafíos que surgen durante las prácticas y manejar adecuadamente el estrés, el estudiante de medicina necesita desarrollar ciertas capacidades que lo ayuden, entre ellas, la resiliencia (Kubrusly et al., 2019). Son numerosas las investigaciones que documentan problemas de salud, de distinta índole, debidos a la ansiedad, el estrés y las exigencias académicas en estudiantes de medicina (Campos Quispe, 2021; Castillo Pimienta et al., 2016; Domínguez González et al., 2017; Sharp y Theiler, 2018; Villalobos

Otayza et al., 2019). Las consecuencias negativas del estrés en la educación médica son bien conocidas: depresión y ansiedad, con niveles de sufrimiento psicológico más altos que en la población general (e.g., el reconocido trabajo de Goebert et al., 2009), consumo problemático de sustancias (Jackson et al., 2016), pensamientos suicidas (e.g., Dyrbye et al., 2008, estudio muy citado en la investigación actual), entre otros. A ello se suma que la situación de estrés se agravó durante la pandemia, lo que incrementó la necesidad de resiliencia y de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes (Campos Quispe, 2021; Rodríguez Ponte, 2020).

Frente a la magnitud de esta problemática en el ámbito de la educación médica, la resiliencia ha adquirido creciente interés investigativo (García Rojas et al., 2021; Leo Ramírez et al., 2019; Nuñez Cruz, 2023). Esta investigación partió de la premisa de que el fortalecimiento emocional de los futuros médicos, a través del desarrollo de la resiliencia, mejora los factores protectores y de afrontamiento, reduciendo riesgos para su salud. Por tanto, se la considera un aporte relevante al proceso formativo, la salud mental y el bienestar del estudiante de medicina (Leo Ramírez et al., 2019).

En efecto, en la última década ha surgido un renovado interés en torno a la noción de resiliencia. La definición más amplia la concibe como la capacidad de un sistema para resistir o recuperarse de desafíos significativos que amenazan su estabilidad, viabilidad o desarrollo (Grant y Kinman, 2014; Hornor, 2017). Es una capacidad dinámica, con potencial para mejorar el bienestar estudiantil y favorecer la calidad de la atención (Epstein y Krasner, 2013). De este modo, la resiliencia médica ha sido descrita como una sinergia entre características personales –autovaloración, flexibilidad cognitiva y relacional, habilidades de organización, asertividad y sentido del humor– y recursos profesionales e institucionales –apoyo administrativo, capacidad de trabajo en equipo y disponibilidad de insumos– (Cheshire et al., 2017). No obstante, es necesario destacar que su evaluación es ciertamente compleja (Lima-Sánchez et al., 2020).

3. Estado actual de la cuestión

La literatura muestra que, en las últimas dos décadas, la noción de “resiliencia médica” se ha instalado en la investigación de la práctica clínica y de la formación de grado. Se describe como una sinergia entre características personales, tales como autovaloración, flexibilidad cognitiva y relacional, habilidades de organización, asertividad y humor, y la disponibilidad de recursos profesionales y organizacionales, tales como apoyo administrativo, capacidad de trabajo en equipo y disponibilidad de insumos (Cheshire et al., 2017). También, se ha sugerido que las estrategias asociadas a la resiliencia pueden marcar la diferencia entre quienes experimentan estrés y *burnout* por la exposición sostenida a situaciones estresantes y aquellos que logran adaptarse a las exigencias del contexto clínico sin deterioro en su bienestar (Zwack y Schweitzer, 2013).

En este marco, se han explorado diversas categorías psicológicas relacionadas con la resiliencia en estudiantes de medicina, tales como ansiedad, rasgos de personalidad, autoconcepto y asertividad. Sin embargo, algunas dimensiones específicas de la resiliencia aún no han sido suficientemente investigadas en la población universitaria, a pesar de sus implicancias educativas, ya que la calidad de vida resulta esencial para desempeñarse en forma adecuada en el escenario académico (Nogueira Pirés et al., 2022; Ortunio, 2018). También, se han estudiado factores que favorecen el afrontamiento del estrés y de la adversidad, como el apoyo social, la personalidad, la motivación intrínseca y el estilo de afrontamiento (Lima Sánchez et al., 2020). Por ejemplo, la investigación de Kubrusly et al. (2019) en estudiantes de medicina de una universidad brasileña muestra una relación positiva entre alta resiliencia y el apoyo de la familia, los docentes y los compañeros, así como con las percepciones de un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Respecto de las formas de medir y entrenar la resiliencia, Campbell-Stills y Stein (2007) identifican una estructura de dos factores, que denominan resiliencia y persistencia, y tras diversos análisis factoriales realizados sobre las puntuaciones de una muestra de 764 personas adultas estadounidenses, proponen una escala unidimensional de 10 ítems con adecuada consistencia interna (alfa de Cronbach $\alpha = 0.85$) y con adecuada validez de constructo, convergente y discriminante. Esta escala ha sido validada en diferentes

idiomas y poblaciones (chino, francés, coreano, camboyano, danés, entre otros idiomas, así como en poblaciones que han sufrido catástrofes naturales), por lo que se ha convertido en una de las herramientas más usadas tanto por su brevedad como por sus propiedades psicométricas (Lima-Sánchez et al., 2020).

Otro factor importante son los programas de intervención y promoción de estas capacidades (Nogueira Pirés et al., 2022). En este sentido, se han desarrollado numerosas experiencias destinadas a promover la resiliencia médica, mejorar la calidad de atención y fortalecer el autocuidado en medicina (Fox et al., 2018). Entre ellas, el entrenamiento en *mindfulness* ha demostrado ser especialmente eficaz (Goldhagen et al., 2015; Krogh et al., 2019).

Método

El diseño de investigación utilizado fue una revisión sistemática (RS) de documentos de acceso abierto, disponibles en recursos electrónicos (como bases de datos, revistas científicas, repositorios, entre otros), sobre el problema objeto de estudio. Se seleccionaron trabajos que presentaran resultados de investigaciones validadas. Esta metodología permitió una caracterización cualitativa de la información obtenida.

Para la inclusión de los estudios, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión, exclusión y elegibilidad: a) artículo científico o tesis de posgrado original; b) documento de acceso abierto y gratuito; c) que implicara la identificación, medición o intervención educativa orientada al desarrollo de algún componente positivo que vinculara resiliencia y aprendizaje de la medicina, d) que la población de estudio estuviese compuesta solo por estudiantes de medicina.

En cuanto a la estrategia de búsqueda, se emplearon como nociones claves de búsqueda documental los descriptores que se listan a continuación: “resiliencia académica” (*academic resilience*), “aprendizaje de la medicina” (*medical learning*), “estudiante de medicina” (*medical student*) “resiliencia y aprendizaje de la medicina” (*resilience and medical learning*), “medición/instrumentos” (*measurement/instruments*).

Respecto de la recolección y extracción de datos, cabe señalar que se efectuó manualmente mediante un análisis interpretativo de los documentos seleccionados, conforme con los criterios de análisis previamente establecidos que orientaron la búsqueda. Se incluyó información sobre autor/es, año de publicación, título del estudio, objetivos, metodología, diseño, participantes, instrumentos de recolección de datos y principales resultados. Todos los datos se sistematizaron en una planilla de Microsoft Excel.

Resultados

A partir de los criterios aplicados para la selección de artículos, se identificaron y caracterizaron no solo las principales características que vinculan resiliencia y aprendizaje, sino también las escalas validadas para su medición y algunos programas de promoción de estas capacidades para propiciar el desarrollo de habilidades de afrontamiento.

1. Capacidades y disposiciones que relacionan la resiliencia y el aprendizaje de la medicina

Un primer conjunto de estudios centra la atención sobre la importancia de las emociones y su relación con la resiliencia y el aprendizaje de la medicina. Así, Leo Ramírez et al. (2019) abordan el *estudio de las emociones positivas* en el ámbito de la educación médica, un área que ha cobrado relevancia en la investigación en los últimos años, dada su influencia sobre la experiencia y el desarrollo humano, de forma específica en la conducta, el rendimiento académico y el bienestar del estudiante. Por ello, se considera un factor protector o generador de resiliencia.

Actualmente, diversos modelos teóricos explican el papel de las emociones en el desarrollo personal. De forma sintética, estos modelos tienden hacia un enfoque integrador que concibe el *bienestar* como un indicador de funcionamiento positivo, que posibilita el despliegue de las capacidades y el crecimiento personal del estudiante (Leo Ramírez et al., 2019), con impacto favorable en el desarrollo positivo de la resiliencia. El

siguiente cuadro presenta una breve síntesis de los principales modelos que abordan esta temática.

Tabla 1.
Modelos que abordan el estudio de las emociones

Modelo Teórico	Propuesta
<i>Modelo de la Inteligencia emocional</i>	La IE refleja la fusión entre el corazón y la razón. Se define como “la capacidad de reconocer, comprender y regular nuestras emociones y la de los demás” [las citas incluidas en esta tabla se toman de Leo Ramírez et al., 2019, p. 95].
<i>Modelo de Habilidad de Salovey y Mayer</i>	La IE se entiende como “la habilidad de las personas para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”.
<i>Modelo mixto de Goleman</i>	Define la IE como “una metahabilidad que determina en qué medida se puede utilizar correctamente otras habilidades que uno posee, incluyendo la inteligencia (coeficiente intelectual)”.
<i>Modelo de la inteligencia emocional social de Bar-On</i>	Concibe la IE social como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio”.
<i>Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra</i>	Las competencias emocionales para este modelo son “el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales a los que se enfrentan”.
<i>Modelo de Ryff de bienestar psicológico</i>	Plantea un modelo multidimensional del bienestar psicológico en tanto el BP es un concepto amplio que incluye dimensiones sociales, subjetivas y psicológicas, así como comportamientos relacionados con la salud en general que conducen a las personas a funcionar de un modo positivo.

Fuente: Leo Ramírez et al. (2019).

Otro grupo de estudios examina la calidad de vida del estudiante y su impacto en la resiliencia y el aprendizaje de la medicina. Entre estas investigaciones, Nogueira Pirés et al. (2022) analizan la *calidad de vida* en estudiantes de medicina a nivel internacional. La investigación resalta la efectividad de distintas intervenciones efectuadas en varios países para mejorarla. Una parte de dicha investigación muestra que niveles altos de resiliencia se asocian con una mejor percepción de la calidad de vida² general y de los

² Según la OMS la calidad de vida se define como “una percepción individual de la posición de vida de uno, en el contexto de la cultura y los sistemas de valores en los que se inserta, en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones” (Cfr. OMS, 2002). Es un concepto coherente con la definición de salud de la misma organización, que incorpora las áreas (facetas) física (dolor, malestar, energía, cansancio, sueño, descanso), psicológica (sentimientos positivos,

dominios valuados por el WHOQOL-BREF³. En sus palabras, la investigación señala que “asignar un valor y un significado positivo a las experiencias de la vida, incluso las negativas, es una de las principales características de las personas resilientes” (p. 72). Los autores concluyen que los datos son consistentes con la conceptualización de que la resiliencia es una competencia esencial tanto para el proceso de admisión como desarrollo en las escuelas de medicina.

Otras investigaciones relevantes se centran en el concepto de afrontamiento. Estos estudios se relacionan con la escala de medición de la resiliencia, en particular con la Escala de Estrategias de Coping (EEC-R) o estrategias de afrontamiento. Este concepto se trabaja en el campo de la salud mental y principalmente en relación con el estrés, las emociones y la solución de problemas (Londoño et al., 2006). La EEC-R permite evaluar las diferentes formas en que las personas enfrentan situaciones estresantes, describiendo cómo las personas mueven sus recursos cognitivos y comportamentales para superar la adversidad.

Entre los factores de afrontamiento más utilizados se encuentran: solución de problemas, búsqueda de apoyo social, espera, religión, evitación emocional, apoyo profesional, reacción agresiva, evitación cognitiva, reevaluación positiva, expresión de las dificultades de afrontamiento, negación y autonomía (Flórez et al., 2020). Las estrategias de afrontamiento pueden dirigirse al problema o a la emoción. En el primer caso, la persona busca solucionar la dificultad para recuperar el estado de bienestar y

labor de reflexión, aprendizaje, memoria, concentración, autoestima, imagen y apariencia corporal, sentimientos negativos), grado de independencia (movilidad, actividades de la vida diaria, dependencia respecto de medicamentos o tratamientos, capacidad de trabajo), relaciones sociales (relaciones personales, apoyo social, actividad sexual), entorno (seguridad física, entorno doméstico, recursos financieros, atención sanitaria y social, actividades recreativas, entorno físico, transporte), espiritual (espiritualidad, religión, creencias personales) (Cardona y Agudelo, 2005).

³ La OMS ha desarrollado dos instrumentos para medir la calidad de vida, el WHOQOL-100 y el WHOQOL-BREF, que han sido ampliamente probados en el campo. El último es una versión reducida del primero, contiene un total de 26 preguntas que miden los siguientes dominios: salud física, salud psicológica, relaciones sociales y medio ambiente. El WHOQOL-BREF arroja un perfil de calidad de vida en el que es posible obtener cuatro clasificaciones de dominio (Nogueira Pires et al., 2022).

tranquilidad perdido al enfrentar la crisis. En el segundo, se enfoca en autorregularse emocionalmente para mitigar el efecto negativo del problema. En este sentido, los estilos de afrontamiento dependen de las características personales de cada individuo (Flórez et al., 2020).

2. Escalas validadas de medición de la resiliencia en estudiantes universitarios

Como se señaló, la resiliencia refiere a la adaptación positiva o capacidad de mantener un buen funcionamiento tras la exposición al estrés. La evidencia empírica sugiere que se basa en factores genéticos, biológicos, psicológicos y ambientales. Por ello, estudiarla y medirla con instrumentos validados resulta esencial para la comprensión integral de las respuestas de los estudiantes de medicina ante eventos estresantes, favoreciendo así la prevención e intervención para prosperar frente a la adversidad (Campbell-Stills y Stein, 2007).

Una de las escalas de autoinforme más empleadas para medir la resiliencia es la escala de Connor-Davidson (CD-RISC) (Connor y Davidson, 2003). Consta de 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones, a saber: competencias personales, confianza en los propios instintos, tolerancia a la adversidad, aceptación positiva del cambio y control e influencia espiritual (Soler Sánchez et al., 2016). No obstante, debido a la necesidad de disponer de una escala más ágil y eficaz, numerosas investigaciones examinaron sus propiedades psicométricas, realizando una serie de modificaciones impulsadas empíricamente, que dio como resultado un cuestionario de 10 ítems. Esta versión evidencia una buena consistencia interna y validez de constructo, esto es, adecuadas propiedades psicométricas que permiten una medición eficiente de la resiliencia (Campbell-Stills y Stein, 2007; Garayar-Peceros et al., 2021; Lima-Sánchez et al., 2020).

En otros estudios, se ha utilizado la Escala Mexicana de Resiliencia (RESI-M), basada en la versión abreviada de la CD-RISC-10 y en la Resilience Scale for Adults (RSA), elaborada por Friborg et al., en 2001 (Soler Sánchez et al., 2016). Además, se han aplicado instrumentos contextualizados y validados tales como la Escala de Resiliencia de

Wagnild y Young (1993), conformada por 25 ítems agrupados en dos grandes factores: competencia personal y aceptación de uno mismo. Estos se subdividen en cinco dimensiones de análisis: ecuanimidad, perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal y sentirse bien en soledad. Esta escala cuenta también con una versión abreviada de 14 ítems (RS-14) (Torres Heredia, 2022).

La literatura especializada menciona otras herramientas relevantes, como la Escala Coping Modificada (EEC-M), desarrollada en Colombia (Flórez de Alvis et al., 2020) y la Escala de Empatía Médica de Jefferson en su versión para estudiantes (S).

3. Programas de intervención que aportan a generar resiliencia

Un primer conjunto de estudios, presentado por Vázquez et al. (2009), aborda intervenciones educativas para el desarrollo de emociones positivas y, en consecuencia, desarrollo de la resiliencia en estudiantes de medicina. Bajo el supuesto de que los *estados positivos* de la mente pueden conducir no solamente a una vida más plena de sentido, sino también a una existencia más saludable, estos programas sobre el desarrollo de *sentimientos positivos* han demostrado que

(...) las intervenciones educativas mediante técnicas que lleven al desarrollo de la conciencia plena (mindfulness) en grupos expuestos de estudiantes de medicina conducen a los siguientes resultados: menor agotamiento emocional, desgaste, estrés, ansiedad y síntomas depresivos. A su vez, mejora la empatía, la autocompasión, la actitud hacia el autocuidado, el desarrollo profesional, una mayor conciencia y aceptación de los estados de los sentimientos y estados corporales relacionados con el estrés. Por otro lado, el entrenamiento basado en narrativa médica y programa de habilidades de comunicación, favorecen el bienestar, la resiliencia e indirectamente hay un impacto positivo en la atención de los pacientes. (Leo Ramírez et al., 2019, p. 98)

En el mismo sentido, Krogh et al. (2019) sugieren que los beneficios logrados a través de una práctica médica basada en *mindfulness* están mediados por dos ejes: los efectos específicos e inespecíficos de las prácticas basadas en *mindfulness* y la integración del

conocimiento explícito e implícito de la práctica clínica. Esta sinergia contribuye al logro de mayores niveles de resiliencia individual, profesional e institucional.

Por su parte, el estudio de Nogueira Pirés et al. (2022), ya citado, que estudia la *calidad de vida* en estudiantes de medicina a nivel internacional, muestra que niveles altos de resiliencia se asocian con una mejor percepción de la calidad de vida informada. Además, pone de manifiesto que las intervenciones consideradas efectivas para mejorar la calidad de vida de los estudiantes de medicina son la actividad física, los programas de ejercicios de relajación, el fortalecimiento del ambiente educativo, el apoyo social y la reducción de fatiga. También se destaca la implementación de un protocolo para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se subrayan las siguientes conclusiones:

(i) Respecto de las capacidades relacionadas con la resiliencia y el aprendizaje de la medicina, la literatura científica de la última década resalta la importancia de las “emociones positivas” y los “sentimientos de bienestar” del estudiante, los cuales son abordados por diversas teorías y modelos. Otro aspecto que destaca la literatura científica actual sobre el tema radica en la relevancia de la “calidad de vida” del estudiante de medicina, en particular su salud física, salud psicológica, relaciones sociales y entorno. En este contexto, se introduce la noción de “instituciones resilientes”: la universidad y la formación médica como un ámbito que busque promover resiliencia en sus estudiantes. Finalmente, otra dimensión destacable de índole práctica remite a las “estrategias de afrontamiento”, donde se pone de manifiesto particularmente la dimensión racional práctica del estudiante y aparecen comportamientos que involucran elementos cognitivos, emocionales y conductuales. Entre las estrategias positivas de afrontamiento se incluyen: solución de problemas, búsqueda de apoyo social, espera, religión, búsqueda de apoyo profesional, reevaluación positiva, expresión de las dificultades de afrontamiento y autonomía.

(ii) Respecto de las escalas de medición de la resiliencia, se concluye que efectivamente se dispone de instrumentos validados para evaluar la resiliencia en estudiantes de medicina; entre ellos: a) la escala de Connor-Davidson (CD-RISC) (Connor y Davidson, 2003), que cuenta con una versión abreviada de 10 ítems con buena consistencia interna y validez de constructo; b) la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), compuesta por 25 ítems agrupados en dos grandes factores (competencia personal y aceptación de uno mismo); c) la Escala Coping Modificada (EEC-M), desarrollada en Colombia (Flórez de Alvis et al., 2020); y d) la Escala de Empatía Médica de Jefferson en su versión para estudiantes (S).

(iii) Respecto de los programas de intervención educativa para generar resiliencia en los estudiantes, se concluye que hay programas consistentes en intervenciones educativas para promover el desarrollo y el acrecentamiento de la resiliencia en los estudiantes. En particular, las técnicas que conducen a la conciencia plena (*mindfulness*) han mostrado que favorecen la resiliencia, al igual que el entrenamiento basado en narrativa médica y programas de habilidades de comunicación, que fortalecen el bienestar y la resiliencia e, indirectamente, generan un impacto positivo en la atención de los pacientes. Además, se recomienda contar con programas de formación continua en *mindfulness* para estudiantes de medicina e integrar este concepto en el currículo de la carrera. Por último, las intervenciones consideradas efectivas para mejorar la calidad de vida de los estudiantes de medicina incluyen la actividad física, los ejercicios de relajación, un ambiente educativo favorable, el apoyo social y la reducción de la fatiga, todos ellos factores que colaboran en forma efectiva al acrecentamiento de la resiliencia de los estudiantes.

Finalmente, es necesario aclarar que esta investigación, al trabajar únicamente con documentos de acceso libre, no pudo acceder en detalle ni a algunas de las escalas de medición de la resiliencia ni a los procedimientos de implementación de las intervenciones mencionadas, ya que dichos contenidos no están disponibles en línea de forma gratuita.

Referencias bibliográficas

114

- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360.
- Asociación Americana de Psicología. (2021) El camino a la resiliencia [Internet]. APA. <https://www.apa.org/centro-de-apoyo/resiliencia-camino>
- Barrero Plazas, A. M., Riaño Ospina, K. T., y Rincón Rojas, L. P. (2018). Construyendo el concepto de la resiliencia: una revisión de la literatura. *Poiésis*, 35, 121-127. <https://doi.org/10.21501/16920945.2966>
- Batbaatar, E., Dorjdagva, J., Luvsannyam, A., Savino, M. M., y Amenta, P. (2017). Determinants of patient satisfaction: a systematic review, *Perspect Public Heal*; 137(2), 89-101. <https://doi.org/10.1177/1757913916634136>
- Caldera, J. F., Aceves, B. I., y Reynoso, O. U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <http://dx.doi.org.ezproxy.cecar.edu.co:8080/10.17081/psico.19.36.1294>
- Campbell-Stills, L., y Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): validation of a 10-item measure of resilience. *Journal Trauma Stress*, 20(6), 1019-28. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- Campos Quispe, V. A. (2021). *Resiliencia y aprendizaje autónomo en los internos de medicina de la Facultad de Medicina de la UMNSM*, [Tesis para optar al título de Médico Cirujano, Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3074301>
- Cardona A, D., y Agudelo G, H. B. (2005). Construcción cultural del concepto calidad de vida. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 79-90. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2005000100008&lng=en&tlng=es
- Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>
- Castro Bastidas, C. D. R., Ceballos, O. O. D., y Delgado, L. O. (2011). Síndrome de *Burnout* en estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 223-246. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/28903>
- Cheshire, A., Hughes J., Lewith, G., Panagioti, M., Peters, D., Simon, C., y Ridgen, D. (2017). GPs' perceptions of resilience training: a qualitative study. *British Journal of General Practice*, October, 709-715. <https://doi.org/10.3399/bjgp17X692561>
- Connor, K. M., y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CDRISC). *Depress & Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cyrułnik, B. (2001). La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia. Editorial Granica.
- Domínguez González, A. D., Velasco-Jiménez, M. T., Meneses-Ruiz, D. M., Guzmán Valdivia-Gómez, G., y Castro-Martínez, M. G. (2017). Síndrome de *burnout* en aspirantes a la

- carrera de medicina, *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 242-247. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.11.007>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W..., y Shanafelt, T. D. (2008). Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Annals of internal medicine*, 149(5), 334-341. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-149-5-200809020-00008>
- Epstein, R. M., y Krasner, M. (2013). Physician resilience: what it means, why it matters, and how to promote it. *Academic Medicine*, 88(3), 301-303. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318280cff0>
- Fletcher, D., y Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(19), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Flores Peña, M. R., y Navarrete Cueto, C. A. (2020). Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del COVID-19 en los estudiantes y docentes de Educación Media Superior Tecnológica. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE5), 00017. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2494>
- Flórez de Alvis, L. M., López Coronado, J., y Vílchez Pírela, R. A. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 35-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.438531>
- Fox, S., Lydon, S., Byrne, D., Madden, C., Connolly, F., y O'Connor, P. (2018). A systematic review of interventions to foster physician resilience. *Postgraduate Medical Journal*, 94(1109), 162-170. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2017-135212>
- Garayar-Peceros, H., Prado-Martínez, F., Cortez-Soto, A. G., Niño de Guzmán, S., García-Gutiérrez, J. G., y Alarco, J. J. (2021). Actitudes hacia la pandemia y su relación con la resiliencia en estudiantes de medicina peruanos. *Investigación en educación médica*, 10(39), 43-51. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.39.21351>
- García Retana J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje, *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García Rojas, K., Salazar-Salvatierra, E., y Barja-Ore, J. (2021). Resiliencia y estrés percibido en estudiantes de obstetricia en una universidad pública de Lima, Perú, *FEM*, 24(2), 95-99. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.242.1117>
- García Vesga, C., y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>
- García-Peñalvo, F. J. (2022). *Los métodos de revisión sistemática de literatura*. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6320299>
- Goebert, D., Thompson, D., Takeshita, J., Beach, C., Bryson, P., Ephgrave, K..., y Tate, J. (2009). Depressive symptoms in medical students and residents: a multischool study. *Academic Medicine*, 84(2), 236-241. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31819391bb>
- Goldhagen, B. E., Kingsolver, K., Stinnett, S. S., y Rosdahl, J. A. (2015). Stress and burnout in residents: impact of mindfulness-based resilience training. *Advances in Medical Education and Practice*, 6, 525-532. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S88580>

- González Arratia, N., y Valdez Medina, L. (2011). Resiliencia y personalidad en adultos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 295-316. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/28907>
- González Cabanach, R., Fernández Cervantes, R., González Doniz, L., y Freire Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- Grant, L., y Kinman, G. (2014). Emotional resilience in the helping professions and how it can be enhanced. *Health Sociate Care Education*, 3(1), 23-34. <https://doi.org/10.11120/hsce.2014.00040>
- Higgins, J. P. T., y Green, S. (2011). *Manual de Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones*. The Cochrane Collaboration. www.cochrane-handbook.org
- Hornor, G. (2017). Resilience. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(3), 384-390. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2016.09.005>
- Howe, A., Smajdor, A., y Stöckl, A. (2012). Towards an understanding of resilience and its relevance to medical training. *Medical Education*, 46(4), 349-56. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04188.x>
- Jackson, E. R., Shanafelt, T. D., Hasan, O., Satele, D. V., y Dyrbye, L. N. (2016). Burnout and alcohol abuse/dependence among U.S. medical students. *Academic Medicine*, 91(9), 1251-1256. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001138>
- Krogh, E., Medeiros, S., Bitran, M. y Langer, Á. I. (2019). *Mindfulness* y la relación clínica: pasos hacia una resiliencia en medicina. *Revista médica de Chile*, 147(5), 618-627. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-988720190005000618>
- Kubrusly, M., Lima Rocha, H. A., Costa Maia, A. C., Kubrusly de Miranda Sá, A., Mendonca Sales, M., y Mazza, S. R. (2019). Resiliencia en la formación de estudiantes de medicina de la universidad con un sistema híbrido de enseñanza y aprendizaje, *Revista Brasileira de Educacao Medica*, 43(1), 367-376. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190161.ESP>
- Kunzler, A. M., Helmreich, I., König, J., Chmitorz, A., Wessa, M., Binder, H., y Lieb, K. (2020). Psychological interventions to foster resilience in healthcare students (Review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7(7). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013684>
- Leo Ramírez, C. E., Zapata González, A., y Esperón Hernández, R. I. (2019). Estudio y desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de medicina. Una aproximación bibliométrica, *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 92-102. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.19193>
- Lima Sánchez, D. N., Navarro-Escalera, A., Fouilloux-Morales, C., Tafoya-Ramos, S. A., y Mahuina Campos-Castolo, E (2020). Validación de la escala de resiliencia de 10 ítems en universitarios mexicanos, *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro*, 58(3), 292- 297. <https://doi.org/10.24875/RMIMSS.M21000033>
- Londoño, N., Henao, G., Puerta, I., Posada, S., Arango, D. y Aguirre, D. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de afrontamiento modificadas (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64750210>

- Nogueira Pirés, R., Mentz da Silva, W., Granemann Piola da Silva, R., Ribeiro Rossi, E., Moraes Marques, C., Meister Coelho, I. C., y Guetter Mello, R. (2022). Evaluación de intervenciones que promueven la calidad de vida de los estudiantes de medicina: una revisión sistemática, *Revista Española de Educación Médica*, 2, 65-79. <https://doi.org/10.6018/edumed.514541>
- Núñez Cruz, A. C. (2023). *Resiliencia y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios* [Tesis para optar al título de Psicólogo Clínico, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/38057>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37(S2), 74-105. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-geriatria-gerontologia-124-pdf-13035694>
- Ortega, M. E., Ortiz, G. R., y Martínez, A. J. (2014). *Burnout* en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad, *Terapia Psicológica*, 32(3), 235-42. <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v32n3/art06.pdf>
- Ortuno, M. (2018). Resiliencia en del estudiante de medicina en el contexto actual de violencia. En L. Zoraida Castillo Lara (Coord.), *Salud pública: oportunidades y desafíos* (53-69). Universidad de Carabobo.
- Pardal-Refoyo, J. L., y Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-160. <https://doi.org/10.14201/orl.22882>
- Pereira-Lima, K., y Loureiro, S. R. (2015). Burnout, anxiety, depression, and social skills in medical residents. *Psychol Health Medicine*, 20(3), 353-62. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.936889>
- Rodríguez Ponte, E. J. (2020). *Resiliencia y aprendizaje autónomo en los internos de medicina del hospital de Ventanilla* [Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58773>
- Rutter, M. (2010). *Resiliencia Psicosocial y Mecanismos de Protección*. Centro de Desarrollo y Asesoría Psicosocial. https://www.academia.edu/4768379/Rutter_resiliencia_psicosocial_y_mec_proteccion
- Saavedra, E., y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 14, 31-40. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a05v14n14.pdf>
- Sharp, J., y Theiler S. (2018). A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *International Journal for the Advancement Counselling*, 40, 193-212.
- Soler Sánchez, M. I., Meseguer de Pedro, M., y García Izquierdo, M. (2016). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 artículos de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional. *Revista latinoamericana de psicología*, 48(3), 159-166. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.002>
- Souri, H., y Hasanirad, T. (2011). Relationship between Resilience, Optimism and Psychological Well-Being in Students of Medicine. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1541-4. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811021240>
- Torres Heredia, L. A. (2022). *Empatía y resiliencia en estudiantes de medicina de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo en el semestre 2020-II* [Tesis para optar al título de Médico Cirujano,

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].
<http://hdl.handle.net/20.500.12423/4630>

- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28. http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf
- Villalobos Otayza, A., Vela-Alfaro, F. M., Wiegering-Gianoli, D., y Robles-Alfaro, R. A. (2019). Nivel de resiliencia y síntomas depresivos en el internado médico en el Perú. *Educación Médica*, 22, 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.006>
- Wagnild, G. M., y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178. <https://scispace.com/pdf/development-and-psychometric-evaluation-of-the-resilience-2omx5awxo4.pdf>
- Zwack, J., y Schweitzer, J. (2013). If every fifth physician is affected by burnout, what about the other four? Resilience strategies of experienced physicians. *Academic Medicine*, 88(3), 382-389. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318281696b>

Diseño de estrategias didácticas creativas para la enseñanza de la gramática española en sexto grado del nivel primario: propuesta orientada al Colegio Manuel José Hurtado de Panamá

Linda Sofer de Alkabes

Universidad Internacional
Iberoamericana, Facultad de Educación

Louise Alkabes-Esquenazi

Universidad Católica Santa María,
Facultad de Ciencias Sociales, Panamá

Aceptado: julio 2024

Datos de las autoras:

Linda Sofer de Alkabes es Licenciada y Profesora de enseñanza secundaria en Español, Magíster en Docencia Superior. Amplia trayectoria como docente, asesora académica y creadora de programas educativos y de liderazgo juvenil. Es autora de la novela “El valor de la vida” y ha ocupado cargos directivos en organizaciones internacionales de la comunidad hebrea.

Correo electrónico: linda.alkabes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5844-0612>

Louise Alkabes-Esquenazi es Psicóloga Clínica, Doctora en Psicología e investigadora en temas de parentalidad, mentalización y salud mental. Actualmente combina su labor clínica con la docencia universitaria y proyectos de investigación en intervención temprana. Ha publicado en revistas especializadas. Participa activamente en congresos internacionales.

Correo electrónico: louise.esquenazi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5003-8961>

Resumen *Introducción: La enseñanza de la gramática en la educación primaria es fundamental para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. Esta investigación propone diseñar estrategias didácticas creativas para la enseñanza de la gramática española en sexto grado del Colegio Manuel José Hurtado de Panamá, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de metodologías dinámicas que favorezcan una comprensión profunda de los aspectos sintácticos, morfológicos, semánticos y estéticos del lenguaje. Metodología: Se realizó una revisión narrativa de literatura sobre enfoques innovadores en la enseñanza de la gramática, con énfasis en la teoría de la gramática cognitiva de Piaget. A partir de ella, se diseñaron estrategias basadas en dinámicas y juegos, desde un enfoque interactivo y adaptable que posiciona al estudiante como protagonista de su aprendizaje. Resultados: La propuesta incluye el uso de actividades lúdicas y participativas que promueven la adquisición significativa de conceptos gramaticales. Discusión: El enfoque creativo e interactivo adoptado favorece la motivación y el aprendizaje activo. La implementación de estas estrategias didácticas podría mejorar la competencia gramatical de los estudiantes y optimizar las prácticas pedagógicas de los docentes.*

Palabras Clave estrategias didácticas, gramática española, talleres para docentes de nivel primario, enseñanza creativa, gamificación

Design of Creative Didactic Strategies for Teaching Spanish Grammar in Sixth Grade of Primary Education: A Proposal for Manuel José Hurtado School in Panama

Abstract: *Introduction: Teaching grammar in primary education is essential for the development of students' linguistic competence. This study proposes the design of creative didactic strategies for teaching Spanish grammar in sixth grade at Manuel José Hurtado School in Panama, with the aim of improving the teaching and learning process through dynamic methodologies that foster a deep understanding of the syntactic, morphological, semantic and aesthetic aspects of language. Methodology: A narrative literature review was conducted on innovative approaches to grammar instruction, with emphasis on Piaget's cognitive grammar theory. Based on this review, strategies were designed using dynamics and games, from an interactive and adaptive approach that positions the students as the protagonist of their own learning. Results: The proposal includes playful and participatory activities that promote meaningful acquisition of grammatical concepts. Discussion: The creative and interactive approach adopted enhances student motivation and active learning. The implementation of these didactic strategies could improve students' grammatical competence and optimize teachers' pedagogical practices.*

Keywords: *didactic strategies, Spanish grammar, teacher workshops for primary education, creative teaching, gamification*

Introducción

En 2022 al menos 147.669 estudiantes panameños fracasaron en matemática, español e inglés; de ellos, 71.870 correspondieron a la asignatura Español (La Prensa, 2022). La educación primaria en Panamá atraviesa serias dificultades, tanto para los maestros y profesores como para los estudiantes.

Las últimas pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos [PISA] de 2022, realizadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023), muestran que Panamá se encuentra por debajo del

promedio esperado. Ante esta situación, es evidente la necesidad urgente de reforzar las habilidades de lectura y gramática de los estudiantes del país.

Asimismo, según UNICEF (2025), Panamá enfrenta desafíos significativos en materia educativa, como parte de una crisis que afecta los derechos de niños y adolescentes. Esto se asocia a un predominio de contenidos y un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje memorístico. De acuerdo con dicho organismo, seis de cada diez estudiantes de tercer grado no alcanzan las capacidades mínimas de lectoescritura, y esta estadística se mantiene entre adolescentes de 15 años con competencias deficientes en lectura.

Hoy en día, para muchos, la gramática y la lengua se perciben como asignaturas ciertamente aburridas, debido a su condición de aprendizaje puramente memorístico. En el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha desvirtuado la transmisión de la gramática como algo más que los conocimientos del lenguaje en sus aspectos semánticos y morfológicos, inclusive dentro los mismos lineamientos del sistema educativo. Cueva Lobelle y Ochoa Sierra (2022) señalan que el modelo o enfoque comunicativo de la gramática se enfoca en estudiar, analizar y comprender los fenómenos gramaticales que fortalecen los procesos necesarios para apropiarse de la lengua. La enseñanza de la gramática resulta pertinente en tanto brinda a los alumnos comprensión y conocimientos que les permiten transformar sus cogniciones en expresiones lingüísticas, y así construir significados, tanto en la lectura como en la producción de textos (Garcés y Chapochnikoff, 2019).

A la hora de hablar de enseñanza, es fundamental considerar al sujeto de aprendizaje, es decir, a los estudiantes, quienes con frecuencia, sentados en sus sillas, esperan de modo pasivo, ser instruidos por expertos en temas como tiempos verbales, oraciones, comprensión lectora, entre otros. En muchos casos, esos alumnos no se sienten motivados para aprender porque los métodos pueden ser obsoletos o arcaicos para las nuevas generaciones, lo que desemboca en prácticas ineficaces y carentes de resultado (Daniel et al., 2024).

Sumado a ello, cabe mencionar que Panamá enfrenta problemas de acceso e infraestructura escolar, dado que aún existen escuelas que carecen del abastecimiento de agua potable, saneamiento y electricidad. En consecuencia, tampoco disponen de acceso a internet. Por esta razón, un porcentaje alarmante (12%) de niños entre 4 y 17 años no accede al derecho a la educación (UNICEF, 2025).

La enseñanza de la gramática, en este contexto, debe abrir posibilidades para que los estudiantes puedan interpretar su entorno e interactuar con él (Fontich, 2014). En este sentido, es clave replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje, proponiendo nuevas maneras de transmitir la gramática. Desde un enfoque de aprendizaje significativo, y en consonancia con el autor citado, se considera que el alumno tiene un papel activo y participativo en su propio aprendizaje. Por ello, es necesario desarrollar e implementar dispositivos de enseñanza para la gramática que impliquen una experiencia interactiva.

Este proceso también involucra comunicación y socialización, ya que el profesor organiza y comparte los contenidos con los estudiantes, quienes a su vez interactúan con él, con sus compañeros y con la comunidad (Abreu Alvarado et al., 2018). De manera similar, el proceso es un sistema de comunicación deliberado en el que se implementan estrategias didácticas y pedagógicas para favorecer el aprendizaje (Osorio et al., 2021).

La teoría de la gramática cognitiva, basada en la teoría cognitiva de Piaget (Herrera Becerra y Balaguera Balaguera, 2019), parte del principio de que el sentido que las personas otorgan a su realidad depende de aquello que las rodea. Así, no existe una realidad única, sino diferentes perspectivas sobre ella. Desde esta concepción, el lenguaje se teoriza como un proceso simbólico que representa y significa esa realidad, donde las estructuras gramaticales formales cumplen la función de reflejar los significados que se desean comunicar. Las formas gramaticales, ya sean similares o contrapuestas, son variantes de significados que los hablantes emplean para expresarse.

Un elemento pedagógico relevante de este enfoque es que los alumnos puedan producir representaciones mentales de los fenómenos gramaticales (Cueva Lobelle y Ochoa

Sierra, 2022). Esto implica que puedan ser capaces de formar estructuras cognitivas útiles para el análisis sintáctico, morfológico y semántico de palabras y oraciones. En esta línea, el enfoque de la gramática pedagógica subraya la importancia de no centrar la enseñanza en la memorización pura, dado que esta no propicia la comprensión.

La evidencia muestra que los aspectos que influyen en la motivación de los estudiantes para aprender se relacionan con la guía y estimulación del docente, el método diseñado y empleado, el entorno en el que se despliega el aprendizaje y las características propias no solo de cada estudiante, sino también del grupo. Por tanto, aquellas técnicas que hacen foco en ejecuciones innovadoras, interactivas, y en la enseñanza personalizada promueven un aprendizaje más eficiente y, en consecuencia, inciden positivamente en el rendimiento académico (Daniel et al., 2024).

Es necesario fomentar en los hablantes una actividad metalingüística en torno a la reflexión sobre el uso de la lengua y los contenidos gramaticales (Durán Rivas y Rodríguez Gonzalo, 2020). Esto implica que puedan tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, lo cual los hace protagonistas del mismo.

Al respecto, la gramática pedagógica encuentra un punto de convergencia con la neuroeducación, entendida como “una estrategia pedagógica innovadora que estimula el proceso de enseñanza-aprendizaje” (García Quintero y Maldonado Villar, 2023, p.3). Se trata de una disciplina que analiza las correlaciones neurales del aprendizaje para optimizarlo y facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas. Además, otorga gran relevancia a la estabilidad emocional y a la autonomía del alumnado en la construcción del propio conocimiento.

Dentro de la llamada “neurodidáctica” se incluyen aquellas estrategias basadas en el conocimiento de cómo aprende el cerebro del niño y qué lo estimula en el ámbito escolar, con el fin de aprovechar al máximo el funcionamiento cerebral durante la adquisición de nuevos conocimientos. Briones Cedeño y Benavides Bailón (2021) señalan que la emoción, la curiosidad y la atención son bases esenciales de este proceso en un enfoque innovador de la enseñanza. También interviene la ludificación o gamificación, que

consiste en el uso de juegos en el aula, tal como han estudiado diversos autores como Espíritu Cajahuaman (2022), Gutiérrez Delgado et al. (2018a, 2018b), Linares (2022), entre otros.

Para los alumnos, la gramática resulta muchas veces aburrida e incluso difícil de aprender. Por ello, los currículos escolares y los docentes deben ser capaces de transmitir una enseñanza centrada en el uso de la lengua, más allá de la simple memorización de aspectos lingüísticos. La metodología por seguir debería ser activa, que fomente la participación, de modo los alumnos se conviertan en protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje es de carácter inductivo, lo que permite que los contenidos y reglas gramaticales se aprendan mediante la formulación de conclusiones propias a partir de los ejemplos proporcionados. El aprendizaje se logra de manera significativamente más eficaz cuando la gramática se enseña desde lo lúdico, o a través de estrategias en las que el alumno no perciba que está aprendiendo gramática como modo memorístico. Así, el estudiante mejorará sus competencias comunicativas mediante actividades orales o escritas dinámicas y no tanto teóricas (Ruano Barón, 2021).

Cabe destacar que, durante toda la vida de un individuo, se establecen conexiones entre neuronas en el cerebro, lo que facilita el desarrollo y el aprendizaje. En este sentido, el juego es un elemento sustancial para el desarrollo del cerebro, ya que contribuye significativamente a los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, al crecimiento y la madurez (Bernate, 2021, citado en Guevara Ramos, 2024). De allí la importancia de promover estas conexiones neuronales a través del juego.

Sin embargo, incluir estrategias didácticas en el aula no es tarea fácil. Colón y Valén Terraza (2020) realizaron un estudio para conocer los procedimientos y creencias del profesorado en relación con la enseñanza de la gramática. Sus resultados evidencian que los docentes experimentan tensiones entre su propósito de ofrecer una enseñanza significativa, que fomente en los alumnos competencias comunicativas, y las prácticas propuestas por los libros de texto, que se basan en los enfoques tradicionales de la

gramática. Así también, estos docentes se refieren a la falta de capacidades reflexivas en el alumnado.

Ante este panorama, las estrategias didácticas surgen como alternativas frente a los procesos lineales de la enseñanza tradicional. Los enfoques centrados en la escritura y la lectura irreflexiva carecen de coherencia con las características de los estudiantes de hoy, quienes suelen carecer de motivación e interés por el aprendizaje, ya que perciben este tipo de enseñanza como aburrida y frustrante (Alvarado Aluma, 2019).

Estas estrategias, recomendadas desde hace años (De la Torre y Violant, 2000), constituyen metodologías innovadoras sustentadas en un enfoque creativo, interactivo, abierto y adaptable, que guían el proceso didáctico hacia el logro de los objetivos de aprendizaje (De la Torre y Violant, 2000; Gutiérrez Delgado et al., 2018a). Presentan grandes beneficios tanto para los alumnos como para los docentes. Entre ellos se enumeran: el desarrollo del pensamiento creativo, la participación activa en el propio proceso de aprendizaje –lo que despierta mayor interés y asombro por los contenidos–, la autonomía, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas (De la Torre y Violant, 2000; Gutiérrez Delgado et al., 2018a, 2018b). No debe soslayarse, además, la influencia de las redes sociales en la comunicación interpersonal, cuyas ventajas y desventajas estudiaron González Duarte et al. (2021).

Se han documentado antecedentes sobre la implementación de estrategias didácticas, inclusive algunas con enfoque lúdico, para la enseñanza de la gramática en el nivel primario (Garcés y Chapochnikoff, 2019; Jiménez González, 2015). Lo importante de estas experiencias es que, a través de metodologías activas, es posible despertar el interés y el agrado por el aprendizaje de la gramática.

Estudios como los de Martínez Lirola (2022), Suárez Ramírez et al. (2021) y Tovar Rua et al. (2024) dan cuenta de que la gamificación es una herramienta útil para el aprendizaje de contenidos gramaticales en diferentes contextos académicos, desde el nivel primario hasta la educación superior. En este sentido, Suárez Ramírez et al. (2021), a partir de una investigación empírica, afirman que la enseñanza lúdica mejora la corrección lingüística

y la lectura en voz alta en escolares, y favorece una actitud más favorable hacia la gramática en estudiantes universitarios. Por su parte, Tovar Rua et al. (2024) diseñaron un programa para la enseñanza de la ortografía que, mediante una metodología de investigación-acción, detectó como principal falencia el desconocimiento de las reglas de acentuación, diptongos e hiatos. La enseñanza de la gramática, en estos casos, se realizaba por medio de metodologías tradicionales focalizadas en la memorización. Tras implementar la propuesta "Aprender ortografía jugando", se observaron resultados positivos en "la escritura, la redacción, la pronunciación de vocablos y la interpretación de textos entre los estudiantes evaluados" (p. 6389).

En consecuencia, las estrategias didácticas pueden adoptar de forma beneficiosa un enfoque lúdico, lo cual conecta a los alumnos con una forma más interesante de aprender. Para algunos autores, constituye una filosofía pedagógica que concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como una cultura lúdica basada en el placer de aprender (Espíritu Cajahuaman, 2022). Para otros, se trata de herramientas orientadas al aprendizaje significativo por su capacidad de convertir a la enseñanza en una experiencia interactiva (Gutiérrez Delgado et al., 2018a).

Desde una u otra perspectiva, *aprender jugando* resulta beneficioso para los procesos de enseñanza, especialmente cuando se trata de contenidos lingüísticos. Al respecto, el estudio de Guevara Ramos (2024) sobre la influencia del juego en el aprendizaje concluye que "el juego es una actividad espontánea, gratuita y divertida" (p. 8), a través de la cual los alumnos pueden potenciar su inteligencia mediante la creatividad y la toma de conciencia de situaciones cotidianas que exigen aprendizajes transferibles desde el ámbito escolar a diferentes circunstancias vitales.

Asimismo, en una investigación realizada por Linares (2022), cuyo objetivo consistía en elaborar un modelo de estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de niños de 5 años en una institución de Perú, se concluyó que el primer paso para el diseño de cualquier modelo basado en lo lúdico es diagnosticar el nivel y las características de los niños. Solo a partir de ese conocimiento se puede desarrollar y justificar el uso de estrategias lúdicas ajustadas a sus necesidades.

De este modo, queda claro que las estrategias didácticas pueden ser aplicadas y fomentadas en cualquier área curricular. Algunas resultan sencillas de implementar, mientras que otras insumen más tiempo. Sin embargo, lo importante es contar con docentes creativos y bien preparados, capaces de diseñar propuestas didácticas adecuadas. Estas propuestas constituyen un valioso aporte para transformar los contenidos en experiencias de aprendizaje más gratificantes y participativas. En este marco, el presente trabajo se propone el diseño de notas didácticas para docentes orientadas a la enseñanza de la gramática, como resultado de una amplia revisión de la literatura existente.

Matodología

La presente indagación adopta un diseño teórico de revisión narrativa. Este tipo de estudios se encuadra dentro de las investigaciones secundarias, ya que no constituye un trabajo experimental ni una publicación original, sino una revisión más o menos exhaustiva realizada por “expertos en un tema” (Aguilera Eguía, 2014, p. 359).

Como unidades de análisis se utilizaron artículos científicos y fuentes gubernamentales, que permitieron abordar la problemática de la enseñanza de la gramática en Panamá.

Dichas unidades fueron analizadas mediante el método de codificación temática de Gibbs (2012), el cual habilitó identificar los significados más relevantes e integrarlos en categorías de análisis. A partir de estas categorías, se organizó la propuesta didáctica para la enseñanza de la gramática

Resultados

Como resultado de la revisión narrativa, se diseñó una propuesta de intervención: estrategias didácticas creativas para clases de gramática de alumnos de sexto grado de nivel primario de Panamá.

El método se denomina “LINSOFALK” y se caracteriza por partir de la práctica hacia la teoría, debido a que se abordan las reglas gramaticales a través de juegos. El programa lleva por título “¿Español? ¡Al rescate!”, porque se considera que, en la actualidad, la enseñanza del español requiere un refuerzo particular en gramática, como se ha evidenciado en los antecedentes de esta investigación.

Este programa consiste en cuatro talleres que contienen las notas esenciales de gramática, que se proponen como base sólida y estructurada dirigida a profesores y maestros de lengua española de sexto grado. Su propósito es simplificar y plasmar la enseñanza del español en el día a día, convirtiéndola en un recurso indispensable para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

El objetivo general del programa es el siguiente: Implementar un método de enseñanza basado en dinámicas y juegos para la adquisición de herramientas esenciales y necesarias de gramática que favorezcan el uso correcto de la lengua española.

Para alcanzar este objetivo, se proponen cuatro encuentros grupales, con una participación estimada de 25 docentes, organizados en cinco grupos de cinco personas, distribuidos según las vocales y su respectivo color. Cada taller tendría una duración aproximada de cinco horas.

A continuación, se presenta la estructura de las notas de gramática.

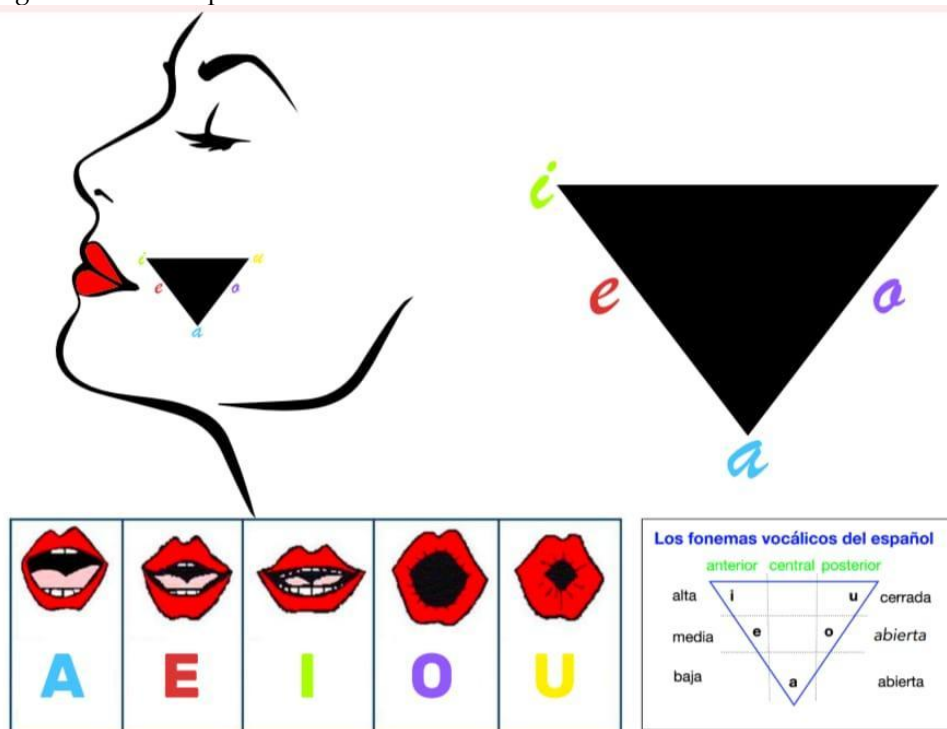
Taller N°1: Estudio de las vocales, reglas de acentuación y excepciones

Este taller tiene como objetivo: “Desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la vocalización, teniendo en cuenta su importancia en la claridad de la comunicación”. Para ello, se trabajan temas como la formación de diptongos, la presencia de hiatos, las reglas de acentuación y sus excepciones.

Para la elaboración de este taller, se consideraron los aportes de Horta Massanes (1981), Ortega (1989), Corripio (1991), Chaves Villa (1993) y Tábara Carbajo (2013).

En cuanto a las *actividades y sus respectivos materiales*, el primer ejercicio consiste en el **triángulo vocálico**, que representa la posición de las vocales en la cavidad bucal (Figura 1).

Figura 1.
Triángulo fonético impreso



Fuente: Elaboración propia incluyendo el triángulo vocálico clásico de Hellwag (1781, citado en Valenzuela Tarazona, 2019).

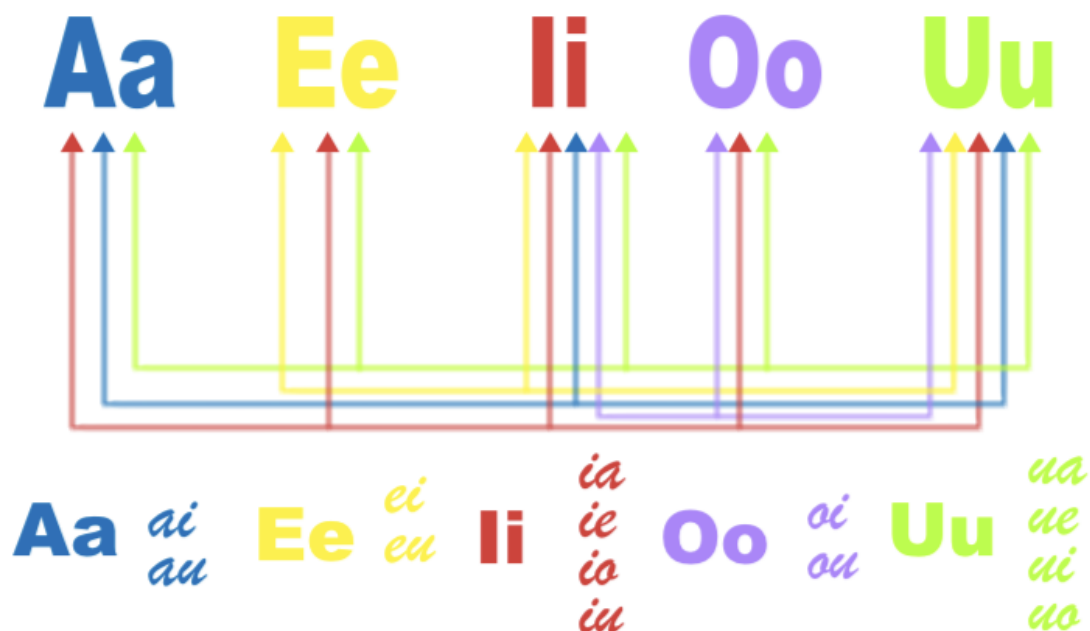
Cabe señalar que los colores asignados a las vocales se mantuvieron en todos los talleres como estrategia visual para favorecer su aprendizaje, mediante la consolidación de la memoria a largo plazo (Pazán Torres et al., 2017).

La segunda actividad presenta el **cuadro de vocales y sus combinaciones**, que permite visualizar la formación de diptongos y la aparición del hiato (Figura 2).

Figura 2

Cuadro de combinaciones de vocales para la formación de diptongos

130



Fuente: Elaboración propia.

En la tercera actividad se propone el **juego de palabras sueltas**, diseñado para trabajar las reglas de acentuación y sus excepciones (Figura 3), se trata de un ejercicio que refuerza la noción de diptongo.

Figura 3

Bandanas de palabras sueltas



Fuente: Elaboración propia.

La cuarta actividad consiste en el **juego trasantepenúltima** con el que se enseñan las reglas de acentuación. Luego de participar en el juego, los estudiantes deben completar el cuadro vacío (Figura 4).

Figura 4
Juego tras antepenúltima

TRAS	ANTE	PEN	ÚLTIMA
Cuando la sílaba tónica está en la trasantepenúltima posición de la palabra, se llama: SOBREESDRÚJULA	Cuando la sílaba tónica, está en la antepenúltima posición de la palabra, se llama ESDRÚJULA	Cuando la sílaba tónica está en la penúltima posición de la palabra, se llama: GRAVE O LLANA	Cuando la sílaba tónica está en la última posición de la palabra, se llama: AGUDA CUANDO LA PALABRA ES AGUDA, Y TERMINA EN N-S o VOCAL -A-E-I-O-U LLEVA TILDE.
REGLA: CUANDO LA PALABRA ES SOBRE ESDRÚJULA, SIEMPRE LLEVA TILDE.			

Fuente: Elaboración propia.

La quinta y última actividad es el **juego del parchís en equipo** (Figura 5). Se utiliza una lona de gran tamaño (2,30 metros de diámetro), que permite reunir a cada grupo en torno de su color. El grupo total se divide en cinco subgrupos, identificados mediante bandanas distintivas. Cada subgrupo cuenta con aproximadamente diez palabras que contienen diptongos o hiatos. Se realiza una competencia entre los subgrupos, en la que cualquier integrante puede responder. Luego, las palabras se rotan para que cada subgrupo corrija a los demás. Gana el primero que llega a la Base.

Figura 5
Juego del parchís



Fuente: Elaboración propia.

Taller N°2: Análisis sintáctico

El objetivo de este segundo taller es “Desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje del análisis sintáctico de la oración bimembre simple”. En su diseño, se tomaron como referencia los aportes de Pérez González et al. (2019) y de la Real Academia Española [RAE] (2017).

Entre los *materiales* utilizados se encuentran cinco cartulinas plastificadas y 40 oraciones seleccionadas para el primer ejercicio, entre las que puede mencionarse: “El colibrí vuela sobre las flores”, “Los niños de la escuela comieron tamales en el parque”. Además, se incluyen ocho oraciones impresas para el segundo ejercicio, como: “Panamá es un crisol de razas”, “María, Pedro y José juegan tenis” y “Por un momento quedaron silenciosos”.

Como introducción al taller, se presenta contenido teórico en Power Point. Luego, se realiza un análisis sintáctico de calentamiento, que consiste en localizar las estructuras

mayores de la oración: bimembre simple, sujeto y predicado, y los núcleos de ambos. De abajo hacia arriba, en el primer nivel, se identifica la oración bimembre simple [OBS]. En el segundo, se distinguen el miembro del sujeto (simple, compuesto o tácito/desinencial) y el miembro del predicado (verbal, nominal, simple o compuesto). En el tercer nivel, se localizan el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado (Figura 6).

Figura 6
Ejemplo de cuadro de análisis sintáctico del grupo 1

Grupo #1

	Mi	primo	y	su	hermano	vienen	mañana		
3er nivel		N.			N.	N.V.		3er nivel	N. Núcleo del Sujeto Compuesto
									N.V. Núcleo Verbal (Verbo conjugado)
2do nivel	S.S.				P.V.S.			2do nivel	S.C. Sujeto Simple
									P.V.S. Predicado Verbal Simple
1er nivel	O.B.S							1er nivel	O.B.S Oración Bimembre Simple

	La	excursión	resultó	aburrida					
3er nivel		N		N.V				3er nivel	N. Núcleos del Sujeto Compuesto
									N.V. Núcleo Verbal (Verbo conjugado)
2do nivel	S.S.		P.V.S.						
1er nivel	O.B.S								

	La	excursión	resultó	aburrida					
3er nivel		N		N.V				3er nivel	N. Núcleos del Sujeto Compuesto
									N.V. Núcleo Verbal (Verbo conjugado)
2do nivel	S.S.		P.V.S.						
1er nivel	O.B.S								

Fuente: Elaboración propia.

La segunda actividad plantea un ejercicio sintáctico más completo. Se parte de la OBS, que se divide en dos miembros: sujeto y predicado, cada uno con su respectivo núcleo. La oración bimembre puede adoptar las siguientes configuraciones:

- Sujeto simple y predicado verbal simple (un solo núcleo).
- Sujeto compuesto y predicado compuesto (dos o más núcleos).
- Sujeto simple (un núcleo) y predicado verbal compuesto (dos o más núcleos).
- Sujeto compuesto (dos o más núcleos) y predicado verbal simple (un núcleo).
- Predicado nominal con verbo copulativo *ser*.
- Predicado nominal con verbo copulativo *estar*.
- Predicado nominal con verbo copulativo *parecer*.

- Sujeto tácito o desinencial (se deduce por la desinencia del verbo).

A modo de ejemplo, se presenta el análisis sintáctico de una oración, extendido hasta el noveno nivel (Figura 7).

Figura 7
Ejemplo de análisis sintáctico hasta el noveno nivel

	Paris,	la	ciudad	del	amor,	es	una	hermosa	zona	urbana.										
9no nivel				Prep. Término														9no nivel	Prep. Término	Preposición De + el
8vo nivel																		8vo nivel	N.	Núcleo del término
7mo nivel				Prep. Término														7mo nivel	Prep. Término	Preposición
6to nivel			Det.		C. del N.	E.												6to nivel	Det. C. del N.	Determinante complemento del nombre
5to nivel					N.													5to nivel	N.	Núcleo de la aposición
4to nivel					Aposición		Det.	S. Adjetivo		S. Adjetivo								4to nivel	Aposición S. Adjetivo S. Adjetivo Det.	sintagma nominal
3er nivel																		3er nivel	N. N. Verbo copulativo	Determinante Núcleo del sujeto Núcleo del predicado
2do nivel					S. S.					P.N.								2do nivel	S.S. P.N.	Sujeto simple Predicado nominal
1er nivel																		1er nivel	O.B.S.	Oración Bimembre Simple

Fuente: Elaboración propia.

Taller N°3: Análisis morfológico

El *objetivo* principal de este taller es: “Desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza- aprendizaje del análisis morfológico”. Para su diseño, se consultó Agüero y Darrigrán (1972), Escarpanter (1974), Lozano Jaén (2013) y RAE (2017).

Entre los *materiales* propuestos, se encuentran nueve tubos de acrílico de distintos colores, pelotas de ping pong con stickers y las 40 oraciones utilizadas en el segundo ejercicio del Taller N.º 2.

Este taller comienza con el **juego con pelotas de ping pong para el análisis morfológico**. En esta actividad, se utilizan las oraciones mencionadas para identificar la categoría gramatical de cada palabra. Las pelotas de ping pong se colocan en el tubo correspondiente a su clase morfológica. Se utilizan los tubos para representar a las nueve partes de la oración, organizados en dos grupos:

- Variables (cinco tubos de color blanco): artículo, adjetivo, sustantivo, pronombre y verbo.
- Invariables (cuatro tubos de color amarillo): conjunción, interjección, preposición y adverbio.

Taller N°4: Aplicación del análisis sintáctico para el desarrollo de la lectura comprensiva y la redacción

El último taller tiene como *objetivo* “Lograr la aplicación del análisis sintáctico para la identificación de las palabras claves del tema desarrollado”. Para su elaboración, se recurrió a las siguientes fuentes: Agencia SEO (1997), Araujo (2005), Dilts y Sun (2024), Enciclopedia Significados (2024) y Moreno Hidalgo (2024).

Se seleccionaron cinco temas, desarrollados en cinco textos diferentes: el aire, el agua potable, los recursos naturales y sus beneficios, volcanes y terremotos, y el último tema, las aguas del mar.

El taller se inicia con la **lectura de los textos en grupo**, guiada por dos pautas: primero realizar la lectura global y luego proceder con la lectura específica. A continuación, los participantes deben aplicar el **análisis sintáctico** para identificar las palabras clave del contenido trabajado y organizarlas en un cuadro sinóptico. Finalmente, se presenta el **cuadro sinóptico** al resto del grupo (Figura 8).

Figura 8
Cuadro sinóptico de ejemplo del tema “agua”



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Tal como afirma Fontich (2014), uno de los aspectos relevantes de la enseñanza de la gramática radica en que permite a los estudiantes comprender su entorno y relacionarse con él a través del lenguaje, así como facilitar la comunicación y la socialización entre docentes, compañeros y comunidad educativa (Abreu Alvarado et al., 2018; Osorio et al., 2021). En esta línea, los talleres propuestos y su metodología no solo buscan favorecer el aprendizaje de la gramática del español mediante enfoques innovadores, sino también fomentar, a través del juego, el trabajo en equipo, la cooperación y el compañerismo. Al respecto, diversos estudios han demostrado que este tipo de aprendizaje, basado en estrategias de ludificación, contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales (Espíritu Cajahuaman, 2022).

Destinar esfuerzo a la enseñanza-aprendizaje de la gramática puede optimizar las habilidades lingüísticas orientadas a la comprensión y la alfabetización, al tiempo que

puede colaborar en el desarrollo y estimulación del pensamiento crítico (Van Rijt y Coppen, 2021). Ambos efectos resultan especialmente necesarios para el contexto panameño, dado que –cómo se analizó en los antecedentes– el nivel educativo general es bajo (OCDE, 2022; UNICEF, 2025), particularmente en competencias en lengua española, fundamentales para la adquisición de conocimientos en los niveles educativos tanto secundario como superiores.

Autores como Durán Rivas y Rodríguez Gonzalo (2020) han detectado dificultades en los estudiantes al momento de reflexionar sobre nociones gramaticales, y consideran que estos problemas pueden abordarse mediante una gramática pedagógica orientada al aprendizaje efectivo, en el nivel tanto primario como secundario. En la misma dirección, Jiménez Alarcón et al. (2020) brindan luz sobre estas dificultades, señalando que antes de 2010 la educación en Ecuador se sustentaba en metodologías centradas en la memorización, tareas repetitivas y ejercicios mecánicos. También destacan la necesidad de formar a los docentes en capacidades, habilidades y destrezas basadas en una pedagogía crítica. De igual manera, Rivera Rivadeneira (2021) subraya la importancia del educador en la adquisición del lenguaje durante la primera infancia y su desarrollo posterior en el ámbito escolar.

En este punto, cabe acentuar que la propuesta de intervención apunta a otorgar protagonismo a los roles del docente como educador y del alumno como sujeto activo del aprendizaje.

Carrasco Gutiérrez (2018) señala los obstáculos derivados de la transposición didáctica propuesta en los manuales escolares tradicionales para el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes. Fontich (2021) agrega que, desde estudios de orientación sociocultural, la gramática debe situarse en el eje uso-comunicación (más allá del enfoque formal que considera al sistema gramatical autónomo respecto de sus usos comunicativos) y propone abordar la interacción como recurso de aula y motor de aprendizaje y desarrollo, implicando al alumno en procesos de reflexión o actividad metalingüística.

Un ejemplo de esta actividad metalingüística se observa en los ejercicios del primer taller, dirigidos a la vocalización. Tomar conciencia de la importancia de vocalizar correctamente, a partir del lugar que ocupa el sonido según la posición de la boca –como lo propuso Hellwag (1781, citado en Valenzuela Tarazona, 2019)– permite reflexionar sobre una de las bases gramaticales del propio lenguaje.

En relación con ello, Gozávez-Pérez et al. (2022) plantean la necesidad de reconstruir el concepto de pensamiento crítico, articulando propuestas educativas que lo integren a las redes sociales. Diversos estudios han analizado el uso de las TIC y de las redes sociales como herramientas innovadoras para la enseñanza de la gramática, rescatando sus aspectos positivos y viabilidad en el aula (Aladro Vico, 2017; Cascales Martínez y Carrillo García, 2020; González Duarte et al., 2021). Si bien el programa de notas de gramática diseñado no contempla aún esta dimensión, podría ser explorada en investigaciones futuras como propuesta de mejora para la enseñanza-aprendizaje del español.

Con base en el objetivo general del programa propuesto –*Implementar un método de enseñanza basado en dinámicas y juegos para la adquisición de herramientas esenciales y necesarias de gramática para el uso correcto de la lengua española*–, puede afirmarse que la implementación de los cuatro talleres permitiría reforzar contenidos gramaticales mediante el juego, brindando a los docentes de sexto grado un plan de enseñanza-aprendizaje muy valioso, fundamentado en la teoría de la gramática cognitiva de Piaget. Se trata de un enfoque creativo, interactivo y flexible, que posiciona al alumno como protagonista de su propio aprendizaje.

Esto representa un avance respecto de la enseñanza tradicional de la gramática, caracterizada, según varios autores, como aburrida y centrada únicamente en la memorización (Montero Herrera, 2017; Alvarado Aluma, 2019). Tal concepción contrasta con el enfoque lúdico de las estrategias didácticas (Monteza, 2021), más coherente con la edad y el contexto de alumnos de sexto grado, que llevaría a un aprendizaje significativo. La implementación sostenida del juego como herramienta pedagógica enriquece sustancialmente el proceso de aprendizaje en cuanto promueve situaciones áulicas

centradas en la didáctica, los intereses de los niños, la experiencia directa y la retroalimentación entre pares. Este tipo de abordaje resulta integral y favorece el aprendizaje significativo, por tanto, *perdurable* (De Oliveira, 2024).

En consecuencia, puede afirmarse que el método planteado es compatible con la neurodidáctica, dado que busca optimizar el funcionamiento cerebral en el aprendizaje de la gramática, a través de estrategias lúdicas que estimulan la motivación. Ello impacta positivamente en los procesos de la corteza prefrontal, propicios para la resolución de problemas gramaticales, y en las áreas relacionadas con la memoria emocional, como la amígdala y el sistema límbico (Maldonado Soto, 2023).

Este estudio resalta, así, los aportes prometedores de la ludificación, como se ha observado en investigaciones previas (Gutiérrez Delgado et al., 2018a, 2018b; Espíritu Cajahuaman 2022; Linares, 2022), que reconocen entre sus beneficios el incremento de la creatividad y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En los últimos años, varios estudios han indagado en la utilización de nuevas herramientas pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la gramática española, ya que los métodos tradicionales no han aportado resultados positivos en el nivel primario. Estas nuevas herramientas se han vinculado tanto con las neurociencias y la psicolingüística (Guibo Silva, 2020; Arellano et al., 2021; Yanez-García, 2021) como con enfoques lúdicos (Jiménez González, 2015; Garcés y Chapochnikoff, 2019; Suárez Ramírez et al., 2021; Martínez Lirola, 2022; Tovar Rua et al., 2024).

Desde un enfoque de gramática pedagógica y mediante la revisión narrativa de fuentes bibliográficas, este trabajo ha propuesto un método innovador, denominado “LINSOFALK”, que parte de la práctica hacia la teoría. Esta propuesta ofrece estrategias didácticas creativas para clases de gramática de alumnos de sexto grado del nivel primario de Panamá, a través de talleres dinámicos y lúdicos.

Las investigaciones futuras se orientarán al entrenamiento de docentes para la implementación del programa, así como a la evaluación de su aplicación, considerando sus ventajas y posibles limitaciones.

Referencias

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A. D., Breijo Worosz, T., y Bonilla Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive*, 16(4), 610-623. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Agencia SEO (1997). *Agencia SEO, Expertos en Posicionamiento Web. SomosSEO en México*. Versión 2024 [Aplicación Móvil]. <https://seoenmexico.com>
- Agüero, H. D., y Darrigrán, J. R. (1972). *Castellano dinámico 2. Nociones gramaticales*. Editorial Kapelusz.
- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Aladro Vico, E. (2017). El lenguaje digital, una gramática generativa. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 22, 79-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93552794008>
- Alvarado Aluma, R. A. (2019). Creatividad y educación: Importancia de la creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, 6, 35-44. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/2649>
- Araujo, F. (2005). *Los creativos. Marketing de resultados*. Versión 2024 [Aplicación Móvil]. <http://loscreativos.co>
- Arellano, F. J., Moreno del Pozo, G. F., Culqui, C. O., y Tamayo Arrellano, V. (2021). Procesamiento cerebral del lenguaje desde la perspectiva de la neurociencia y la psicolingüística. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(4), 292-308. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069360021/28069360021.pdf>
- Briones Cedeño, G. C., y Benavides Bailón, J. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 72-81. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218006/673171218006.pdf>
- Carrasco Gutiérrez, A. (2018). Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 79-112. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.6>
- Cascales Martínez, A., y Carrillo García, M.E. (2020). Desarrollo del lenguaje y el uso de las TIC en escuelas infantiles: percepción de los docentes. *Ensayos*, 35(2), 71-86. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Chaves Villa, H. (1993). *Manual práctico y Moderno de Ortografía*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Colón, M. J., y Valén Terraza, A. (2020). La enseñanza de la gramática en educación primaria: Un estudio etnográfico sobre el pensamiento y la acción docente. *Didacticae*, 10, 126-143. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/31149>
- Corripio, F. (1991). *Diccionario de Ideas Afines*. Editorial Herder.
- Cueva Lobelle, A., y Ochoa Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la gramática. *Zona Próxima*, 37, 147-169. <https://www.redalyc.org/journal/853/85375377008/85375377008.pdf>

- Daniel, K., Msambwa, M., Fute, A., y Wan, X. (2024). Motivar a los estudiantes para un mejor rendimiento académico: una revisión sistemática de la enseñanza innovadora combinada y su impacto en el aprendizaje. *Computer Applications in Engineering Education*, 32(4), e22733. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cae.22733>
- De la Torre, S., y Violant, V. (2000). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria* [Archivo PDF]. Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf
- De Oliveira, A. (2024). A ludicidade como facilitadora no processo de aprendizagem. *Revista Científica Excelencia*, 26(1), 7-10. https://excellenceeduc.com/revista_cientifica_excellence_v_26_marco_2024_artigo_01.pdf
- Dilts, B., y Sun, K. (2010). *Lucidchart*. Versión 2024 [Aplicación Móvil]. <https://www.lucidchart.com>
- Durán Rivas, C., y Rodríguez Gonzalo, C. (2020). La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria. *Regroc*, 3,113-135. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.24>
- Enciclopedia Significados. (2024). *Enciclopedia con explicaciones sobre las diversas áreas del conocimiento humano*. <https://www.significados.com>
- Escarpanter, J. (1974). *Introducción a la moderna gramática española*. Editorial Playor.
- Espíritu Cajahuaman, G. (2022). *Estrategias lúdicas en estudiantes de cinco años: Una revisión sistemática* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78236/Espiritu_CG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fontich, X. (2014). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238-254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 37(2), 567-89. <https://doi.org/10.15581/008.37.2.567-89>
- Garcés, J. S., y Chapochnikoff, M. M. (2019). Enseñanza de gramática en la escuela primaria: una propuesta a partir de la noción de estructura argumental. *Quintú Quimün*, 3, 1-33. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/2455/59148>
- García Quintero, M. V., y Maldonado Villar, S. M. (2023). *La neuroeducación orientada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, una revisión documental desde el año 2014 hasta el 2023*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/4292bf62-8aed-4fe8-ae4f-7782b6b46d86/content>
- Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- González Duarte, J. Y., González Curbelo, V. B., Preciado Martínez, M., y Abreus Mora, J. L. (2021). Influencia de la utilización de las redes sociales en el proceso de comunicación

- interpersonal. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(3), 6-13. <https://doaj.org/article/e81a615b17cf44ed8275e8876cb03596>
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A., y González-Martín, M. R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.00>
- Guevara Ramos, A. Y. (2024). *Influencia del juego en el aprendizaje de los niños*. [Trabajo de investigación, Escuela de Educación Superior Tarapoto]. <https://repositorio.escuelatarapoto.edu.pe/handle/20.500.14268/90>
- Guibo Silva, A. (2020). Consideraciones sobre aportes de las neurociencias al proceso enseñanza-aprendizaje. *EduSol*, 20(71), 227-233. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475764265018/475764265018.pdf>
- Gutiérrez Delgado, J., Gutiérrez Ríos, C., y Gutiérrez Ríos, J. (2018a). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 37-46. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Delgado.pdf
- Gutiérrez Delgado, J. G., Gómez Contreras, F., y Gutiérrez Ríos, C. (2018b). Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P845.pdf>
- Herrera Becerra, M. O., y Balaguera Balaguera, C. (2019). Didáctica de la lengua castellana como eje dinamizador del desarrollo de competencias en educación básica. *Rastros y rostros del saber*, 2(3), 9-19. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9147>
- Horta Massanes, J. (1981). Diccionario de sinónimos e ideas afines y de la rima. Paraninfo.
- Jiménez Alarcón, L., López Pazmiño, M., Freire Pazmiño, J., y Cabrera López, J. (2020). Importancia de las estrategias didácticas y metodológicas en las dificultades de comprensión lectora, el lenguaje y comunicación. *Explorador Digital*, 4(3), 184-200. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/exploradordigital/article/view/1322>
- Jiménez González, A. (2015). *La enseñanza de la gramática en Educación Primaria a través de metodologías innovadoras*. [Tesis de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14643/TFG-G%201420.pdf;jsessionid=95677130FCCF93F0118CDC1889C09ECC?sequence=1>
- La Prensa. (2022, julio 11). *Las tres asignaturas en que más fracasaron los estudiantes*. La Prensa. <https://www.prensa.com/sociedad/las-tres-asignaturas-en-que-mas-fracasaron-los-estudiantes/>
- Linares, W. (2022). Estrategias lúdicas para el pensamiento crítico-creativo en niños de cinco años. *Revista Innova Educación*, 4(3), 168-184. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/566?articlesBySameAuthorPage=>
- Lozano Jaén, G. (2013). *Cómo enseñar y aprender sintaxis*. Cátedra.
- Maldonado Soto, M. A. (2023). *Fundamentos teórico-epistemológicos en la formación docente, una mirada desde la neuroeducación*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Experimental El Libertador]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/714/639>

- Martínez Lirola, M. (2022). La gamificación como estrategia metodológica para enseñar gramática en el contexto educativo universitario: explorando el uso de "Kahoot". *Innovación educativa*, 32, 1-16. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8531>
- Montero Herrera, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Revista Pensamiento matemático*, 8(1), 75-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6000065.pdf>
- Monteza, D. (2021). Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(1), 120-134. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/406/521>
- Moreno Hidalgo, J. (2024). *Euroinnova International Online Education*. Versión 2024 [Aplicación Móvil]. <http://euroinnova.com>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2023). *PISA 2022 Results. Factsheets Panamá*. PANAMA © OECD 2023. [Archivo PDF]. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/panama_c894dcd5/85fcce46-en.pdf
- Ortega, W. (1989). *Ortografía programada*. McGraw Hill.
- Osorio, L., Vidanovic, A., y Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza- aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas*, 23. <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/117/124>
- Pazán Torres, J. C., Pullas Tapia, P. S., Núñez Hernández, C. E., y Zamora Sánchez, R. (2017). Estilo de Aprendizaje Visual: una estrategia educativa para el desarrollo de la memoria a largo plazo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(20), 240-261. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/1064/1782>
- Pérez González, J., Cañado Gómez, M. L., y Pérez Cañado, M. L. (2019). *Ortografía. Quinto Curso*. Editorial La Calesa.
- Real Academia Española (2017). *Ortografía básica de la lengua española*. Real Academia Española.
- Rivera Rivadeneira, J. M. (2021). Adquisición de lenguas: el papel del educador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.87>
- Ruano Barón, A. (2021). *La enseñanza de la gramática en educación primaria: análisis de experiencias docentes* [Tesis de Grado, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/13404>
- Suárez Ramírez, S., Mateos Núñez, M., y Suárez Ramírez, M. (2021). Gramática lúdica y creativa. Una experiencia para hacer más accesibles los contenidos gramaticales en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 187-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.427811>
- Tábara Carbajo, J. (2013). *Dominar la acentuación. Cuaderno de Ejercicios*. Boira.
- Tovar Rua, D. C., Gómez Muñoz, J. P., Getial Narváez, C. A., Caballero Acosta, Y. K., y Banquez Montejo, Y. (2024). La Lúdica como Estrategia Pedagógica para el Aprendizaje de las Reglas Ortográficas en Quinto de Básica Primaria. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6389-6405. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9174
- UNICEF. (2025). *Una educación de calidad permite que cada niño, niña y adolescente desarrolle su máximo potencial*. Sección Educación. <https://www.unicef.org/panama/educacion>

- Valenzuela Tarazona, M. (2019). *Niveles de estudio de una lengua*. [Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4452>
- Van Rijt, J., y Coppen, P. (2021). La importancia conceptual de la gramática. *Lingüística pedagógica*, 2(2), 175-199. <https://doi.org/10.1075/PL.21008.VAN>
- Yanez-García, B. M., Zambrano-Gallardo, G. E., y Santos-Zambrano, Y. M. (2021). Neurociencias cognitivas, neurociencias de la educación y el aprendizaje del inglés. Confluencias necesarias. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 1001-1015. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5390>

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona

Sección Ensayos



Cuarenta mitos sobre el *bullying*: claves para una convivencia escolar segura

Cristián D. Expósito
CIC – CONICET – CIHUCE - UCA

Aceptado: octubre 2024

Datos del autor:

Cristián Expósito es investigador del CIC-CONICET en la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Mendoza, es Doctor en Educación. También posee títulos en Ciencias de la Educación, Gestión Educativa y Neurociencias. Como docente de posgrado, su investigación se centra en Axiología y Gestión Educativa para la Formación Docente de Nivel Superior, analizando valores en estudiantes secundarios y modelos de convivencia. Ha participado en proyectos financiados y cuenta con una amplia producción académica, incluyendo artículos, un libro y capítulos de libros. Es coautor del Cuestionario CACE para medir acoso y ciberacoso escolar y ha sido expositor en congresos nacionales e internacionales. Su trabajo busca articular la rigurosidad metodológica con la relevancia social y educativa.

Dirección de correo electrónico:
cdexposito@uncu.edu.ar

Google:
https://scholar.google.es/citations?user=4O3fe_kAAAAJ&hl=es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

Resumen El presente ensayo académico aborda el fenómeno del acoso escolar (*bullying*) y su dimensión digital (*ciberbullying*) desde una perspectiva crítica, científica y pedagógica. Enmarcado en el campo de la educación y la psicología escolar, el texto propone una revisión reflexiva de los discursos sociales y escolares que contribuyen a naturalizar o minimizar esta forma de violencia. Su propósito central es identificar, analizar y desarticular los mitos y creencias erróneas que la rodean. Se parte de la siguiente hipótesis: estas falacias obstaculizan la prevención y la intervención, al legitimar prácticas agresivas, responsabilizar a las víctimas o eximir a los adultos de su deber de actuar. La estrategia metodológica se basa en el análisis documental y conceptual de la literatura especializada y de la normativa vigente, complementado con una clasificación y discusión crítica de 40 mitos frecuentes sobre el *bullying*. Cada mito se contextualiza, se confronta con evidencia empírica y se refuta mediante argumentos científicos actualizados. El ensayo evidencia cómo la persistencia de estas creencias distorsiona la comprensión del acoso escolar y dificulta la construcción de entornos seguros. Se concluye que desmitificar el *bullying* es una condición indispensable para fortalecer la intervención educativa, empoderar a las víctimas y promover una convivencia escolar basada en el respeto y los derechos humanos.

Palabras Clave acoso escolar, ciberacoso, *bullying*, *ciberbullying*, mitos escolares, convivencia, falacias

Forty Myths About Bullying: Keys to Safer School Coexistence

147

Abstract: *This academic essay addresses the phenomenon of school bullying and its digital dimension (cyberbullying) from a critical, scientific, and pedagogical perspective. Framed within the fields of education and school psychology, the text offers a reflective analysis of social and educational discourses that tend to normalize or downplay this form of violence. Its central purpose is to identify, analyze, and dismantle the myths and misconceptions that surround it. The underlying hypothesis is that these fallacies hinder both prevention and intervention efforts by legitimizing aggressive behavior, blaming victims, or absolving adults of their responsibility to act. The methodological approach is based on a documentary and conceptual analysis of specialized literature and current regulations, complemented by a classification and critical discussion of forty prevalent myths about bullying. Each myth is contextualized, contrasted with empirical evidence, and refuted through up-to-date scientific arguments. The essay shows how the persistence of these beliefs distorts the understanding of school bullying and hinders the construction of safe environments. It concludes that debunking these myths is essential to strengthening educational intervention, empowering victims, and promoting school coexistence grounded in respect and human rights.*

Keywords: *bullying, cyberbullying, school myths, coexistence, fallacies*

Introducción

El acoso escolar, comúnmente conocido por su nombre en inglés *bullying*, es una problemática que tiene un impacto nocivo en la psicología juvenil. No es un fenómeno reciente, sino una manifestación de dinámicas sociales que cobró relevancia cuando la UNESCO (2019) y la ONU (2016) revelaron la alarmante cifra de que uno de cada tres estudiantes, a nivel global, ha sido víctima de sus variadas formas, desde la agresión física hasta el ciberacoso.

Para hacer un poco de historia, en la década de 1970, el investigador escandinavo Dan Olweus fue pionero en el estudio del acoso escolar. Sus investigaciones seminales

definieron el concepto de *bullying* y revelaron sus graves efectos en la salud mental y el rendimiento académico de los jóvenes (Olweus, 1978).

En Argentina, su ordenamiento normativo ha tenido algunos avances en las últimas décadas. La Ley 26206 (2006) plantea la promoción de la convivencia escolar como un objetivo central del sistema educativo. Complementariamente, la Ley 26892 (2013) de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas, sancionada en 2013, ofrece un marco para la elaboración de protocolos de prevención y acción. No obstante, la implementación de estas normativas enfrenta desafíos sustanciales. La persistencia de casos de acoso escolar, documentada en estudios cualitativos e informes de organizaciones no gubernamentales, indica que el marco legal vigente resulta insuficiente para erradicar el fenómeno (Tight, 2023). Además, la ausencia de un sistema de recolección de datos estandarizado a nivel nacional impide la elaboración de estadísticas precisas y la evaluación rigurosa de la eficacia de las políticas implementadas (Expósito et al., 2023; Peltzer & Pengpid, 2021).

En este contexto, cobra especial relevancia no solo analizar el fenómeno del acoso escolar desde sus dimensiones estructurales y normativas, sino también identificar y desmantelar las falacias y creencias erróneas que lo rodean. Estas concepciones distorsionadas, muchas veces naturalizadas en la comunidad educativa y la sociedad en general, contribuyen a minimizar su gravedad, obstaculizan su detección temprana y favorecen la perpetuación de conductas insanas y perjudiciales (Lampridis, 2015). Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo central identificar y analizar las falacias que se construyen alrededor del *bullying*, ya que dichas creencias erróneas, lejos de favorecer la toma de conciencia y la intervención efectiva, favorecen la naturalización de prácticas que afectan tanto a las víctimas directas como a la convivencia y al desarrollo saludable de la gestión escolar.

Definición

En el complejo mundo de las dinámicas escolares, es necesario conceptualizar la situación de *bullying* específicamente, dado que no todo acto de violencia dentro de la escuela puede ser catalogado como acoso escolar. Para que este fenómeno sea considerado como tal, es necesario que cumpla con tres ominosas características (Carrera et al., 2011; Castro Santander, 2013; Olweus, 1993):

1. *Intencionalidad*: la agresión no puede confundirse con un accidente; el agresor provoca daño de manera deliberada y consciente. Su accionar tiene como propósito perjudicar a la víctima y el sufrimiento causado le genera satisfacción y cierto placer cuando se consuma.
2. *Sistematicidad*: refiere a la recurrencia del acto perverso. Existe una sucesión repetida de hostigamiento a la víctima de modo persistente. Es decir, este evento no es fortuito ni aislado, sino una serie de agresiones que se prolongan en el tiempo. El acosador busca perpetuar el daño, ideando nuevas formas de vejear a la víctima.
3. *Desequilibrio de poder*: este es un rasgo central en cuanto el agresor ejerce su dominio desde una posición de ventaja, ya sea por su fortaleza física, su estatus social, su popularidad dentro del grupo o su acceso privilegiado a recursos o información, mientras que la víctima se encuentra en una situación de vulnerabilidad.

Si alguna de estas condiciones (intencionalidad, sistematicidad o desequilibrio de poder) no se cumple, se está frente a otro tipo de conflicto o episodio violento, pero no ante una situación de *bullying* propiamente dicha (Cf. Tabla 1). Esta distinción resulta clave para el diseño de intervenciones específicas y el abordaje adecuado de las problemáticas de convivencia escolar.

Delimitado el problema y su relevancia, resulta indispensable avanzar hacia un proceso de desmitificación de las creencias, interpretaciones y posturas erróneas que históricamente han rodeado al fenómeno del *bullying*. A continuación, se analizan las principales falacias asociadas al acoso escolar, sus implicancias y el modo en que contribuyen a perpetuar una problemática que afecta el bienestar integral de las comunidades educativas.

Tabla 1:

Comparación entre bullying y violencia: características distintivas

Aspecto	Bullying	Violencia
Naturaleza	Comportamientos agresivos repetitivos y sistemáticos a lo largo del tiempo.	Acto aislado o evento singular, sin necesidad de repetición.
Desequilibrio de poder	Implica desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (fuerza física, estatus social, popularidad o acceso a recursos).	Puede ocurrir sin desequilibrio de poder evidente, incluso entre personas con niveles de poder similares.
Intencionalidad	Existe intencionalidad clara de causar daño, con conocimiento y disfrute por parte del agresor.	Puede ser intencional o no, dependiendo de la situación y el contexto.
Ámbito	Se manifiesta principalmente en el entorno escolar, aunque puede trasladarse a otros espacios, como en el ciberacoso.	Se manifiesta en diversos contextos: escuela, hogar, comunidad o cualquier espacio interpersonal.
Impacto	Afecta negativamente el bienestar emocional, social y físico de la víctima, generando miedo, ansiedad, baja autoestima, entre otros problemas psicológicos.	Genera efectos variables, desde consecuencias físicas inmediatas hasta efectos psicológicos, dependiendo de la gravedad y el contexto del acto violento.

Fuente: Elaboración propia.

Los mitos se clasifican en cinco categorías: 1) en torno a los tres roles implicados (víctima, acosador y testigo), 2) sobre la naturalización del acoso, 3) referidos a la responsabilidad y el entorno del *bullying*, 4) sobre los tipos de acoso y su alcance y 5) sobre el ciberacoso.

1. Mitos en torno a los tres roles fundamentales

En los albores de los estudios de Dan Olweus (Olweus, 1978) se identificaron dos roles esenciales: el acosador y la víctima. Inicialmente, estos estudios se centraron en comprender sus comportamientos dentro del contexto escolar. Sin embargo, pronto se observó que la presencia de otros estudiantes impactaba de modo directo en la dinámica del acoso. Aunque no se los categorizó como un rol distinto de inmediato, se evidenció que los espectadores podían tanto reforzar las acciones del acosador como intervenir para proteger a la víctima. Así, emergió el rol del “testigo”, conformando la tríada

primigenia del *bullying*. Investigaciones posteriores identificaron roles derivados (Smith & Sharp, 1994), que no se abordan en el presente trabajo.

1.1. Mitos en torno al rol de víctima

151

1. *Los acosadores siempre son más fuertes que sus víctimas y, en consecuencia, las víctimas de acoso son débiles en todos los casos.*

Este es uno de los mitos más comunes, que simplifica un fenómeno mucho más complejo. El *bullying* implica un desequilibrio de poder que se puede manifestar de diversas maneras: social, psicológica o incluso cibernéticamente, y no solo a través de la fuerza física (Dordolo, 2014; Wang & Ngai, 2022). O sea, el victimario puede ejercer control a través de la manipulación, la exclusión o el ciberacoso, sin recurrir a la agresión física (Olweus, 1993).

Por otra parte, suponer que la víctima es el eslabón débil también es un reduccionismo que conlleva implícito un error: cualquier estudiante puede ser una víctima, independientemente de su fortaleza física (Smith & Sharp, 1994). El *bullying* casi nunca obedece a un mismo patrón ya que es un sistema perverso que crea las condiciones adecuadas para que el acosador ejerza violencia de manera efectiva, más allá de la edad de la víctima, su personalidad, su entorno social o cultural, su tamaño.

2. *Las víctimas de acoso siempre se lo buscan.*

Esta afirmación, además de ser falaz, es también una *canallada* dado que pretende culpabilizar a la víctima y desviar la responsabilidad del agresor. Uno de los principios del *bullying* es la intencionalidad del *bully* de ejercer su poder de manera abusiva; por lo tanto, el acoso no es responsabilidad de la víctima (García Álvarez, 2013). Culparla solo perpetúa el ciclo de violencia y dificulta la búsqueda de soluciones efectivas para prevenir y abordar realmente la problemática.

3. *Los niños que son acosados no tienen amigos.*

Las dinámicas sociales en torno al acoso escolar son complejas; sostener esta falacia esconde un reduccionismo. En ocasiones, la víctima cuenta con un círculo de amigos que la apoyan; sin embargo, no siempre logran protegerla porque, entre otras razones, son

objeto de intimidación secundaria o carecen de la influencia social necesaria para disuadir a los agresores (Salmivalli, 2010). Por ende, la existencia o ausencia de amigos no es el factor determinante para convertirse en blanco de acoso, sino que intervienen diversas variables, como la percepción de vulnerabilidad, las dinámicas de poder dentro del grupo y las normas sociales implícitas en cada entorno escolar (Hymel & Swearer, 2015).

1.2. Mitos en torno al rol de acosador

4. *El acoso escolar se limita a actos individuales.*
5. *El acoso escolar se limita a dinámicas de grandes grupos.*

Unificamos estos dos mitos porque su error radica en considerar que ambas opciones son excluyentes. En la práctica, es posible que un acosador actúe de manera solitaria – mediante el uso de estrategias de aislamiento social o ciberacoso– y, simultáneamente, forme parte de grupos que ejercen violencia física, verbal y/o psicológica sobre la víctima. Por otra parte, el acoso puede ocurrir en grupos grandes o pequeños, dependiendo de la dinámica social y el contexto escolar (Avilés Martínez, 2019).

6. *Los acosadores no tienen problemas emocionales.*

Los acosadores, por lo general, presentan problemas emocionales subyacentes, como baja autoestima, dificultades para controlar la ira o falta de empatía. También se suma la necesidad de compensar sentimientos de inseguridad o vulnerabilidad ejerciendo poder y control sobre el otro. Estos son indicadores de problemas emocionales no resueltos y negarlos conduce a la persistencia del daño psicológico en el agresor y su víctima (Borg, 1998).

7. *Los acosadores no pueden modificar su comportamiento.*

Esta postura implica la negación de la capacidad humana para el cambio y de la eficacia de las intervenciones especializadas. Los programas de mediación centrados en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como en la promoción de la empatía, pueden generar transformaciones significativas en los acosadores (Swearer & Hymel, 2015). Además, la intervención temprana y el apoyo continuo contribuyen a

prevenir la escalada de comportamientos agresivos y favorecen trayectorias de desarrollo más saludables (Fraguas et al., 2021).

1.3. Mitos en torno al rol del testigo

8. *Los testigos son solo observadores pasivos.*

Considerar que el testigo no cumple papel alguno en una situación de *bullying* denota negarle la posibilidad de intervenir en favor de la víctima o, en el peor de los casos, subestimar su rol en el refuerzo de la conducta del agresor mediante la incitación (Salmivalli, 2010). En ambos escenarios, su presencia activa puede inclinar la balanza a favor o en contra de la prolongación del acoso y marcar una diferencia significativa en la experiencia de la víctima (Albayrak et al., 2016).

9. *Si los testigos no participan activamente, no tienen responsabilidad.*

Al desmitificar el rol pasivo de los espectadores, también se cuestiona el principio de no responsabilidad. Si bien el testigo no carga con la culpa del agresor, permanecer de brazos cruzados ante este nefasto hecho no lo exime de responsabilidad. Desde una perspectiva ética y psicológica, la omisión implica inacción o privación de auxilio frente un acto dañino; en contextos escolares, ello contribuye a la persistencia de dinámicas violentas (Thornberg et al., 2012). Al no actuar, los testigos refuerzan el *statu quo* y permiten la consolidación de la asimetría de poder entre el acosador y la víctima, operando como facilitadores pasivos (Salmivalli, 1999). En este sentido, la omisión constituye una forma indirecta de validación social del acoso; por ello, el silencio y la pasividad no pueden considerarse neutrales, sino que conllevan una responsabilidad compartida en la configuración y sostenimiento del fenómeno.

10. *Los testigos siempre se ponen del lado de la víctima.*

Este mito queda desacreditado al considerar que existe una forma de responsabilidad, ya sea positiva o negativa, en la conducta del observador. Por ende, asumir que siempre apoyan a la víctima constituye un error. Los testigos pueden adoptar diversos roles – como facilitadores, reforzadores o defensores– influidos por factores individuales y contextuales (Salmivalli, 2014). Por otra parte, su conducta está condicionada por la

percepción de seguridad y eficacia, lo que puede derivar en inacción o incluso en apoyo al agresor (Thornberg et al., 2018). Presuponer que los testigos invariablemente se sitúan del lado de la víctima invisibiliza la complejidad de sus procesos cognitivos y emocionales, así como el peso de las normas implícitas del grupo escolar.

11. Los testigos no denuncian porque están de acuerdo con el acoso.

Afirmar que los testigos no denuncian el acoso por estar de acuerdo con esta práctica es una falacia que simplifica en exceso la referida complejidad de sus motivaciones. Entre las razones más comunes por las cuales un espectador guarda silencio se encuentran el miedo a represalias, la presión del grupo o la dilución de la responsabilidad, lo cual no supone una aceptación activa del acoso (Cuevas et al., 2016). El clima escolar, las normas sociales implícitas y la percepción de ineficacia de la denuncia también inciden en su inacción; esto demuestra que su silencio no equivale necesariamente a aprobación (Marshall et al., 2009).

12. Los testigos no sufren consecuencias emocionales.

Frente a una situación de acoso, el espectador puede experimentar ansiedad, depresión y sentimientos de culpa (Yang & Kim, 2017). Estos efectos, asociados a la impotencia, el miedo y el remordimiento por no haber intervenido, generan un impacto emocional duradero en el espectador (Thornberg & Jungert, 2013). Por lo tanto, es irresponsable considerar que los testigos son inmunes a las consecuencias emocionales del acoso o que no necesitan apoyo para procesar sus experiencias.

2. Mitos sobre la naturalización del acoso

La gravedad del acoso escolar y sus consecuencias a largo plazo suelen ser minimizadas o malinterpretadas. Mitos como “es parte del crecimiento” o “es algo normal en la escuela” perpetúan la inacción y el sufrimiento. Contrariamente a estas creencias, el acoso puede dejar secuelas profundas, que afectan la salud mental y el bienestar de las víctimas. Normalizarlo como fase del desarrollo evolutivo o restar importancia a sus efectos impide intervenciones efectivas y revictimiza a quienes buscan ayuda.

Desmitificar estas creencias resulta clave para reconocer la seriedad del acoso y promover entornos seguros y de apoyo.

2.1. Mitos referidos a la minimización del acoso

155

13. *El acoso es un comportamiento normal entre los niños.*

El acoso no es una conducta inevitable del desarrollo infantil, sino un comportamiento aprendido que puede tener derivaciones graves en la salud mental y el bienestar de las víctimas (Swearer & Hymel, 2015). Además, su normalización incrementa la tolerancia social hacia estas conductas y reduce la empatía hacia las víctimas, lo que genera un clima escolar hostil y debilita la eficacia de las políticas preventivas y de intervención en las instituciones educativas (Zych et al., 2016). Por lo tanto, es fundamental desarticular esta creencia y reconocer que el acoso constituye un problema serio que requiere intervención y prevención.

14. *El acoso es parte del crecimiento.*

15. *El acoso es solo una fase que los niños atraviesan.*

16. *El acoso es un problema que solo afecta a los adolescentes.*

Unificamos estos tres mitos porque comparten la idea errónea de que el *bullying* es una fase evolutiva “normal” e inevitable en la vida humana. Sin embargo, se trata de una manifestación de dinámicas de poder disfuncionales, cuyas consecuencias psicológicas, sociales y académicas pueden perdurar en el tiempo, incluyendo un mayor riesgo de desarrollar ansiedad, depresión y aislamiento social en las víctimas (Modecki et al., 2014). Minimizar su gravedad no solo perpetúa las dinámicas violentas, sino que también obstaculiza la implementación de intervenciones preventivas y reparadoras eficaces.

17. *Los niños que son acosados deben simplemente ignorar a sus acosadores.*

El *bullying* es un fenómeno relacional caracterizado por la persistencia del acosador, al tiempo que la pasividad de la víctima se interpreta como señal de vulnerabilidad, lo que prolonga e, incluso, intensifica la agresión (Salmivalli, 2001). Ignorar la situación no resuelve la asimetría de poder ni reduce las secuelas psicológicas, sociales y académicas duraderas del acoso (Arseneault, 2018). Por el contrario, puede aumentar el sentimiento

de aislamiento y desamparo en la víctima, afectando negativamente su bienestar emocional (Bradshaw, 2013). Por ello, es inadmisible desestimar una problemática que exige una intervención activa para abordarla de manera efectiva.

18. El acoso no tiene consecuencias a largo plazo.

Además de constituir un mito erróneo, esta creencia resulta especialmente peligrosa. Las víctimas de *bullying* pueden desarrollar problemas de salud mental persistentes, como ansiedad, depresión y trastorno de estrés postraumático, que afectan su bienestar en la adultez (Zhao et al., 2023). Un estudio reciente, efectuado por un equipo de investigación del Departamento de Psiquiatría, Real Colegio de Cirujanos de Irlanda (Dublín), encabezado por el Dr. Darren Roddy (Connaughton et al., 2024), demostró que el acoso puede alterar el desarrollo cerebral, afectando regiones vinculadas con la memoria y el aprendizaje.

19. El bullying es una moda pasajera, no hay que darle tanta importancia.

El acoso escolar no es un fenómeno nuevo, sino una forma de violencia en constante evolución que ha existido a lo largo de la historia. Lejos de tratarse de una tendencia momentánea, constituye una problemática estructural asociada a relaciones de poder disfuncionales, con consecuencias psicosociales y académicas perdurables (Pascoe, 2022; Smith, 2019). Considerarlo una moda conlleva el riesgo de invisibilizar a las víctimas y debilitar las políticas preventivas, cuando la investigación acredita que su prevalencia exige respuestas educativas sostenidas y basadas en evidencia.

2.2. Mitos que transfieren la culpa y la responsabilidad a la víctima

20. Los niños dicen que son acosados para llamar la atención.

Los resultados de los estudios científicos indican que la mayoría de los niños que denuncian ser acosados experimentan angustia genuina y condiciones psicológicas adversas, como ansiedad, depresión y aislamiento social (Fraguas et al., 2021). Además, suelen sentir vergüenza y miedo, lo que dificulta la búsqueda de ayuda; por ende, asumir que demandan atención trivializa su sufrimiento y obstaculiza una intervención

efectiva (Bradshaw, 2013). Reconocer la legitimidad de sus experiencias y validarlas es clave para implementar respuestas eficaces que prevengan daños a largo plazo.

21. *Los niños que se quejan son cobardes.*

157

La circulación de este eslogan en una escuela busca desincentivar la comunicación de situaciones de acoso, perpetuando el ciclo de violencia. La determinación necesaria para denunciar prácticas abusivas exige gran valentía para enfrentar el miedo y la vergüenza asociados a la victimización (Bradshaw, 2013). El silencio, en estas situaciones, no protege a la víctima, sino que exacerba su sufrimiento y refuerza dinámicas de poder desigual (Salmivalli, 2010). Por lo tanto, lejos de ser un acto de cobardía, buscar apoyo constituye una muestra de fortaleza y un paso crucial para detener el maltrato.

22. *Esa experiencia te hace más fuerte.*

Esta afirmación, además de ser falsa, resulta muy peligrosa, ya que trivializa el trauma que el acoso escolar causa en la víctima. Si bien algunas personas logran desarrollar resiliencia con el tiempo, esta no es una consecuencia directa del abuso, sino una respuesta individual *a pesar* de la adversidad, no gracias a ella. Sugerir que el sufrimiento fortalece ignora el daño psicológico significativo que el *bullying* produce (Andreou et al., 2020). Lejos de fortalecer, debilita la salud mental y compromete el desarrollo personal de los afectados.

23. *La violencia se responde con violencia.*

Responder al acoso con agresión suele intensificar el conflicto y aumentar el riesgo de perjuicios físicos y emocionales para todas las partes involucradas, no solo para la víctima. Por otra parte, recurrir a la violencia en represalia puede acarrear consecuencias negativas adicionales para quien la ejerce, como sanciones disciplinarias y una escalada del conflicto bajo la lógica de la venganza (Gönültaş & Mulvey, 2021). En cambio, las estrategias basadas en la comunicación asertiva, la búsqueda de apoyo adulto y la intervención de terceros han demostrado ser más efectivas para detener el acoso que la respuesta violenta (Salmivalli, 2010).

3. Mitos referidos a la responsabilidad y el entorno del *bullying*

El acoso escolar y el ciberacoso son problemáticas complejas que trascienden la edad, el género y el entorno. A menudo se sostienen mitos que minimizan su gravedad, como la creencia de que *bullying* es exclusivo de la niñez o que solo afecta a adolescentes. También se tiende a restar responsabilidad y poder de acción a los adultos, o a sobreestimar la capacidad de la víctima para solicitar ayuda a un mayor, cuando la evidencia muestra que muchas veces no lo hacen por miedo o desconfianza (Menesini & Salmivalli, 2017). Estas ideas erróneas no solo deslegitiman el sufrimiento de las víctimas, sino que también deprecian la responsabilidad de los agresores. Desarmar estas creencias es crucial para abordar el acoso de manera efectiva y promover entornos más seguros y empáticos para todos, independientemente del contexto.

3.1. Mitos referidos al género

24. *El acoso es solo un problema de los varones, las niñas no hacen bullying.*

Tanto niños como niñas están involucrados en situaciones de acoso escolar, aunque las formas de agresión pueden diferir según el género. Los varones tienden a emplear más la agresión física, mientras que las niñas suelen recurrir a formas de violencia relacional, como la exclusión social o la difusión de rumores (McCall, 2011). Por otra parte, diversos estudios indican que las niñas están más expuestas al ciberacoso y al acoso sexual en comparación con los niños (UNESCO, 2024; Velasco et al., 2017). Es fundamental, entonces, reconocer que el *bullying* no es exclusivo de un género y abordar las diferentes manifestaciones que presenta en ambos sexos.

3.2. Mitos referidos al contexto

25. *El bullying es una problemática exclusiva de la escuela.*

El acoso tiene la particularidad de extenderse a otros espacios físicos y virtuales donde niños y adolescentes interactúan, como clubes deportivos, redes sociales e incluso el propio hogar en situaciones de ciberacoso (Chan et al., 2019; Hinduja & Patchin, 2015). Es un error limitar su abordaje al entorno escolar, dado que se corre el riesgo de

invisibilizar otras dimensiones del fenómeno, dificultar su detección temprana y afectar la eficacia de las estrategias preventivas (Castro Santander, 2025). En definitiva, debe entenderse como un emergente de dinámicas relacionales que se puede desarrollar en contextos sociales diversos.

26. El acoso escolar solo se manifiesta en la escuela secundaria.

El *bullying* puede comenzar desde edades tempranas, incluso en los niveles inicial y primario. Sus formas varían según la etapa evolutiva, pero sus efectos suelen ser igualmente perjudiciales. Ignorar su presencia en los primeros años de escolaridad limita las posibilidades de prevención e intervención oportuna (Mandira & Stoltz, 2021; Ruslan & Rezkiani, 2023). Además, aunque el ciberacoso se intensifica en la adolescencia, también afecta a los niños, en parte debido al creciente acceso a dispositivos electrónicos (Hinduja & Patchin, 2015).

3.3. Mitos referidos a la intervención de los adultos

27. Los padres no pueden hacer nada para detener el acoso.

Subestimar la influencia parental es una creencia común entre adolescentes; no obstante, la evidencia científica demuestra que la implicación activa de los padres puede reducir significativamente tanto la ocurrencia como el impacto del acoso escolar. Las intervenciones que incluyen a las familias –como los programas de formación parental y la comunicación escuela-familia– han mostrado resultados positivos en su prevención y abordaje (Wang & Jiang, 2023). Por ello, es fundamental reconocer que los padres son agentes clave en la lucha contra el *bullying* y que su involucramiento puede marcar una diferencia notable.

28. Los adultos no pueden ayudar a los niños con el acoso.

Es altamente probable que el personal de una escuela (docentes, preceptores, directivos, entre otros) esté capacitado para intervenir y brindar ayuda a un niño o adolescente ante una situación de acoso, ya que es una problemática que se trabaja desde hace años en contextos educativos. Diversos programas de prevención han comprobado una reducción significativa del *bullying* cuando los adultos actúan con coherencia, empatía y

siguiendo protocolos claros (Kim et al., 2022). Por esta razón, los adultos pueden y deben asumir un rol activo como figuras de apoyo emocional, facilitando la denuncia y reduciendo el impacto psicológico en las víctimas.

29. Los padres y profesores no se enteran de nada.

Si bien algunos adultos no están plenamente al tanto de todas las situaciones de *bullying*, muchos permanecen atentos y dispuestos a intervenir. Ciertamente es que pueden enfrentar dificultades para detectar el *ciberbullying*, debido a la falta de acceso a las redes sociales de los chicos; sin embargo, los educadores suelen advertir cambios en el comportamiento de los estudiantes que indican problemas (Axford et al., 2015; Kim et al., 2022). Aceptar este mito implica minimizar la capacidad de observación de los adultos y subestimar los canales de comunicación existentes en las instituciones educativas.

30. Las víctimas de acoso siempre informan a un adulto.

Una proporción significativa de alumnos que sufren acoso no comunica su situación a figuras adultas (de Lara, 2012). Las razones más frecuentes incluyen miedo a represalias, vergüenza, desconfianza en los adultos o la creencia de que no recibirán ayuda efectiva (Musu-Gillette et al., 2017). Resulta esencial, entonces, establecer una relación empática con los estudiantes que les permita reconocer las diversas formas del acoso para, así, fomentar su denuncia.

4. Mitos sobre los tipos de acoso y su alcance

En el abordaje del *bullying* persisten numerosas creencias erróneas que distorsionan la comprensión del fenómeno y obstaculizan su detección e intervención. Entre ellas, se destacan los mitos vinculados con los tipos de acoso y al alcance de sus manifestaciones. Estas falacias tienden a equipararlo con su expresión más visible –la violencia física–, invisibilizando otras formas igualmente dañinas, como el acoso verbal o relacional, que generan secuelas psicológicas profundas. Asimismo, ciertas creencias exageran o constriñen su frecuencia, su impacto o su posibilidad de resolución, lo que conduce a respuestas inapropiadas por parte de la comunidad educativa. Por ello, resulta

indispensable desmontar estos mitos desde una perspectiva científica y pedagógica, que permita construir una mirada integral, informada y actualizada. Al respecto, a continuación, se analizan críticamente algunas de las ideas más difundidas sobre el *bullying*, a partir de evidencia empírica reciente, con el propósito de fortalecer las prácticas escolares de prevención, detección e intervención.

4.1. Mitos referidos a las diferentes modalidades de acoso

31. *Es bullying solo cuando hay agresión física.*

Desde hace más de cincuenta años, Dan Olweus (1978) identificó tres tipos de acoso: físico, verbal y relacional. Sin duda, la agresión física es la más notoria; sin embargo, negar la existencia de otras modalidades limita la comprensión de un fenómeno sumamente complejo y multidimensional (Expósito et al., 2023, 2024). Incluso, Volk et al. (2014) propusieron una redefinición del concepto de *bullying*, basada en una teoría unificadora que incorpora contextos ecológicos y evolutivos, e incluye comportamientos agresivos dirigidos intencionalmente a dañar a la víctima en situaciones de desequilibrio de poder, sin restringirse a la violencia física.

32. *Las palabras no hacen daño.*

El acoso verbal, como se mencionó previamente, es una modalidad de *bullying* identificada y estudiada por la psicología desde hace varias décadas. Esta forma de violencia produce efectos psicológicos negativos en la salud mental y en la personalidad de niños y adolescentes, que pueden llegar a ser muy significativos (Yun et al., 2019). No obstante, la difusión de este tipo de creencias erróneas contribuye a minimizar el impacto emocional que ejerce sobre los estudiantes.

4.2. Mitos referidos a los excesos y defectos a la hora de identificar situaciones de *bullying*

33. *El bullying es fácil de reconocer.*

Muchas veces se asocia el acoso escolar con la agresión física, que por lo general resulta más fácil de detectar; tanto docentes como estudiantes enfrentan dificultades para

identificar correctamente situaciones de *bullying* cuando no implican violencia física evidente. Un estudio cualitativo efectuado en Austria reveló que un porcentaje alto de profesores no reconoce los criterios clave, como la repetición y el desequilibrio de poder, lo que disminuye su capacidad para intervenir adecuadamente (Paljakka, 2023). Asimismo, una investigación con más de 10.000 estudiantes en España mostró que numerosos adolescentes tienen una comprensión limitada del fenómeno, lo que afecta su capacidad para identificarlo y responder (García-Díaz et al., 2023). Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar programas educativos que mejoren la comprensión y la sensibilización sobre las diversas manifestaciones del *bullying*, más allá de sus formas físicas o verbales evidentes, para así habilitar intervenciones eficaces.

34. *Cualquier desacuerdo o discusión se debe considerar bullying.*

El *bullying* se caracteriza por ser un comportamiento agresivo, intencional y repetido, que implica un desequilibrio de poder en el cual una de las partes busca deliberadamente dañar a otra (Olweus, 1993). En cambio, los desacuerdos o conflictos son interacciones en las que ambas partes cuentan con igual poder para expresar sus puntos de vista y resolver diferencias, sin que concurra intención de causar daño (Smith, 2016). Confundir ambos fenómenos trivializa el sufrimiento de las verdaderas víctimas de acoso y entorpece la implementación de estrategias específicas de intervención.

35. *El bullying es imposible de parar.*

Contrario a la creencia de que el *bullying* es un fenómeno incontrolable, la evidencia científica demuestra que puede ser significativamente mitigado mediante la aplicación de protocolos estandarizados y estrategias basadas en intervenciones escolares acreditadas. Diversos estudios han comprobado que dichas intervenciones reducen tanto la perpetración como la victimización (Fraguas et al., 2021; Gaffney et al., 2019; Jiménez-Barbero et al., 2016). En este sentido, resulta fundamental comprender que, con un enfoque adecuado y el compromiso sostenido de toda la comunidad educativa, es posible abordar el acoso de manera eficaz. Si bien su erradicación total representa un desafío complejo, los datos empíricos respaldan la posibilidad real de reducir su prevalencia y sus consecuencias.

36. *El acosador es un psicópata en potencia.*

Este mito constituye una falacia que simplifica en exceso la complejidad del comportamiento agresivo en contextos escolares. Aunque ciertos rasgos de personalidad –como la insensibilidad emocional, el narcisismo y la impulsividad– pueden estar asociados a conductas de acoso, ninguno de ellos determina por sí solo una psicopatía ni predice necesariamente una trayectoria delictiva. Se ha demostrado que la interacción entre estos rasgos y factores como la desvinculación moral influye en la aparición del *bullying*, sin que ello implique un trastorno psicopático en los agresores (Orue & Calvete, 2019). Además, las investigaciones coinciden en que el acoso escolar es un fenómeno multifactorial, influenciado por variables individuales, familiares y contextuales, y no exclusivamente por características psicopáticas (Bolton, 2011; Radliff et al., 2016). Por ende, etiquetar a los acosadores escolares como "psicópatas en potencia" carece de sustento científico y puede obstaculizar enfoques preventivos y educativos eficaces.

5. Mitos sobre el ciberacoso

Los mitos que minimizan la gravedad del ciberacoso promueven creencias erróneas que desatienden la complejidad de esta problemática. El ciberacoso puede generar secuelas psicológicas tan severas como el acoso tradicional, incluyendo ansiedad, depresión, ideación suicida y trastornos del sueño (Aguilar Cárceles, 2018). La permanencia de los contenidos en línea, la dificultad de escapar de un sistema accesible las 24 horas y el anonimato que suele caracterizar al agresor intensifican el daño.

5.1. Mitos referidos a la minimización del impacto del *ciberbullying*

37. *El ciberbullying no es tan grave.*

A diferencia del acoso tradicional, el ciberacoso puede ser permanente, propagarse de modo extremadamente rápido y facilitar el anonimato del agresor, lo que incrementa su audacia y dificulta tanto la detección como el escape. Esta dinámica intensifica la desconexión moral y la sensación de impunidad, lo que a su vez complica la intervención y agrava el sufrimiento de las víctimas (Talpur & O'Sullivan, 2020). La capacidad de

invasión del *ciberbullying*, al irrumpir en el hogar y en el espacio personal, causa un profundo sentimiento de desprotección en el acosado. Por estas razones, se trata de una problemática grave que requiere atención urgente y la implementación de estrategias sostenidas de intervención.

38. *El ciberacoso no es tan grave como el acoso físico.*

EL acoso virtual puede tener un alto impacto en la salud mental de las víctimas. Si bien el acoso físico es visible y llega a ocasionar lesiones corporales, el *ciberbullying* suele ser igualmente devastador, ya que se produce a través de plataformas digitales, lo que permite que el hostigamiento sea constante, público y difícil de detener (Kowalski & Limber, 2013; Wright, 2019). Inclusive, las víctimas experimentan niveles más elevados de ansiedad, depresión y pensamientos suicidas en comparación con quienes sufren acoso físico (Kerman, 2022).

5.2. Mitos referidos al rol de las redes sociales en el ciberacoso

39. *Las redes sociales son la única causa del ciberacoso.*

Aunque las redes sociales facilitan el *ciberbullying*, no son su única fuente. Factores como la dinámica familiar, la presión de grupo y las características individuales de agresores y víctimas también juegan un papel clave en su aparición (Bansal et al., 2024; Hung Kee et al., 2022). Además, el acoso digital puede producirse a través de diversas plataformas –no solo redes sociales–, lo que demuestra que su origen es multifacético y no puede atribuirse a un solo medio (Zhu et al., 2021). Estos hallazgos refutan la creencia de que las redes sociales son la causa exclusiva del ciberacoso y subrayan la necesidad abordarlo desde una perspectiva multifactorial e integral.

40. *Las víctimas de ciberacoso pueden simplemente desconectarse.*

Desconectarse no constituye una solución viable, dado que el *ciberbullying* suele ser persistente y público, lo que significa que las víctimas pueden seguir sintiéndose amenazadas fuera de línea (Sabella et al., 2013). Esto se debe a la permanencia y amplia difusión de los contenidos digitales, que dificultan que los afectados se sientan seguros, aun fuera del entorno virtual (Kowalski & Limber, 2013). Por otra parte, desconectarse

implicaría una exclusión social significativa y la pérdida de vínculos importantes, por lo que no constituye una alternativa práctica ni saludable para la mayoría de los jóvenes (Nguyen, 2023).

Conclusión

El *bullying*, tanto en sus formas tradicionales como en su manifestación digital, representa un desafío persistente en el ámbito educativo, con profundas repercusiones en el bienestar psicológico y el desarrollo sano de niños y adolescentes. Tal como se ha analizado a lo largo de este ensayo, su comprensión y abordaje efectivo exige dismantelar numerosos mitos y creencias arraigadas en el imaginario colectivo, que – lejos de contribuir a la solución– tienden a minimizar y perpetuar la problemática.

En particular, el análisis del ciberacoso ha puesto en evidencia que las modalidades digitales de hostigamiento conllevan retos adicionales en materia de prevención e intervención, debido a su carácter permanente, viral y muchas veces anónimo. Los mitos “el ciberacoso no es tan grave” o “las víctimas pueden simplemente desconectarse” reflejan una preocupante subestimación de sus secuelas psicológicas, sociales y académicas. Como se ha argumentado, el daño que provocan estas formas de violencia no cesa cuando la víctima apaga el dispositivo; por el contrario, se intensifica a través de la exposición constante y la difusión ilimitada. Frente a esta realidad, resulta indispensable una mirada crítica, informada, contextualizada, y un compromiso renovado por parte de las instituciones educativas para asumir la “ciberconvivencia” como parte integral de la convivencia escolar.

Asimismo, se ha cuestionado la supuesta neutralidad del entorno escolar. La evidencia indica que tanto el silencio de los testigos como la inacción de los adultos consolidan un clima de impunidad. Por ende, la erradicación del *bullying* no es solo un asunto normativo o disciplinario, sino un desafío ético y pedagógico que exige una gestión escolar sensible, formada y activa. Reconocer el sufrimiento de las víctimas, intervenir

oportunamente y trabajar en el fortalecimiento de los vínculos escolares son condiciones imprescindibles para construir espacios verdaderamente seguros y saludables.

El análisis de los mitos ha permitido también identificar puntos ciegos en las prácticas escolares habituales. Muchos de ellos se perpetúan incluso en instituciones con normativas claras y protocolos de actuación. Esto sugiere que la legislación, si bien necesaria, no es suficiente: se requiere un cambio cultural que atraviese los discursos, los vínculos interpersonales y los modelos de autoridad. Solo así será posible fomentar climas escolares democráticos, donde la palabra circule, la violencia se repudie y las diferencias se tramiten sin daño.

En definitiva, desmontar las falacias que legitiman el acoso escolar es un paso ineludible hacia una escuela que, más que controlar la violencia, la prevenga mediante la construcción activa de la convivencia. Esta tarea demanda un enfoque integral, intersectorial y sostenido en el tiempo, que articule saberes pedagógicos, psicológicos y comunitarios en pos de un objetivo común: garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender en paz, sin miedo y con dignidad.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Cárceles, M. M. (2018). Tipología de la conducta suicida. *E-Eguzkilore. Zientzia Kriminologikoen Aldizkari Elektronikoa*, 3, 1–51. <https://ojs.ehu.eus/index.php/eguzkilore/article/view/19163>
- Albayrak, S., Yildiz, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.CHILDYOUTH.2016.02.005>
- Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Didaskalou, E., & Skrzypiec, G. (2020). School bullying, subjective well-being, and resilience. *Psychology in the Schools*, 57(8), 1193–1207. <https://doi.org/10.1002/PITS.22409>
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/JCPP.12841>
- Avilés Martínez, J. M. (2019). *Convivir sin bullying: Compartiendo relaciones de respeto*. Narcea Ediciones.
- Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What

- effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242–251. <https://doi.org/10.1108/JCS-05-2015-0019/FULL/XML>
- Bansal, S., Garg, N., Singh, J., & Van Der Walt, F. (2024). Cyberbullying and mental health: past, present and future. *Frontiers in Psychology*, 14, 1279234. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1279234>
- Bolton, J. (2011). Psychosocial Factors Associated with Bullying Typologies in a Mental Health Population of Adolescents. *PCOM Psychology Dissertations*. https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/177
- Borg, M. G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology*, 18(4), 433–444. <https://doi.org/10.1080/0144341980180405>
- Bradshaw, C. P. (2013). Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration. *Theory Into Practice*, 52(4), 288–295. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829732>
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479–499. <https://doi.org/10.1007/S10648-011-9171-X/METRICS>
- Castro Santander, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia Internet y prevención del cyberbullying. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 49–70. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432013000200004&script=sci_arttext
- Castro Santander, A. (2025). *La cara oculta del Bullying. Errores, mitos y oportunistas del miedo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Chan, S. F., La Greca, A. M., & Peugh, J. L. (2019). Cyber victimization, cyber aggression, and adolescent alcohol use: Short-term prospective and reciprocal associations. *Journal of Adolescence*, 74(1), 13–23. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2019.05.003>
- Connaughton, M., Mitchell, O., Cullen, E., O'Connor, M., Banaschewski, T., Barker, G., Bokde, A. L., Bruhl, R., Desrivieres, S., Flor, H., Garavan, H., Gowland, P. A., Grigis, A. A., Heinz, A., Lemaitre, H., Martinot, J.-L., Martinot, M.-L. P., Artiges, E., Nees, F., ... Roddy, D. (2024). Bullying and Early Brain Development: A Longitudinal Structural Magnetic Resonance Imaging Study from Adolescence to Early Adulthood. *BioRxiv*, 2024.09.11.611600. <https://doi.org/10.1101/2024.09.11.611600>
- Cuevas, M. C., Alejandra, M., & Medina, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89–102. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANACALI.PPSI14-1.ORDA>
- de Lara, E. W. (2012). Why Adolescents Don't Disclose Incidents of Bullying and Harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288–305. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.705931>
- Dordolo, N. (2014). The Role of Power Imbalance in Cyberbullying. *The Undergraduate Journal of Psychology*, 3, 35–41. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Power-Imbalance-in-Cyberbullying-Dordolo/675929537e8613e97cb8badc3b711717f775692>
- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., Difabio de Anglat, H., & Castro-Santander, A. (2023). Construcción y validación del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE) mediante juicio de expertos. *Revista Evaluar*, 23(1), 61–79. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.V23.N1.41014>

- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., Santander, A. C., Anglat, H. D. de, & Bertancud, G. (2024). Acoso y ciberacoso escolar. Un instrumento para su medición. *Investigación Ciencia y Universidad*, 8(11), 14–22. <https://doi.org/10.59872/ICU.V8I11.497>
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2021). Assessment of School Anti-Bullying Interventions: A Meta-analysis of Randomized Clinical Trials. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44–55. <https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2020.3541>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31. <https://doi.org/10.1007/S42380-019-0007-4/TABLES/4>
- García Álvarez, J. I. (2013). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. | EBSCOhost. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24). https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272013000100007&script=sci_arttext&lng=es
- García-Díaz, V., Urbano-Contreras, A., Iglesias-García, M. T., & Álvarez-Blanco, L. (2023). Identification, Witnessing and Reaction to School Bullying Behaviour in Secondary Education. *Child Indicators Research*, 16(4), 1627–1641. <https://doi.org/10.1007/S12187-023-10023-3/TABLES/9>
- Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2021). Bystander responses to bias-based bullying and retaliation: Is retaliation perceived as more acceptable than bias-based bullying? *The British Journal of Developmental Psychology*, 39(3), 442–461. <https://doi.org/10.1111/BJDP.12371>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin.
- Hung Kee, D. M., Lutf Al-Anesi, M. A., & Lutf Al-Anesi, S. A. (2022). Cyberbullying on social media under the influence of COVID-19. *Global Business and Organizational Excellence*, 41(6), 11–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/joe.22175>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/A0038928>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165–175. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2015.12.015>
- Kerman, B. S. (2022). Asociación entre cyberbullying y depresión en adolescentes. Una revisión sistémica. *Psicología UNEMI*, 6(11), 166–180. <https://doi.org/10.29076/ISSN.2602-8379VOL6ISS11.2022PP166-180P>
- Kim, S. S., Craig, W. M., King, N., Bilz, L., Cosma, A., Molcho, M., Qirjako, G., Gaspar De Matos, M., Augustine, L., Šmigelskas, K., & Pickett, W. (2022). Bullying, Mental Health, and the Moderating Role of Supportive Adults: A Cross-National Analysis of Adolescents in 45 Countries. *International Journal of Public Health*, 67. <https://doi.org/10.3389/IJPH.2022.1604264>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2012.09.018>

- Lampridis, E. (2015). Stereotypical Beliefs about Cyber Bullying: An Exploratory Study in Terms of Myths. *Universal Journal of Educational Research*, 3(2), 135–147. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030210>
- Ley 26206. (2006). *de Educación Nacional*. Boletín Oficial del Estado, 28. 14 de diciembre de 2006. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley 26892. (2013). *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Boletín Oficial República Argentina, 1 de octubre de 2013. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645/texto>
- Mandira, M. R., & Stoltz, T. (2021). Bullying risk and protective factors among elementary school students over time: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109, 101838. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838>
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136–158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>
- McCall, R. B. (2011). Commentary: Handling long-term attrition in randomised controlled field trials: Lessons from the Bucharest Early Intervention Project and reflections on Fox et al. (2011). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), 929–930. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02429.x>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007/ATTACHMENT/F0B83ECA-5E05-4933-8656-5C8EA07DB616/MMC1.DOCX>
- Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., Kemp, J., Diliberti, M., & Oudekerk, B. A. (2017). *Indicators of School Crime and Safety: 2017*. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018036.pdf>
- Nguyen, M. H. (2023). “Maybe I should get rid of it for a while...”: Examining motivations and challenges for social media disconnection. *Communication Review*, 26(2), 125–150. <https://doi.org/10.1080/10714421.2023.2195795;PAGE:STRING:ARTICLE/CHAPTER>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere. <https://psycnet.apa.org/record/1979-32242-000>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- ONU. (2016). *Informe del Secretario General sobre la protección de los niños contra el acoso*. A/71/213. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10749.pdf>
- Orue, I., & Calvete, E. (2019). Psychopathic Traits and Moral Disengagement Interact to Predict Bullying and Cyberbullying Among Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(11), 2313–2332. <https://doi.org/10.1177/0886260516660302>
- Paljakka, A. (2023). Teachers’ Awareness and Sensitivity to a Bullying Incident: A Qualitative Study. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(3), 322–340. <https://doi.org/10.1007/S42380-023-00185-7/TABLES/4>

- Pascoe, C. J. (2022). Bullying as a Social Problem. In *The Sociology of Bullying* (pp. 76–94). NYU Press. <https://doi.org/10.18574/NYU/9781479803873.003.0006>
- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2021). Health risk behaviours among adolescents in Argentina: trends between 2007, 2012 and 2018 national cross-sectional school surveys. *BMC Pediatrics*, 21(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/S12887-021-02929-0/TABLES/4>
- Radliff, K. M., Wang, C., & Swearer, S. M. (2016). Bullying and Peer Victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(11), 1983–2005. <https://doi.org/10.1177/0886260515572476>
- Ruslan, Z., & Rezkiani, K. (2023). How Bullying Can Happen? Systematic Literature Review of Bullying at the Elementary School Level. *Journal Of Education And Teaching Learning (JETL)*, 5(2), 165–184. <https://doi.org/10.51178/JETL.V5I2.1308>
- Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703–2711. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2013.06.040>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <https://doi.org/10.1006/JADO.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/00131880110081035>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/SPC3.12266>
- Smith, P. K. (2019). Introduction. In *Making an impact on school bullying: interventions and recommendations* (pp. 1–22). Routledge.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying : insights and perspectives*. Routledge.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/A0038929>
- Talpur, B. A., & O’Sullivan, D. (2020). Cyberbullying severity detection: A machine learning approach. *PLoS ONE*, 15(10), e0240924. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0240924>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2013.02.003>
- Thornberg, R., Landgren, L., & Wiman, E. (2018). ‘It Depends’: A qualitative study on how adolescent students explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations. *School Psychology International*, 39(4), 400–415. https://doi.org/10.1177/0143034318779225/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_0143034318779225-FIG1.JPEG
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247. <https://doi.org/10.5811/WESTJEM.2012.3.11792>

- Tight, M. (2023). Bullying in higher education: an endemic problem? *Tertiary Education and Management*, 29(2), 123–137. <https://doi.org/10.1007/S11233-023-09124-Z/METRICS>
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying. In *Sustainable Development Goals: Education 2030*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (2024). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments?utm_source=chatgpt.com
- Velasco, J., Amado, B. G., & Novo, M. (2017). Comunicación, Movilización y Participación desde las redes sociales en un proyecto social. In *Proceedings of the Congreso Internacional e Interuniversitario Contra la Pobreza Infantil en el Mundo*. https://www.researchgate.net/publication/296443770_Diferencias_de_genero_en_las_conductas_de_acoso_escolar
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2014.09.001>
- Wang, L., & Jiang, S. (2023). Effectiveness of Parent-Related Interventions on Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(5), 3678–3696. <https://doi.org/10.1177/15248380221137065>
- Wang, L., & Ngai, S. S. yum. (2022). Cyberbullying Perpetration Among Chinese Adolescents: The Role of Power Imbalance, Fun-seeking Tendency, and Attitude Toward Cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(23–24), NP21646–NP21671. <https://doi.org/10.1177/08862605211062988>
- Wright, M. F. (2019). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0522-8.CH003>
- Yang, S. A., & Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations. *Medicine (United States)*, 96(32). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000007757>
- Yun, J. Y., Shim, G., & Jeong, B. (2019). Verbal Abuse Related to Self-Esteem Damage and Unjust Blame Harms Mental Health and Social Interaction in College Population. *Scientific Reports* 2019 9:1, 9(1), 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-42199-6>
- Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2023). School Bullying Results in Poor Psychological Conditions: Evidence from a Survey of 95,545 Subjects. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/FPUBH.2021.634909/BIBTEX>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, 20(1), 3–21. https://doi.org/10.1177/1524838016683456/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_1524838016683456-FIG6.JPEG

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona

Sección Entrevistas



Gabriela Krickeberg
Universidad de Buenos Aires

Guadalupe Alvarez
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Aceptado: agosto 2024

Datos de las autoras:

Gabriela Krickeberg. Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magister en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona y doctoranda en Lingüística (UBA). Se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en el IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”.

Dirección de correo electrónico:
gkrickeberg@campus.ungs.edu.ar

Guadalupe Alvarez. Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), e Investigadora-Docente (Adjunta regular) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7152-730X>

Dirección de correo electrónico:
galvarez@campus.ungs.edu.ar

Entrevistas

Español para migrantes: un proyecto de vínculo con la comunidad

*Entrevista a Gabriela Krickeberg, realizada por
Guadalupe Alvarez*

Por primera vez en 2024 la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) ofreció cursos de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) destinados a migrantes, en el marco del Fondo Estímulo a Proyectos de Vinculación con la Comunidad. Esta iniciativa ha sido muy novedosa en la zona de influencia de la universidad, en la cual previamente no se había ofrecido este tipo de formación. La investigadora docente a cargo de esta propuesta fue Gabriela Krickeberg, Licenciada en Letras (1993), por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y Magíster en Español como Lengua Extranjera (2012), por la Universidad de Barcelona.

Conversamos con Gabriela Krickeberg y, después de referirse a su experiencia en el área, nos contó sobre los orígenes, la dinámica y las características fundamentales de la iniciativa, y también sobre los principales logros, desafíos y proyecciones del trabajo realizado.

¿Cuál es tu experiencia en enseñanza de ELSE?

Hace aproximadamente 30 años empecé a trabajar en el área. Inicialmente me incorporé a Lexis, que era un instituto del que participaban muchos graduados de Letras. En 1994 me sumé al Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA [Universidad de Buenos Aires] que, para mí, fue fundamental porque en ese momento había pocos lugares en los que se discutía y se sistematizaba acerca de cómo enseñar español como lengua segunda y extranjera. Al principio, como aprendizaje, tomaba exámenes de nivelación junto con profesores más expertos para entender mejor qué se esperaba de cada nivel. Durante años di clases de todo tipo con grupos muy heterogéneos de estudiantes, de distinta procedencia y lenguas, que venían al país a aprender español por diversos motivos. Estuve a cargo del Taller de Prácticas en el Programa de capacitación en ELSE que se dictaba en el Laboratorio de Idiomas del que, más adelante, fui coordinadora.

En relación con las prácticas, los docentes en formación observaban clases, diseñaban propuestas que analizábamos grupalmente, daban parte de estas clases y, luego, volvíamos a reflexionar acerca de cómo había resultado la puesta en marcha de lo planificado. En general, terminaban siendo docentes en los cursos nuevos de español que se abrían. No había tantos profesores formados. Fueron años intensos para quienes cursaban y, también, para mí.

Entre 1996 y 1997, siempre dentro del Laboratorio de Idiomas, participé en los cursos de español para refugiados y coordiné un programa para migrantes de Europa del Este, este último como respuesta a la llegada de ucranianos que vinieron en ese momento. Para estos cursos buscábamos bibliografía y encontrábamos poco, no conocíamos antecedentes de lo que estábamos haciendo.

¿Tu experiencia se dio siempre dentro del Laboratorio de idiomas de Filosofía y Letras de la UBA?

175

No siempre. Diría que es donde me formé, eran los 90, una época propicia para el campo de ELSE, con compañeros valiosos que después hicieron su propio camino en el área. Después, tuve y tengo otros espacios de trabajo. Por un lado, el IES en Lenguas Vivas, “J. R. Fernández”, en el que doy clases desde 2014 en la Diplomatura en ELSE. Se trata de un desafío diferente a lo hecho anteriormente, quienes cursan son maestros y profesores de nivel primario y medio que tienen aulas con hablantes de otras lenguas primeras, por ejemplo estudiantes sordos, por lo que la perspectiva es la de la inclusión en el sistema educativo. Por otro lado, en 2008 ingresé a la UNGS. Más allá de todo el recorrido que llevamos hecho en ELSE, destacaría como antecedente un curso de español para estudiantes haitianos que, aunque breve, los acompañó en los primeros pasos de la carrera universitaria que siguieron.

¿Cómo se originó la reciente iniciativa de cursos para migrantes?

Durante un Coloquio CELU (Certificado de español: Lengua y Uso) en Tucumán, una profesora de la Universidad Nacional de La Plata presentó una experiencia con migrantes de países africanos que estaban llevando a cabo en algunas zonas de la provincia de Buenos Aires. Uní el pasado con el presente, por decirlo de algún modo, y después de tantos años me entusiasmé con volver a dar clases para quienes están fuera del circuito tradicional del aprendizaje de la lengua.

De vuelta en la UNGS, ya con el apoyo interno de la universidad y gracias al contacto que acercó un investigador interesado en la idea, nos comunicamos con la Dirección de Derechos Humanos del Municipio de Malvinas. Luego, la decana del Instituto del Desarrollo Humano nos fue orientando hasta que nos presentamos a una convocatoria de vinculación con la comunidad y el proyecto resultó seleccionado. El subsidio recibido fue una pieza clave para el desarrollo de los talleres para migrantes en tanto incluyó una beca paga para un estudiante del Profesorado Universitario de Educación Superior en

Lengua y Literatura de la UNGS, también se sumaron dos graduadas del mismo profesorado, una contratada, a quien pudimos pagarle honorarios, y otra voluntaria que participó esporádicamente en las reuniones y en las clases. Conformamos, entonces, un pequeño grupo para el momento inicial de la iniciativa. Del municipio recibimos el acompañamiento de la Dirección de Inmigrantes, desde el primer momento confirmaron el interés de la población migrante no hispanohablante por aprender español. Como las referentes estaban muy comprometidas con la comunidad, logramos establecer un vínculo que fortaleció la propuesta.

¿Cómo empezaron a trabajar en los talleres?

A fines de 2023 empezamos difundiendo el taller en los puestos callejeros donde trabajaban migrantes, en ese momento tuvimos algunos encuentros con pocos interesados que resultaron reveladores para comprender ciertas cuestiones que quizás se dan por sentadas en otros cursos (cómo usar un lápiz, dónde se escribe en un cuaderno, cuáles son las típicas actividades orales de una clase de lengua, etc.).

Ya en 2024 el municipio difundió la iniciativa y tuvimos una reunión previa con un grupo de posibles estudiantes. Nos plantearon las dificultades en el horario que tenían para asistir a clases porque la mayoría trabajaba como vendedores ambulantes y nos contaron qué necesitaban. A su vez, de nuestro lado explicamos el proyecto. Así, acordamos que el Taller sería los miércoles de 19 a 20:30 hrs. en el campus de la universidad. Al principio no venía nadie y al tercer día llegaron 14, de golpe. Sabíamos que, así como había sido difícil que vinieran por primera vez, el objetivo era que siguieran asistiendo porque la gran mayoría trabaja muchísimo y no todos vivían cerca. Además, nunca habían tenido contacto con una universidad ni habían ingresado a un campus.

¿Cómo se desarrollaron los talleres?

Terminamos organizando dos talleres: el primero de 8 encuentros en el primer semestre, que todos completaron, y, tras una pausa, un taller de 15 clases. Aunque hubo quienes no asistían siempre, al trabajar con módulos y con secuencias didácticas que suponían esta inestabilidad logramos sostener este espacio durante todo el año.

Es importante destacar que la mayoría de los migrantes tenían una demanda concreta: buscaban aprender a leer y escribir. Esto se diferenciaba de mis experiencias previas. En esa época (1996) éramos los docentes quienes dirimíamos si enseñar solo oralidad o no. Era algo que se discutía. Ahora, eran los interesados quienes no dudaban y nos hablaban de la importancia para ellos de la lectura y la escritura. Con quienes conformamos el grupo inicial, compartí bibliografía actualizada, como también informes sobre la población migrante. Si bien para la UNGS resulta una experiencia novedosa, no partimos de cero porque estamos en 2024 y ya hay varios antecedentes de propuestas en el país.

Decidimos trabajar respondiendo a la demanda planteada, por lo que seguimos pautas para la alfabetización de adultos, aunque hicimos centro al principio de cada clase en el desarrollo de la oralidad, de acuerdo con los contenidos en ELSE (niveles A1 y A2). Si bien no resulta adecuado trasladar exactamente objetivos ni contenidos de los cursos generales al curso que dictamos, sin duda alguna la guía para darle coherencia interna a los talleres siempre estuvo fundamentada desde la perspectiva de ELSE. Para cada encuentro planteábamos microtarefas y registrábamos lo que funcionaba y lo que no. Por ejemplo, en una de las primeras clases, propusimos recorrer el campus y leer los carteles. Para el encuentro, les pedimos que sacaran fotos con los celulares a los carteles que veían en la calle y las trajeran para leerlos juntos. También escuchamos de qué modo aprendían, qué buscaban y qué idea tenían de lo que los llevaría a aprender la lengua.

Una actividad significativa durante los talleres fue la visita al Museo de la Lengua de la UNGS, que exhibe la historia y las distintas variedades del español en la Argentina. Como habría referencia a las regiones lingüísticas, en la clase anterior a la visita, trabajamos con la lectura de mapas, no solamente con el vocabulario. El equipo del

Museo, que se ocupa de las visitas guiadas para las escuelas, adaptó nuestra visita para el nivel de español de los estudiantes del taller a fin de que las explicaciones no resultaran complejas. Como la mayoría de los cursantes provenían de países africanos (Senegal y Egipto), enfatizamos el contenido de uno de los paneles, que trata justamente sobre el aporte de las lenguas africanas a la variedad del español en el país. Como cierre, el equipo elaboró un video con los gestos frecuentes en las interacciones orales en Argentina.

Después, en la clase siguiente, pudieron contarnos qué lenguas y variedades hablaban. Si bien es una pregunta básica para el primer contacto con un estudiante, la respuesta no siempre resulta simple, más en países que distinguen lengua oficial de lengua nacional, por ejemplo. Tampoco todos tienen la misma lengua materna aunque sean de un mismo país. Lo mismo pasa en Argentina, la idea de una homogeneidad lingüística absoluta esconde la existencia de otras lenguas y de otras variedades del español.

¿Cuáles han sido los principales desafíos y logros de los talleres?

Un desafío fue que asistieran y otro que aprendieran. En relación con estos desafíos, pienso en los logros. Por un lado, debido al cansancio, la distancia al campus y el costo del viaje, los estudiantes enfrentaban muchas dificultades para cursar. A pesar de esto, la totalidad completó el primer taller de 8 encuentros y el segundo curso fue más largo por el interés de los propios estudiantes, si bien no todos pudieron seguirlo. La continuidad de los talleres, entonces, garantizó un aprendizaje sostenido y continuo para quienes pudieron participar. De hecho, un estudiante no faltó nunca y otro solo faltó un día

Por otro lado, el grupo era muy heterogéneo: si bien se desenvolvía en español en la vida cotidiana, salvo excepciones, los niveles de conocimiento previos eran muy diferentes. Había quienes contaban con nivel medio cursado en sus países de orígenes, mientras otros (la mayoría) no había tenido ningún tipo de escolaridad. Después, hay que contemplar las subjetividades, algunos no se animaban al principio a expresarse, muchas

veces por timidez. Los aprendizajes se pudieron advertir en cada cursante. Cabe destacar que no había una lengua primera común en el curso y que muchas veces, en la segunda mitad de año, recurrían al español para conversar entre todos.

Quienes no hablaban, terminaron hablando. Quienes hablaban bastante, pudieron finalmente sostener un relato más extenso, incluso de temas no referidos a la vida cotidiana o al trabajo. Quienes no leían ni una palabra terminaron leyendo textos breves. Todos, además, lograron escribir, al menos frases cortas. Estos logros los pudieron reconocer y expresar ellos mismos cuando, como cierre del segundo curso, reflexionaron acerca de cómo habían comenzado el curso y qué había cambiado en cada uno al terminarlo.

¿Cómo darán continuidad a esta iniciativa?

El proyecto terminó en diciembre de 2024, pero los estudiantes se llevaron un material especialmente elaborado para no cortar abruptamente lo realizado. Por otra parte, dado que el grupo estaba interesado en seguir aprendiendo, nosotros pensamos en darle continuidad a la experiencia en 2025. La vinculación entre la universidad y el municipio sigue siendo fluida y el interés se mantiene de ambas partes, claro que esta vez no tenemos fondos porque el proyecto como tal finalizó. Habrá que buscar alternativas para que el espacio ya iniciado se siga construyendo porque queda mucho por hacer todavía. Cómo darle continuidad es un desafío que tenemos por delante.

¿Qué aspectos consideran que habría que revisar para futuros talleres?

Nuestro objetivo para el 2025 sería mejorar y consolidar la propuesta en diferentes sentidos. En primer lugar, habíamos decidido no realizar una distribución inicial de los estudiantes por niveles, como suele hacerse en la enseñanza en ELSE, porque pensábamos que íbamos a poder organizarnos bien en el aula, lo cual por diversos

motivos no fue posible y terminamos trabajando simultáneamente con estudiantes con saberes muy disímiles. Este es un aspecto pendiente de revisión y mejora.

Por otra parte, en 2024 nosotras armábamos material para la clase con imágenes, textos breves y actividades muy acotadas. Imprimíamos estas clases y si bien seguimos creyendo en la importancia de escribir a mano y usar material impreso en este tipo de talleres presenciales, también empezamos a explorar el alcance formativo de los celulares, dispositivos con los cuales cuentan los estudiantes, que pensamos que les darían más autonomía. Algunas tareas específicas funcionaron muy bien: pedir que sacaran fotos del “paisaje lingüístico” y las trajeran a la clase, solicitar que nos contaran sobre algún personaje, vestimenta o lugar de sus países y que buscaran la información en el celular, nos mostraran fotos y tradujeran contenidos para compartirlas oralmente en español. También armamos un grupo de WhatsApp, lo cual resultó bien para comunicaciones simples como preguntar si había clase o no, y a qué hora o saludarnos en alguna fecha especial. Sin embargo, si queríamos enviarles contenidos o tareas sobre alguna clase a la que hubieran faltado, esto ya no resultaba. Una de las profesoras comenzó a indagar sobre las posibilidades reales de usar el celular para aprender español, más allá de lo que hacíamos como práctica. Lamentablemente no tuvimos suficiente tiempo para profundizar en esto.

Finalmente, creo que sería bueno evaluar cómo funcionó el material didáctico elaborado, hacer ajustes en los contenidos y las actividades y ponerlo a disposición, que sea de acceso libre, para próximos cursos o estudiantes. Ya que, como dije, hay otras experiencias con migrantes en los últimos años, sería ideal que pudieran circular los materiales que se van produciendo.

¿Qué particularidades presenta la enseñanza de ELSE cuando los estudiantes son migrantes, como en los talleres de UNGS?

Los materiales editados que se usan en cursos habituales de ELSE no resultan pertinentes para trabajar con poblaciones migrantes porque la vida de los estudiantes es diferente.



No son turistas ni estudiantes de intercambio. Como dije anteriormente, no siempre se escolarizaron en sus países de origen. Asimismo, en los cursos de lengua inicialmente se hace una nivelación que permite reconocer el punto de partida y los conocimientos previos, y así programar la formación, el tipo de actividades y las explicaciones. En los talleres con migrantes, como los realizados en UNGS, no se puede llenar un formulario el primer día con preguntas, ni hacer un test de nivel tradicional. Por el contrario, lleva tiempo entender la situación de cada estudiante y se van descubriendo las particularidades a lo largo de la cursada, a partir de las actividades concretas.

A la vez, una diferencia es que se dan situaciones que no suelen darse en otros cursos de español, sobre todo en relación con la oralidad y el vocabulario de la vida cotidiana. Así, en estos talleres de la UNGS, en un momento trabajamos cuestiones relativas al clima y uno de los estudiantes se refirió a “una nube pasajera”, expresión que nunca antes había escuchado en un curso ni leído en algún manual de ELSE, al menos entre los que conozco. Cuando nos ocupamos de las características de las personas, otro estudiante usó el adjetivo “amargo”. Insisto, no son palabras que aparezcan en los cursos o los libros de ELSE. Se trata de reconocer saberes muy específicos que se aprenden en la vida cotidiana y es esencial tenerlos en cuenta para superar la mirada del déficit, de lo que carecen y encarar la enseñanza considerando estos conocimientos tan valiosos.

*Psico
Pedagógica*