

VOL.20
NÚMERO 43
AGOSTO 2021

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

Indexación

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, DOAJ, Redalyc, Latindex, SciELO-Chile

Secretaría canje y suscripciones

Jaime Cisterna Chamblas
Hemeroteca, Biblioteca Central
jcisterna@ucsc.cl
Alonso de Ribera 2850
Concepción, Chile

ISSN 0717 – 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico rexe@ucsc.cl

Versión electrónica <http://www.rexe.cl>

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE
Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, código postal 4090541
Concepción, Chile

Agosto de 2021

REXE
“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE
Vol. 20 N° 43, mayo - agosto 2021

Publicación Cuatrimestral de la Facultad de Educación de la
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector Dr. Cristhian Mellado Cid, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Directora/Editora

Dra. María Graciela Badilla Quintana, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Consejo Editorial

Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Dr. Eduardo Gomes Onofre, Universidad Estatal de Paraíba, Campina Grande, Brasil.

Dra. Ligia Gómez Franco, Ball State University, Indiana, Estados Unidos.

Dr. Marcelo Vieira Pustilnik, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Dra. Reina Elizabeth Durán Artiga, Universidad Francisco Gavidia, San Salvador, El Salvador.

Dr. Rodrigo del Valle, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Dra. Sandra Meza Fernández, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Dr. Horacio Solar Bezmalinovic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Dr. José Miguel Garrido Miranda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Dra. Pilar Vivar Vivar, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Dr. Pedro Salcedo Lagos, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Dra. María Leonor Conejeros Solar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Dr. Jordi Riera Romani, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

Dr. Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, Universidad de Extremadura, Extremadura, España.

Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dra. Carolina Aparicio Molina, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Asistente Editorial

Angélica Vera Sagredo, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número 43

Manuel Cepeda Junemann (Universidad de Concepción, Chile), Solange Fernandes (Universidade Anhanguera de São Paulo, Brasil), Yensy Estive Yera (Universidad Central Martha Abreu de las Villas, Cuba), Andreia de Freitas Zompero (Universidade Estadual de Londrina, Brasil), Miguel Friz Carrillo (Universidad del Bío-Bío, Chile), Eliana Cristina Rosa (Universidade Federal Triângulo Mineiro/UFTM, Brasil), Mariela González-López (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México), Diego Agudo Saiz (Universidad de Cantabria, España), Manuel Villarruel Fuentes (Tecnológico Nacional de México, México), David Lozano Treviño (Universidad Autónoma de Nuevo León, México), María José Alonso Olea (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertistatea, España), Enriqueta Jara Illanes (Universidad Católica de Temuco, Chile), José Ramírez Romero (Universidad de Sonora, México), Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olvide de Sevilla, España), Irma Lagos Herrera (Universidad de Concepción, Chile), Andrea Iglesias (CONICET- IICE/UBA, Argentina), Margarita Hualme Cruz (Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Mónica Torres Sánchez (Universidad de Granada, España), Jorge-Manuel Dueñas (Universitat Rovira i Virgili, España), Nancy Zamorano Segura (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Marysol Escobar-Puig (Universidad Autónoma de Baja California, México), Alex Sánchez Huarcaya (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Roberto Pérez Almaguer (Universidad de Holguín, Cuba), Sandra Reyes Ramírez (Universidad La Gran Colombia, Colombia), Ana María Soto Bustamante (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Jani Alves da Silva Moreira (Universidade Estadual de Maringá, Brasil), Pedro Paulo Gastalho Bicalho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), Carlos Martínez Méndez (Universidad de Los Lagos, Chile), Pedro Sotomayor Soloaga (Universidad de Atacama, Chile), Juana Campos Bustos (Universidad de Chile, Chile), René Valdés Morales (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Carlos del Cid García (Universidad de Sonora, México), Eduardo Ravanal Moreno (Universidad Alberto Hurtado, Chile), Julio Salazar Gómez (Tecnológico Nacional de México, México), Alixon Reyes Rodríguez (Universidad Adventista de Chile, Chile), Vanessa García García (Universidad Autónoma de Chile, Chile), Sara Quintero Ramírez (Universidad de Guadalajara, México), Carlos Albaca Paraván (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina); Cintya Guzmán Ramírez (Universidad Autónoma de Aguascalientes, México), Rogelio Salcido González (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Natalia Sgreccia (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Gisele Reinaldo da Silva (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), David Barreiro Martínez (Instituto de Ciencias del Patrimonio, España), Leire Darretxe Urrutxi (Universidad del País Vasco, España), Verónica Zabaleta (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Mitzi Benítez Vega (Universidad de Antofagasta, Chile), Ana Mujica Stach (Universidad de Los Lagos, Chile).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Diseño y Maquetación

Angélica Vera Sagredo

SUMARIO

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

GISELE SOARES LEMOS SHAW, LEONÉSIA LEANDRO Y RAFAELA ROCHA-OLIVEIRA Discutiendo mitos e verdades sobre o autismo: contribuições de uma palestra para compreensão do transtorno do espectro autista	17
NICOLE VILCHES VARGAS Y CAROLINA GARCÉS ESTRADA Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá	35
XIMENA DEL PILAR BERRÍOS ARMIJO Y VALERIA HERRERA FERNÁNDEZ Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas?	59
CAROLINA BECERRA SEPÚLVEDA Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural	75
ALEJANDRO NERUDA VERDUGO PEÑALOZA Factores que facilitan y dificultan la integración de estándares pedagógicos de egreso en el plan formativo de carreras de pedagogía	95
ADOLFO BERRÍOS VILLARROEL Y LADY STHEFANY BASTÍAS BASTÍAS Aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable	113
RICARDO ARIZA COVARRUBIAS Y LETICIA PONS BONALS Medios y redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés: valoraciones de estudiantes universitarios	129
MATÍAS BUSTAMANTE-VALDÉS Y DANILO DÍAZ-LEVICOY Actividades evaluativas sobre gráficos estadísticos en el libro de texto para escuelas rurales multigrado chilenas	149
LINA MARÍA ANDRADE RESTREPO Análisis del currículo de los cursos de Fundamentos de economía, microeconomía y Fundamentos de economía y microeconomía en relación con la Teoría del productor	167
PABLO MELO MORENO, MÓNICA MENDOZA BARRA Y CRISTHIAN PÉREZ VILLALOBOS Elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas docentes: Modelo explicativo desde la percepción docente	181
RODRIGO URCID PUGA Modelación estratégica que propone elementos que aglutinan la colaboración con fines educativos	207
CRISTIÁN VENEGAS TRAVERSO ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020	225
ANGÉLICA TORRES VÁSQUEZ Y DANIEL SAN MARTÍN CANTERO Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial	249
MARTÍN ALEJANDRO PIZARRO Entre la escuela y la tecnología. El Programa Primaria Digital y sus Repercusiones Institucionales	267

JAVIER MERCADO GUERRA Y SIXTINA PINOCHET PINOCHET Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile	289
LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión	307
 SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES	
REBELÍN ECHEVERRÍA ECHEVERRÍA, MARÍA JOSÉ DE LILLE QUINTAL, NANCY EVIA ALAMILLA Y CARLOS CARRILLO TRUJILLO Convivencia universitaria inclusiva, democrática y pacífica: de lo personal a lo institucional	329
NICOLÁS PONCE DÍAZ Y NICOLE RIVEROS DIEGUES Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos	345
PABLO CASTILLO ARMIJO Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio	359
 SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ-MUÑOZ Y MARÍA DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ-PRADOS Asambleas ABN. Una experiencia interdisciplinar en un entorno multicultural	379
MANUEL ALEJANDRO RIVERA CAREAGA Patrimonio Audiovisual: Una experiencia formativa para proyectos locales en Chile	401
DEBORAH FELICIANO PIRES, JULIANA ROCHA DE FARIA SILVA Y MAYARA LUSTOSA DE OLIVEIRA BARBOSA Rotação por estações no ensino de embriologia: uma proposta combinando modelos tridimensionais e o ensino híbrido	415
MARLENE ROECKEL VON BENNEWITZ, PATRICIO ALFREDO ZAPATA HENRÍQUEZ Y XIMENA GARCÍA La acreditación ABET en ingeniería: ¿problema u oportunidad?	437
KAREN PEÑA RAÑILEO, ARLET PONCE GODOI, DYANETT MONTECINOS HERRERA, DANIELA TORRES REINOSO, PAZ CATALÁN MONTIEL Y CAROLINA VILLAGRA BRAVO Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica	455
PABLO AEDO Y ABELARDO CASTRO Didáctica multimodal fundada en consiliencia científica para el desarrollo intelectual en la formación de profesores	477

PRESENTACIÓN

Revista REXE, tiene el agrado de presentar su Vol. 20, N° 43, correspondiente al año 2021 desde mayo-agosto. Esta edición cuenta con veinticinco artículos, dieciséis del área de la investigación, tres del área de estudios y debates y seis del área de experiencias pedagógicas. La procedencia y autores de los trabajos que fueron recibidos y aceptados es diversa (Brasil, Chile, México, Colombia, Argentina y España). Las temáticas abordadas en este número están relacionadas con: educación superior, didáctica, inclusión desde el punto de vista intercultural, integración de estándares pedagógicos, medios y redes sociales, escuelas multigrado, utilidad de la retroalimentación, comprensión de textos, entre otros.

La **sección Investigación**, presenta en el primer artículo un estudio realizado por los brasileños Gisele Soares Lemos Shaw, Leonésia Leandro y Rafaela Rocha-Oliveira quienes abordan la importancia de sensibilizar a los profesionales en el área de la salud y educación sobre el autismo. El objetivo del estudio fue indagar sobre la efectividad de una conferencia sobre el trastorno del espectro autista, realizada en el Hospital Zilda Arns, en el municipio de Curitiba, Paraná. El trabajo se presenta a través de un enfoque cualitativo y la utilización de un cuestionario de recolección de datos (pre y post test) a 34 participantes de la conferencia. En general, los resultados indican una visión positiva de la participación de profesionales de diferentes áreas en la actividad y de sus informes sobre sus impactos en la modificación de sus percepciones sobre el autismo.

El segundo artículo presentado por los chilenos Nicole Vilches Vargas y Carolina Garcés Estrada discute sobre la necesidad de generar espacios físicos adecuados y abordar, así, el problema de la exclusión de las personas con algún tipo de discapacidad. Con una metodología cualitativa y utilizando entrevistas semiestructuradas, los resultados evidencian, por una parte, la existencia de distintas barreras que dificultan el acceso; y por otra parte, episodios significativos experimentados, donde las estrategias utilizadas y los referentes técnicos dificultan la permanencia y progreso de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

El tercer artículo de los chilenos Ximena del Pilar Berríos Armijo y Valeria Herrera Fernández presentan una investigación sobre la implementación de prácticas pedagógicas en base al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en clases de lenguaje con estudiantes de 1° año de Educación General Básica (EGB). La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, como un estudio de caso múltiple, utilizando observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de información. Los principales resultados indican que la innovación de las prácticas pedagógicas está influenciada por factores internos y externos a las profesionales, que resultan en un dominio teórico débil y una escasa implementación del DUA en las prácticas, reduciendo el diseño instruccional a la utilización de recursos tecnológicos implementados de manera aislada para complementar las prácticas tradicionales, más que para innovar la práctica pedagógica.

El cuarto artículo de la chilena Carolina Becerra Sepúlveda presenta una investigación adscrita al paradigma cualitativo, con un diseño etnometodológico, que analiza las comprensiones de tres universidades privadas respecto a la diversidad, inclusión e interculturalidad. Los resultados revelan que el tránsito de estas universidades hacia el enfoque inclusivo e intercultural es un proyecto que recién comienza. Por el contrario, el enfoque multicultural aparece como una realidad manifiesta en estas instituciones, complejizando el arribo a acuerdos comunes en torno a la inclusión y el necesario avance hacia la educación intercultural.

El quinto artículo del chileno Alejandro Neruda Verdugo Peñaloza tuvo como propósito analizar los factores que facilitan y dificultan la integración de los estándares pedagógicos de egreso según directivos, profesores y estudiantes de penúltimo año de pedagogía pertenecientes a una universidad. La metodología, corresponde a un estudio de caso institucional

anidado, con diseño mixto, secuencial (cuantitativo-cualitativo), de igualdad de estatus. La investigación concluye que estos factores están presente en dos niveles: uno externo y el otro interno de la universidad. Estos dos niveles interactúan y se influyen mutuamente para afianzar o minimizar las dificultades que se puedan presentar al momento de integrar estos estándares.

El sexto artículo de los chilenos Adolfo Berríos Villarroel y Lady Sthefany Bastías Bastías tuvo como objetivo evaluar si los futuros docentes de esta universidad cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para abordar de manera sistémica los desafíos sociales, económicos y medioambientales que implica la puesta en práctica de la sustentabilidad. Para ello, se utilizó una metodología cuantitativa no experimental mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra estratificada de estudiantes de pedagogía de tercer y cuarto año de la facultad de educación. Los resultados muestran que los estudiantes se focalizan en la dimensión medioambiental, en detrimento de la dimensión social y económica. Además, priorizan un enfoque educativo basado en la enseñanza de ecogestos individuales, dificultando la comprensión de la complejidad que implica el desarrollo sustentable tanto a nivel político como ciudadano.

La séptima investigación de los mexicanos Ricardo Ariza Covarrubias y Leticia Pons Bonals presentan los resultados de la fase de evaluación de una Investigación Basada en Diseño (IBD) con el propósito de conocer las valoraciones de quienes integraron el grupo de inglés preintermedio-intermedio en el que se aplicó una estrategia didáctica que incorporó redes y medios sociales. La información se recabó y analizó principalmente mediante la técnica cualitativa de grupo de discusión. Los resultados señalan una aceptación general de estas herramientas digitales por su flexibilidad y libre elección de contenido por parte del estudiando, aunque se reconoce que su incorporación presenta rupturas con formas tradicionales de enseñanza que en algunos casos son difíciles de modificar.

La octava investigación de los chilenos Matías Bustamante-Valdés y Danilo Díaz-Levicoy presentan una investigación que analiza las actividades evaluativas sobre gráficos estadísticos sugeridas en el libro de texto del profesor para la Educación Primaria Rural Multigrado chilena. La metodología es cualitativa, de nivel descriptivo y utilizando el análisis de contenido. Los principales resultados muestran el predominio del gráfico de barras, el nivel de lectura 2 (leer entre los datos), complejidad semiótica 3 (representación de una distribución), la tarea de calcular y el contexto personal. Se identifican gráficos que no están explícitos en las directrices curriculares chilenas para 1° (gráfico de barras) y 6° (gráfico de dispersión) de Educación Primaria, se sugiere incorporar actividades que permitan al estudiante realizar predicciones a partir de los datos, valorar críticamente el origen de los datos, de cómo están presentadas y las conclusiones derivadas, con tareas que favorezcan la comprensión, no limitándose a procesos algorítmicos.

El noveno estudio presentado por la colombiana Lina María Andrade Restrepo presenta un análisis al currículo de los cursos: Fundamentos de economía, microeconomía y Fundamentos de economía y microeconomía en relación con la Teoría del productor en los programas de Administración de Empresas, Administración Financiera y Contaduría Pública en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto regional Ibagué. El estudio se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo de tipo analítico, cuyo método se centró en la revisión documental del currículo, el diseño curricular, la estructura curricular y los planes de curso o planes de estudio, a través de tres etapas. Entre los resultados, se pudo evidenciar que los cursos Fundamentos de Economía y Microeconomía del Programa de Contaduría Pública no están articulados.

El décimo artículo de los chilenos Pablo Melo Moreno, Mónica Mendoza Barra y Cris-thian Pérez Villalobos expone los resultados de las relaciones entre los elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en docentes de

establecimientos particulares subvencionados de educación básica y media; de la comuna de Puente Alto, Chile. La investigación es cualitativa y con enfoque teórico- metodológico de Teoría Fundamentada; por lo que contempló la realización de entrevistas a docentes clasificados en tramo experto II según evaluación docente. Los resultados se presentan a nivel descriptivo y relacional axial, destacando la importancia que los y las docentes consideran sobre los lineamientos que las escuelas entregan para propiciar la mejora de sus prácticas pedagógicas, las cuales, a su vez, suelen ser impulsados por exigencias ministeriales o contextuales.

El undécimo artículo del mexicano Rodrigo Urcid Puga tuvo como objetivo entregar una propuesta que contemple el entendimiento de la educación como aspecto que enriquece al ser humano y a la sociedad. Este documento se desarrolla a partir de una metodología cualitativa de corte transversal, donde no se modifican variables y que tiene sustento en la investigación documentada; se tiene un análisis teórico que involucra el estudio de diversos conceptos, a partir de lo anterior, se presenta un gráfico -modelo- el cual muestra cómo puede hacerse este vínculo. Como conclusión, se encuentra que al contextualizar la educación universitaria e involucrarla con distintos temas socioculturales, es posible entender que la colaboración tiene un papel fundamental si ésta actúa como elemento preponderante para potenciar el cambio social.

El duodécimo estudio fue desarrollado por el chileno Cristián Venegas Traverso quien presenta un trabajo de carácter cualitativo que revisa la evidencia científica del periodo 2011-2019, sobre el pensamiento docente en Chile respecto a su desempeño e impacto educativo. El estudio mostró un pensamiento marcado por una comprensión negativa del contexto educativo, aunque se recurre a la responsabilidad profesional y social y a la vocación para permanecer en la carrera; identificándose a sí mismos como sujetos mayormente profesionales, reflexivos y críticos, con altas expectativas en el estudiantado y un alto sentimiento de autoeficacia, no obstante, paradójicamente asumen como un factor menor en los resultados escolares.

El décimo tercero trabajo presentado por los chilenos Angélica Torres Vásquez y Daniel San Martín Cantero tuvo como objetivo comprender el uso y el contexto en que estudiantes de pedagogía en educación especial elaboran prácticas de retroalimentación. La metodología es cualitativa, y el diseño se basa en la propuesta de la Grounded Theory. Los resultados están asociados con la categoría utilidad y contexto de la retroalimentación. Estos, evidencian escenarios y tránsito que estudiantes elaboran para llevar a cabo sus prácticas cotidianas de retroalimentación.

El décimo cuarto trabajo del argentino Martín Alejandro Pizarro presenta un estudio que busca abordar las repercusiones institucionales que genera la integración de las tecnologías digitales a partir de la implementación del Programa Primaria Digital (Argentina) en las escuelas primarias. Se trata un abordaje cualitativo, en un primer nivel de aproximación exploratoria, a partir de una serie de observaciones y entrevistas en profundidad a directivos y referentes tecnológicos de un grupo de escuelas primarias. Alguno de los resultados dan cuenta que la integración de recursos digitales en las escuelas observadas ha (re)definidos algunos roles y funciones de los miembros de la institución.

El décimo quinto trabajo de los chilenos Javier Mercado Guerra y Sixtina Pinochet Pinochet busca evidenciar cómo conciben los estudiantes de educación básica la participación al interior de los centros educativos escolares. La metodología de investigación se sustenta en el estudio de caso colectivo. Se seleccionaron dos centros, uno público y otro subvencionado, estableciendo criterios de diferenciación interna entre ambos casos. A través de grupos focales aplicados a estudiantes de educación básica, se evidencia el predominio de un discurso que sitúa a la participación en contextos externos al aula y preferentemente en espacios extracurriculares, restringida a un nivel de participación simple y simbólica. Se evidencia que el mundo adulto trata de regular las instancias que cuentan con más autonomía por parte de

la infancia, como son el juego y el recreo, para reglar desde una mirada adultocéntrica cómo se deben desenvolver niños y niñas.

En el décimo sexto trabajo de esta sección presenta el artículo a cargo del chileno Luis Felipe de la Vega Rodríguez que tuvo como propósito realizar una revisión de artículos científicos para caracterizar la investigación en este campo e identificar sus actuales desafíos para la enseñanza y el desarrollo profesional docente. La revisión consideró 26 artículos indexados en Web of Science, WoS, atendiendo a las aproximaciones metodológicas del fenómeno, sus focos de investigación y principales déficit y particularidades. Finalmente, se proponen caminos para proyectar la investigación atendiendo a las especificidades de diversos contextos.

En la sección de **Estudios y Debates** el primer artículo a cargo de los mexicanos Rebelín Echeverría Echeverría, María José de Lille Quintal, Nancy Evia Alamilla y Carlos Carrillo Trujillo presenta una reflexión sobre la convivencia universitaria como medio para contribuir a la formación de profesionales con una ciudadanía comprometida. El objetivo del trabajo es promover el análisis y la reflexión sobre la importancia de construir, en las universidades en general y, en particular, en una universidad pública mexicana, una convivencia inclusiva, democrática y pacífica. Este artículo es producto de la participación en diferentes experiencias de investigación y acción sobre género y, en particular, sobre violencia de género en contextos universitarios. Finalmente, se propone desarrollar acciones que impacten a la comunidad universitaria y favorezcan procesos personales, relacionales, comunitarios e institucionales que contribuyan a la construcción de una ciudadanía comprometida.

El segundo artículo de esta sección lo presentan los chilenos Nicolás Ponce Díaz y Nicole Riveros Diegues quienes reflexionan en torno a la importancia de valorar el lenguaje en la construcción de espacios educativos inclusivos. El llamado es a generar conciencia respecto al impacto que tienen las elecciones lingüísticas en los vínculos gestados en la comunidad educativa y, asimismo, proponer nuevos espacios de discusión centrados en políticas públicas que demanden lineamientos para trabajar, desde el aula, el respeto a la diversidad y la coconstrucción hacia un futuro que ofrezca igualdad de oportunidades.

El último artículo de esta sección lo presenta el chileno Pablo Castillo Armijo que a partir de un enfoque analítico-crítico de la literatura y políticas educativas en materia de inclusión en el caso chileno, da a conocer los principales enfoques que se desarrollan en la actualidad y las perspectivas de mejora que plantean unos de sus principales actores, como son los formadores de formadores. Entre los principales cambios demandados se pretende generar un perfil de competencias que debiese tener el profesorado para atender la diversidad, destacando el trabajo colaborativo, la responsabilidad profesional para analizar críticamente las políticas educativas, el diseño e implementación de estrategias didácticas inclusivas que generen climas bien tratantes y democráticos en las aulas, entre otras.

En la sección de **Experiencias Pedagógicas** se presenta el primer trabajo de los españoles José Santiago Álvarez-Muñoz y María de los Ángeles Hernández-Prados quienes describen una experiencia sobre matemáticas centradas en el Algoritmo Abierto Basado en Números (ABN) que favorece la individualización del aprendizaje. Este artículo surge del interés de transferir los conocimientos adquiridos en cursos y talleres de formación docente sobre ABN y presentar un ejemplo de actividad matemática competencial. Los resultados denotan que esta metodología contribuye a motivar a los alumnos hacia el aprendizaje matemático, y favorece la integración en contextos de diversidad multicultural, pero se requiere de más estudios que demuestran empíricamente las ventajas atribuidas teóricamente al método.

El segundo artículo de esta sección a cargo del chileno Manuel Alejandro Rivera Careaga da cuenta de una experiencia relacionada a un módulo formativo denominado “Experiencias locales e importancia del Patrimonio Audiovisual”, que es parte del programa académico del Diploma “Gestión para el Patrimonio” realizado en la región del Biobío (centro sur de Chile) y dirigido con especial interés a los estudiantes y profesionales de las humanidades, la edu-

cación y de las ciencias sociales en general. En la finalización del curso, los alumnos tuvieron que desarrollar proyectos de investigación, gestión e intervención del contexto local, utilizando los contenidos revisados y aplicando estrategias de educación y promoción desde una mirada general.

La tercera investigación para esta sección fue desarrollada por las brasileñas Deborah Feliciano Pires, Juliana Rocha de Faria Silva y Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa quienes presentan una experiencia sobre el uso de los modelos tridimensionales (3D). Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar y evaluar modelos 3D para la enseñanza de embriología, utilizando el modelo de "Rotación por estaciones" (RpE) de la enseñanza híbrida como metodología de aplicación. Los principales resultados dan cuenta que la metodología fue didáctica, motivadora y mejoró el desempeño de los estudiantes en el grupo experimental.

El cuarto trabajo de los chilenos Marlene Roeckel von Bennowitz, Patricio Alfredo Zapata Henríquez y Ximena García presentan un estudio sobre un modelo que implica cambios en la cultura de medición y evaluación en las asignaturas, hacia uno centrado en el logro de resultados de aprendizaje (RAs) por parte de los estudiantes. Dentro de la estrategia adoptada por el Departamento se realizaron actividades de perfeccionamiento docente y se instauraron trabajos en etapas para establecer el proceso de mejoramiento continuo: (1) creación de carpetas para cada asignaturas con sus respectivos syllabus, instrumentos de evaluación y pautas; (2) talleres para definir los RAs de todas las asignaturas de la carrera; (3) planillas para todas las asignaturas, con porcentaje de cumplimiento de los RA; (4) definición de índices clave de desempeño y su relación con cada RAs; (5) rúbricas como método de evaluación; y (6) trabajo de una Comisión de Mejoramiento Continuo.

Siguiendo en la misma sección los chilenos Karen Peña Rañileo, Arlet Ponce Godoi, Dyanett Montecinos Herrera, Daniela Torres Reinoso, Paz Catalán Montiel y Carolina Villagra Bravo presentan una experiencia de innovación pedagógica que se centró en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, utilizando textos discontinuos o multimodales a través de la colaboración como estrategia y competencia de aprendizaje entre estudiantes de segundo ciclo de educación básica. Los resultados de la experiencia indicarían que esta innovación pedagógica permitió que las y los estudiantes tuvieran un rol protagónico en su aprendizaje facilitando la autorregulación y comprensión de este proceso, puesto que el profesorado asumió un rol mediador, cambiando el enfoque pedagógico y la organización tradicional que se acostumbra en el aula.

El último artículo de esta sección presentada por los chilenos Pablo Aedo y Abelardo Castro describen la experiencia relacionada con la perspectiva didáctica multimodal, que busca la creación de significado de los conceptos tratados con diversos recursos y estrategias para la comprensión de estos desde una perspectiva interdisciplinaria en el trabajo didáctico. El estudio muestra cómo los estudiantes cambian progresivamente su postura sobre la educación desde una visión que podría definirse como ingenua a una más compleja, que ve el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores del estudiante en sus respectivas áreas disciplinares como el foco central de la docencia y futuros profesores.

Los artículos presentados en esta Edición evidencian sin duda la diversidad epistemológica, de enfoques, de metodología y de contextos culturales de los distintos autores y que es promovida por la REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN. Todos estos aportes han sido considerados favorablemente por los expertos para ser difundidos a la comunidad científica nacional e internacional, por destacar en sus áreas de estudios y para contribuir al acervo del conocimiento en materias de educación, lo que sin duda impactará en el desarrollo científico y en el de futuras investigaciones.

Dra. María Graciela Badilla Quintana

VOL.20
NÚMERO 43
AGOSTO 2021

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Discutindo mitos e verdades sobre o autismo: contribuições de uma palestra para compreensão do transtorno do espectro autista

Gisele Soares Lemos Shaw^a, Leonésia Leandro^b y Rafaela Rocha-Oliveira^c
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)^{ab}. Universidade do Estado da Bahia (UNEB)^c, Senhor do Bonfim/BA, Brasil.


Recibido: 24 de febrero 2020 - Revisado: 22 de octubre 2020 - Aceptado: 05 de noviembre 2020


RESUMO


Este estudo trata da importância da sensibilização de profissionais da área de Saúde e Educação sobre o autismo. Apesar do aumento no número de diagnósticos do transtorno, ainda é identificado um alto nível de profissionais que desconsideram a heterogeneidade do espectro autista. Assim, buscou-se investigar a efetividade de uma palestra sobre o Transtorno do Espectro Autista, realizada no Hospital Zilda Arns, município de Curitiba, Paraná. Essa ação faz parte do projeto de extensão intitulado “Triade família-escola-especialistas e o desenvolvimento da pessoa autista”, da Universidade do Vale do São Francisco, Campus Senhor do Bonfim, Bahia, que promove pesquisas e atividades de divulgação científica acerca do autismo. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário (pré e pós-teste) com 34 participantes da palestra. Recorreu-se a uma abordagem qualitativa, com categorias pré-estabelecidas, analisando os dados obtidos através da análise de conteúdo. De modo geral, os resultados indicam uma visão positiva do envolvimento de profissionais de diversas áreas na atividade e de seus relatos sobre os impactos da mesma na modificação de suas percepções sobre autismo. Observou-se a ausência de contato da maioria dos profissionais com pessoas com autismo e a necessidade de ações para informar e discutir sobre essa temática.

Palavras-Chave: Autismo; divulgação científica; transtorno do espectro autista.

^{*}Correspondencia: gisele.shaw@univasf.edu.br (G. Soares).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-5926-2679> (gisele.shaw@univasf.edu.br).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-8336-3488> (leonesia.leandro@univasf.edu.br).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-7933-2056> (rroliveira@uneb.br).

Discussing myths and truths about autism: contributions of a lecture to understand autistic spectrum disorder

ABSTRACT

This study deals with the importance of raising the awareness of professionals in the area of Health and Education about autism. Despite the increase in the number of diagnoses of the disorder, a large number of professionals we still identified who disregard the heterogeneity of the autistic spectrum. Thus, we sought to investigate the effectiveness of a lecture on Autism Spectrum Disorder, held at Hospital Zilda Arns, municipality of Curitiba, Paraná. This action is part of the extension project entitled "Triad family-school-specialists and the development of the autistic person" at the University of Vale do São Francisco, Campus Senhor do Bonfim, Bahia, which promotes research and scientific dissemination activities about autism. We used questionnaires (pre-test and post-test) with 34 participants of the lecture as a data collection instrument. We used a qualitative approach, with pre-established categories, analyzing the data obtained through content analysis. In general, the results indicate a positive view of the involvement of professionals from different areas in the activity and their reports on the impacts of the same in changing their perceptions about autism. We observed the absence of contact of most professionals with people with autism and the need for actions to inform and discuss this topic.

Keywords: Autism; autistic spectrum disorder; scientific divulgation.

Discutir mitos y verdades sobre el autismo: Contribuciones de una conferencia para entender el trastorno del espectro autista

RESUMEN

Este estudio aborda la importancia de sensibilizar a los profesionales en el área de Salud y Educación sobre el autismo. A pesar del aumento en el número de diagnósticos del trastorno, todavía se identifica a un gran número de profesionales que ignoran la heterogeneidad del espectro autista. Por lo tanto, buscamos investigar la efectividad de una conferencia sobre el trastorno del espectro autista, realizada en el Hospital Zilda Arns, en el municipio de Curitiba, Paraná. Esta acción es parte del proyecto de extensión titulado "Tríada familia-escuela-especialistas y el desarrollo de la persona autista" en la Universidad de Vale do São Francisco, Campus Senhor do Bonfim, Bahía, que promueve actividades de investigación y divulgación científica sobre el autismo. Como instrumento de recolección de datos, se utilizaron cuestionarios (pre y post test) con 34 participantes de la conferencia. Se utilizó un enfoque cualitativo, con categorías preestablecidas, analizando los datos obtenidos a través del análisis de contenido. En general, los resultados indican una visión positiva de la participación de profesionales de diferentes áreas en la actividad y de sus informes sobre sus impactos en la modificación de sus percepciones sobre el autis

mo. Se observó la ausencia de contacto de la mayoría de los profesionales con personas con autismo y la necesidad de acciones para informar y discutir este tema.

Palabras clave: Autismo; divulgación científica; trastorno del espectro autista.

1. Introdução

Apesar dos avanços científicos na compreensão do autismo e das atualizações em documentos que trazem a sintomatologia do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), da *American Psychiatric Association* – APA (2014), e a Classificação Internacional de Transtornos Mentais e de Comportamento 11 (CID-11), da *World Health Organization* (2018), ainda há grande falta de entendimento sobre o que é autismo e quais são características específicas do modo de ser e de viver de pessoas com TEA, implicando na disseminação de mitos que dificultam a inclusão social de autistas.

Assim, diante do massivo desconhecimento social acerca dos avanços científicos sobre TEA, foi criado um projeto de extensão na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Campus Senhor do Bonfim, que tem como objetivo conscientizar pessoas acerca do autismo.

O projeto de extensão intitulado “Tríade família-escola-especialistas e o desenvolvimento da pessoa autista”¹, da UNIVASF, busca promover pesquisas e atividades de divulgação científica acerca do TEA por meio de ferramentas diversas: vídeos divulgados em canal no *Youtube*, palestras, oficinas, minicursos e rodas de conversa. Em decorrência do aumento no número de solicitações de palestras sobre autismo por instituições públicas e privadas, buscou-se investigar a efetividade desse tipo de atividade. Os sujeitos foram 34 participantes de uma palestra realizada em hospital localizado no município de Curitiba, Paraná, por meio de questionário aplicado antes e depois da intervenção. Os resultados coletados evidenciaram uma visão positiva do envolvimento de profissionais de diversas áreas na atividade e de seus relatos sobre os impactos da mesma na modificação de suas percepções sobre autismo.

2. Mitos e verdades sobre autismo

Houve diversos avanços de comunidades científicas, principalmente da área de Saúde, no que tange a investigações acerca do transtorno do espectro autista. Entretanto, a sociedade ainda carece de conhecimento acerca desses avanços. Assim, torna-se fundamental a realização de cursos e experiências que promovam o conhecimento sobre TEA e a conscientização acerca do transtorno.

Alguns autores investigaram cursos sobre TEA envolvendo profissionais das áreas de Saúde e Educação. Orrú (2003) avaliou um curso de formação de professores para lidar com TEA, com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada (EAM), de Reuven Feuerstein. Essa teoria foi criada com base na filosofia do mesmo autor, denominada teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, em que se acredita que ninguém é imutável. De acordo com a EAM, um sujeito com mais conhecimento age como mediatizador de outro sujeito que será o aprendiz. O papel do mediatizador é organizar as situações de aprendizagem com base nas necessidades do aprendiz, considerando seu contexto de vida, de modo a propiciar

1. Projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNIVASF. Realizado por meio da parceria entre a Diretoria de Pesquisa da PROEX (DIREX) e o Núcleo de Pesquisa Educação em Ciências (NPEC) da UNIVASF.

o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A EAM acredita na plasticidade de cada indivíduo, independentemente de suas deficiências, por meio da potencialização de suas habilidades e pela troca com o mediatizador (Orrú, 2003).

De acordo com Orrú (2003), objetivou-se preparar professores, com base na EAM, para educar pessoas com TEA. A experiência foi desenvolvida com cinco educadoras, que aprenderam sobre TEA e sobre como trabalhar por meio da EAM. Essa mesma autora relatou que, no início do processo de ensinar a autistas, todas as participantes passaram por momentos de medo, desânimo, insegurança e sentimento de incapacidade (Orrú, 2003).

Ainda, conforme Orrú (2003), das dez crianças que participaram, sete delas eram não verbais, o que resultou na necessidade de utilização do método *The Picture Communication Symbols* (PCS), que se constituiu em comunicação por símbolos visuais, e utilizou como recursos agendas e um mini álbum de fotografias (usado como agenda por um dos alunos). A pesquisadora ressaltou que o nível de melhora dos alunos foi significativo a partir do uso do PCS (Orrú, 2003).

Paula, Belisário Filho e Teixeira (2016) investigaram o nível de conhecimento sobre TEA de 85 estudantes inseridos no último ano de cursos de Psicologia de cinco universidades públicas e particulares de São Paulo. Eles objetivaram descrever esse nível de conhecimento identificando como variáveis a origem dos cursos (de universidades públicas ou particulares) e se os estudantes haviam participado, ou não, de projetos de iniciação científica. Para isso, os estudantes responderam a um questionário composto por 11 questões de múltipla escolha. Os dados foram analisados estatisticamente.

A maioria dos universitários pesquisados pelos referidos autores apontou seu conhecimento sobre TEA como insuficiente. As questões que tiveram mais erros se referiam à conhecimentos especializados sobre o transtorno, como referentes à epidemiologia, apesar de terem demonstrado bom conhecimento sobre questões clínicas e de intervenção (Paula et al., 2016).

Segundo Paula et al. (2016), não foram detectadas diferenças significativas em relação às variáveis origem dos cursos e iniciação científica tratando de conhecimentos sobre TEA, mas foram os estudantes de instituições privadas que acertaram mais questões sobre perfil clínico e intervenção, sendo que os estudantes que fizeram iniciação científica em saúde mental ou infantil tiveram mais êxito com questões sobre epidemiologia do que os demais.

Silva, Rozek e Severo (2017) avaliaram um curso desenvolvido numa instituição privada de ensino superior, intitulado Transtorno do espectro autista, inclusão e práticas pedagógicas. O curso teve carga horária de 80 horas e objetivou capacitar profissionais da educação para atuar com alunos com TEA. Para avaliar motivações, expectativas e percepções de conhecimento sobre o transtorno de 59 educadores participantes do curso, as autoras aplicaram questionários do tipo pré e pós-teste e analisaram as respostas qualitativamente.

De acordo com Silva et al. (2017), a maioria dos participantes eram professores, principalmente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Alguns deles eram professores que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e lecionavam em cursos de graduação. A maioria deles já havia cursado pós-graduação (n=37) e, dos 59 participantes, 50 já tinham tido contato com alunos com deficiência. Sobre seu conhecimento acerca do TEA antes e depois do curso, a média apontada saltou de 5,3 para 8,4 pontos, numa escala de zero a dez. A média relativa à segurança dos participantes sobre o transtorno passou de 5,4 para 7,4.

Ainda, conforme Silva et al. (2017), a maioria dos participantes indicou ter tido, pela primeira vez, aprofundamento acerca do tema autismo. Além disso, eles avaliaram o curso positivamente, tendo a maioria afirmado buscar o curso para atender a demandas atuais da sociedade inclusiva, além de alguns deles já atuarem com estudantes autistas.

Pesquisa realizada no Reino Unido e desenvolvida por Ravet (2017) investigou se um curso de formação inicial de professores está preparando os docentes para incluir pessoas autistas. Para Ravet (2017), as pessoas com TEA possuem um modo diferente de perceber e experienciar o mundo e, portanto, os professores precisam se preparar para ensiná-las. A autora aplicou questionários e realizou entrevista em grupo focal com estudantes e tutores do curso, que tem duração de quatro anos.

Ravet (2017) obteve como resultados do estudo o fato de todos os participantes apontarem a necessidade de conhecer mais sobre TEA, sendo que metade dos estudantes e a maioria dos tutores conseguiram apontar características básicas do transtorno, que foram: dificuldades na comunicação e na interação social. Alguns participantes mencionaram outras características de indivíduos com TEA, tais como: problemas no processamento sensorial, dificuldade em focar nos olhos, interesses fixos e teoria da mente². Foi observado que 28 estudantes participantes não conheciam características básicas de autismo. Dos 70 estudantes, apenas 10 tiveram discussões sobre autismo, mas sem a mediação ou incentivo dos tutores.

Os estudos apresentados mostraram o desconhecimento de profissionais das áreas da Saúde e Educação sobre autismo, ainda que cada vez mais pessoas com TEA possam surgir em seu âmbito profissional. A compreensão do TEA é fundamental para a desestigmatização do transtorno e do entendimento do modo de ser e de viver da pessoa autista, objetivo da palestra descrita a seguir e tratada nesse artigo.

3. Caminhos da pesquisa

A pesquisa possui natureza qualitativa, pois busca compreender contribuições de um instrumento educacional, sendo classificada, portanto, como um estudo de caso educativo (Moreira, 2011). Buscou-se investigar as contribuições de uma palestra intitulada “Mitos e verdades sobre o autismo” para a compressão sobre TEA de 34 participantes.

A referida atividade foi desenvolvida pela primeira autora e outro pesquisador, pai de autista, que apresentou um relato de experiência, no dia 16 de julho de 2019, no auditório do Hospital Zilda Arns, localizado no município de Curitiba, Paraná. A proposta teve como objetivo geral discutir atualizações e mitos sobre o autismo e auxiliar na construção de conhecimentos sobre o TEA, além de buscar os seguintes objetivos específicos: a) discutir atualizações sobre origem do autismo e suas possíveis causas; b) identificar características de pessoas autistas; c) reconhecer crenças acerca do autismo; d) apresentar relato de pai de pessoas autistas sobre sua experiência com o “ser autista” e seus enfrentamentos.

Como resultados esperados foi almejado que os participantes reconstruíssem percepções errôneas de autismo, tais como sua associação apenas ao autismo nível três (desconsiderando a heterogeneidade do espectro), do entendimento do autismo como doença ou a desconsideração de potencialidades dos sujeitos autistas. Com a atividade, foi esperado que os participantes entendessem o que é autismo, a partir do ponto de vista científico, suas possíveis causas e que conseguissem identificar características de pessoas autistas, reconhecendo a diversidade dentro do espectro. Buscou-se sensibilizar os participantes para os desafios do diagnóstico, acerca da necessidade de tratamento e das possibilidades de desenvolvimento de cada pessoa autista, principalmente por meio de intervenção precoce, de inclusão escolar, de terapias e da participação da família no processo.

2. De acordo com Williams e Wright (2008), pessoas autistas têm dificuldade em entender pensamentos, sentimentos e intenções de outras pessoas, o que é identificado como teoria da mente. Os mesmos autores também denominam essa característica de cegueira mental.

O público alvo da atividade, que teve duração de cerca de três horas, foi composto por profissionais da Saúde e da Educação, pais e amigos de pessoas autistas e interessados na temática. Os conteúdos abordados na palestra foram: atualizações sobre autismo - origem e causas; características de pessoas autistas; tira-teima mitos e verdades sobre autismo; e relato de experiência de pai de pessoas autistas.

A palestra foi desenvolvida por meio de exposição participada, com utilização de recursos multimídia para exibição de slides, fotografias e vídeos, além da interação com os participantes por meio de diálogo. Inicialmente, foi aplicado questionário de sondagem com os participantes e, em seguida, levantados apontamentos acerca do que a literatura atual abrange sobre o autismo, abordando possíveis origens e causas. Posteriormente, foram apresentadas características de pessoas autistas, à medida em que eram feitas analogias com casos reais e fictícios (provindos de filmes e de séries televisivas). Em seguida, foi realizada atividade de 'tira-teima' com a plateia em torno de mitos e verdades sobre o autismo, momento no qual a palestrante apresentava afirmações envolvendo TEA e os participantes interagem identificando-as como mito ou verdade. Após esta etapa, o segundo palestrante, pai de autista, expôs relato verbal com auxílio de apresentação de fotografias em slides, levantando aprendizagens adquiridas sobre ser pai de pessoas com TEA, sobre o modo de ser e de viver autista e seus enfrentamentos. Ao final da atividade, foi aplicado um questionário para avaliar os aprendizados adquiridos pelo público.

Os questionários do tipo pré-teste e pós-teste, aplicados no início e ao final da atividade, contiveram três questões abertas cada, além de solicitação de informações pessoais e profissionais dos participantes. As duas primeiras questões dos testes versaram sobre a definição de autismo do participante e sobre quais são as características de uma pessoa com TEA. A terceira questão do pré-teste explorou se o participante já teve contato ou experiência com pessoa autista e a terceira questão do pós-teste inquiriu se a palestra contribuiu para compreensões acerca do autismo, sondando sugestões de melhoria da atividade.

Todos os dados coletados nos questionários foram transcritos e organizados em tabelas e interpretados a partir da análise de conteúdo de [Bardin \(1977\)](#). Foram realizadas diversas leituras e destacados conteúdos relacionados aos objetivos da investigação. Esses conteúdos foram escritos de modo claro e objetivo, contendo sentido completo, constituindo-se subcategorias, enquadradas dentro de categorias pré elencadas, com base nas questões dos questionários, que foram: 1) contato com pessoa com TEA; 2) Definição de TEA; 3) Características de pessoas autistas; 4) Contribuições da palestra. Depois, as categorias e subcategorias foram analisadas à luz dos referenciais teóricos elencados.

A seguir, são trazidos resultados encontrados no âmbito das referidas categorias e as discussões relativas a eles, buscando aferir as contribuições da palestra na compreensão do TEA pelos participantes.

4. Resultados e discussões

As informações coletadas sobre os 34 participantes da palestra indicaram que a maioria deles (n=19) tem entre 20 e 29 anos de idade, nove (n=9) participantes têm entre 30 e 39 anos, dois têm entre 40 e 49 anos de idade (n=2), dois (n=2) deles têm entre 50 e 59 anos e outros dois (n=2) entre 60 e 69 anos de idade. Todos os participantes eram do sexo feminino. Não foi possível aferir os motivos da predominante participação feminina, talvez, refletindo a maior sensibilidade feminina em buscar aprender mais acerca do transtorno com o qual possa lidar em sua profissão.

Acerca da profissão exercida, foi constatado que a grande maioria dos participantes estava ligada a área da Saúde e uma pequena parcela ligada à Educação, conforme a tabela 1.

Tabela 1

Profissões dos participantes da palestra Mitos e verdades sobre autismo.

Profissão	Nº de participantes
Administradora	1
Assistente administrativa	3
Auxiliar de enfermagem	2
Comerciante	1
Dentista	2
Enfermeira	7
Estudante de ensino superior (Não identificou de qual curso)	1
Estudante de pedagogia	1
Estudante de química (Curso tecnólogo em química)	1
Estudante de serviço social	1
Fisioterapeuta	3
Fonoaudióloga	1
Nutricionista	1
Professora	2
Psicóloga	4
Técnica em enfermagem	2
Tecnóloga em radiologia	1

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Dentre as participantes, duas delas, além de exercerem suas profissões (uma é professora da educação infantil e a outra é assistente administrativa), também cursavam licenciatura em Pedagogia. A outra professora evidenciada se encontrava aposentada e uma das enfermeiras elencadas estava cursando especialização em Enfermagem. Apenas uma participante definiu sua opção como estudante de ensino superior, mas sem mencionar o curso.

Acerca da formação das participantes, a grande maioria possuía curso na área de Saúde, com apenas sete atuando em outras áreas, conforme a tabela 2.

Tabela 2

Formação dos participantes da palestra Mitos e verdades sobre autismo.

Curso	Nº de participantes
Administração	1
Auxiliar de enfermagem	1
Enfermagem	8
Ensino superior	2
Farmácia	1
Fisioterapia	3
Fonoaudiologia	1
Gestão comercial	1
Licenciatura em Letras	2
Licenciatura em Pedagogia	4
Nutrição	1
Odontologia	2
Psicologia	4
Serviço social	1
Técnico em enfermagem	2
Técnico em radiologia	1
Tecnólogo em química	1

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Apenas três respondentes afirmaram não possuir formação em curso de ensino superior. Dentre aquelas que possuíam curso superior, duas têm formação em dois cursos, sendo uma delas bacharel em Fonoaudiologia e licenciada em Pedagogia e a outra respondente, bacharel em Administração e em Enfermagem. Apenas duas participantes não informaram em qual curso superior possuem formação.

Talvez, a presença significativa de profissionais da área da Saúde seja dada pelo local da atividade, um hospital. Ainda, a palestra foi divulgada em *site* da instituição e em redes sociais da organizadora do evento, assistente administrativa do hospital, e de suas colegas de trabalho. De qualquer modo, é preocupante que não tenha havido maior presença de profissionais da Educação, que são tão importantes no processo de desenvolvimento da pessoa com TEA. É imprescindível que qualquer profissional que atue junto à criança com autismo conheça o transtorno e suas características, para que possam ser planejadas e executadas ações em prol do desenvolvimento do indivíduo (Orrú, 2003). Além disso, as crenças dos profissionais da Educação em relação ao aluno com TEA, provavelmente, influenciarão na forma como esses alunos serão educados.

Os dados obtidos sobre a aprendizagem na palestra, coletados por meio de questionários pré-teste e pós-teste, foram analisados a partir de quatro categorias pré-estabelecidas: 1) contato com pessoa com TEA; 2) definição de TEA; 3) características de pessoas autistas; 4) contribuições da palestra.

Com relação à primeira categoria, foi observado que a maioria dos participantes (n=18) afirmou não ter tido contato ou experiência com pessoa com TEA, sendo que um (n=1) deles respondeu que não teve a oportunidade, outro (n=1) que não teve experiência com pessoas

autistas e dezesseis participantes (n=16) responderam que não. Desses, um participante respondeu: “Não, conheço, mas não tenho contato” (P24) e outro participante mencionou não ter tido contato direto (P28).

Dos participantes que responderam conhecer sobre autismo (n=16), foi identificado que o primeiro contato com pessoa com TEA se deu durante estágio de graduação (n=5), no trabalho na área clínica ou na educação (n=2), na família (n=4), ou através de uma amiga (n=1) ou em evento familiar (n=1). A exemplo, a participante P1 respondeu já ter sido tutora de dois alunos autistas e a participante P19 mencionou que “Na escola onde realizo o estágio, há alguns casos de autismo, estou com dificuldades de realizar a inclusão”. Uma participante respondeu somente “Sim” à pergunta e outras duas participantes não mencionaram o local onde tiveram contato com pessoa autista.

O período de contato com a pessoa com TEA, segundo alguns relatos dos participantes, é bastante variado. As respostas apontaram que esse contato é diário, semanal ou pontual. Pode-se perceber isso nas repostas das participantes P2 “Sim, de forma esporádica, sem me aprofundar em suas dificuldades”, P14 “Tenho um filho com TEA nível um, tem seis anos o meu anjo azul” e P18 “Sim, semanalmente onde levo meu filho”.

A seguir é apresentada a tabela 3, com as respectivas respostas dos participantes, conforme as subcategorias “sim” e “não”, referentes ao contato ou experiência com pessoa com TEA.

Tabela 3

Categoria 1 – Contato com pessoa com TEA.

Subcategorias do pré-teste	Respondentes
Sim	P1, P2, P4, P5, P7, P10, P11, P14, P18, P19, P21, P22, P23, P25, P30 e P34 (n=16)
Não	P3, P6, P8, P9, P12, P13, P15, P16, P17, P20, P24, P26, P27, P28, P29, P31, P32 e P33 (n=18)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Assim, fica evidenciado que apesar de haver aumento no número de diagnósticos de TEA, decorrentes de avanços científicos e da compreensão do transtorno, muitas pessoas afirmam não ter tido contato com pessoas autistas. Esses resultados diferiram daqueles constatados no estudo de [Silva et al. \(2017\)](#), em que quase todos os professores participantes de um curso de formação em TEA já haviam tido contato com alunos com deficiência e alguns deles já tinham lecionado para alunos autistas. Também, no curso de formação inicial de professores, investigado por [Ravet \(2017\)](#), foi verificado que dez, dentre 72 alunos têm um parente com TEA e 11, dentre 16 tutores, afirmarem já ter tido um aluno autista na carreira.

Dada à heterogeneidade do espectro e a falta de entendimento sobre o transtorno, é possível que muitos dos respondentes que afirmaram não ter tido contato com pessoas com TEA, na realidade, desconheçam ter estado com pessoas autistas. É recorrente que as pessoas associem o TEA a suas manifestações nos níveis 2 e 3 do espectro e, desse modo, muitas pessoas com autismo nível 1, do tipo leve, permanecem sem diagnóstico ou não são reconhecidas como autistas. Essa hipótese coaduna com a quantidade de pessoas que afirmaram não terem tido muito conhecimento sobre TEA antes de assistir a palestra (metade dos participantes).

Ainda, de acordo com o DSM-V, existem mudanças no indivíduo em processo de desenvolvimento que podem esconder sintomas de autismo e, por isso, a busca pelo diagnóstico precisa considerar informações anteriores.

Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA, 2014, pp. 31-32).

Logo, o diagnóstico de TEA precisa considerar o percurso de desenvolvimento do indivíduo e não fazer um recorte dele. Nesse sentido, a participação da família, inclusive de professores, é fundamental na compreensão da criança e de seu comportamento.

Quando questionados no pré-teste sobre a definição de TEA, vinte e um (n=21) participantes responderam se tratar de um transtorno, quer seja do espectro autista, do comportamento, mental ou psíquico, do desenvolvimento, do neurodesenvolvimento, do desenvolvimento e do comportamento. Três (n=3) participantes responderam que é uma síndrome, duas (n=2) participantes disseram que TEA é uma condição que a pessoa possui, ou condição neurológica atípica. Outros três (n=3) participantes definiram TEA como sendo deficiência, necessidade especial ou pessoas especiais. Duas (n=2) participantes definiram o autismo como doença mental. Outras três (n=3) participantes demonstraram não saber de fato o que é a condição ou deram alguma explicação vaga, como: “Abstrato” (P1), “Sei pouco a respeito, gostaria de entender melhor” (P24) e “Uma pessoa buscando o seu lugar no mundo” (P32).

A maioria das participantes, de algum modo, demonstrou ter algum indicativo sobre o que seja o autismo, relacionando-o a transtorno ou deficiência. No DSM-V, o TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado principalmente por déficits na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA, 2014).

É importante destacar que alguns participantes trouxeram informações acerca das causas, características e variações relacionadas aos níveis do espectro autista, como apontou a participante P3 “É um transtorno que tem diversas comorbidades. Tem leve, moderado e severo. Não tem cura, suas causas podem ser genéticas”. Para a participante P26 “Autismo é um transtorno que afeta o comportamento do indivíduo em relação a socialização e empatia, e, em alguns casos mais graves na aprendizagem”. Segundo o participante P31, além de ser um transtorno, o autismo “[...] pode afetar a comunicação, convívio, e comportamental, e também afetivo, ela se fecha dentro dela mesma, hiperatividade, possui déficit na comunicação, comportamental, afetivo, atenção”.

A literatura apontou para a falta de conhecimento de estudantes e profissionais da Saúde e da Educação sobre TEA (Paula et al., 2016; Ravet, 2017; Silva et al., 2017), ainda que alguns deles já atuassem com pessoas com TEA (Silva et al., 2017) ou estivessem estudando para uma área, tal como a Psicologia, em que poderiam atuar junto a essa clientela (Paula et al., 2016).

No pós-teste, vinte (n=20) participantes definiram autismo como sendo um transtorno ou síndrome de neurodesenvolvimento, apresentando suas causas e/ou características. As quatorze (n=14) participantes restantes apresentaram outras definições, sendo elas: neuroatípicos; transtorno mental ou psicomotor; transtorno de desenvolvimento e características; transtorno neuro/neurológico; pessoa com dificuldades ou comportamentos diversos; deficiência ou não. Alguns participantes relacionaram as causas do autismo principalmente a fatores genéticos, sendo citadas diversas características, tais como: dificuldade de interação social, comunicação, linguagem, alterações no comportamento, hipoatividade sensorial, hiperatividade, sistema nervoso afetado, comprometimento do desenvolvimento psicológico e social, interesses restritos, fixos e intensos.

Ainda sobre os resultados obtidos no pós-teste, apenas as participantes P3, P12, P15, P20, P22 e P33 fizeram menção aos níveis do espectro autista. A participante P3 refinou a sua compreensão respondendo que o autismo “É um transtorno do neurodesenvolvimento que

possui diversas comorbidades. Possui três níveis. Noventa por cento das causas genéticas. Não tem cura, mas seus sintomas podem melhorar com terapias". Na resposta da participante P3 foram destacadas as comorbidades que acometem a pessoa com autismo e o papel importante das terapias no tratamento dos sintomas. A informação de existência de três níveis no espectro autista é encontrada no DSM-5 (APA, 2014) e foi mencionada na palestra. Cada nível indica o grau de dependência da pessoa com TEA em relação a outrem, sendo que "quanto maior o nível, maior o grau de dependência do indivíduo".

Constatou-se que houve evolução significativa na compreensão dos participantes sobre o conceito de autismo. Essa evolução foi identificada no sentido de um melhoramento, refinamento ou ampliação do entendimento do participante. Apenas as participantes P27 e P32 permaneceram com o conceito apresentado no questionário pré-teste: "É um transtorno de desenvolvimento grave, que prejudica a pessoa de se comunicar e interagir, e afeta o sistema nervoso" (P27); "Uma pessoa buscando seu lugar no mundo" (P32).

A tabela abaixo mostra as subcategorias elencadas sobre a definição de TEA com base nas respostas dos participantes aos questionários pré e pós-teste.

Tabela 4

Categoria 2 – Definição de TEA.

Subcategorias do pré-teste	Respondentes	Subcategorias do pós-teste	Respondentes
Transtorno e características	P6, P16, P30, P31 e P33 (n=5)	Transtorno/síndrome/ de neurodesenvolvimento suas causas e/ou características	P3, P5, P6, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P19, P20, P21, P22, P23, P28, P31, P33 e P34 (n=20)
Transtorno que afeta o comportamento	P10, P14, P21 e P26 (n=4)	Neuroatípicos	P1 e P4 (n=2)
Transtorno mental/ Psíquico	P7, P13, P15 e P19 (n=4)	Transtorno mental/ psicomotor	P8, P29 e P30 (n=3)
Transtorno que afeta o desenvolvimento	P5, P17, P27 e P28 (n=4)	Transtorno de desenvolvimento e características	P18 e P27 (n=2)
Transtorno do neurodesenvolvimento	P34 (n=1)	Transtorno neuro/neurológico	P7 e P25 (n=2)
Transtorno do comportamento e do desenvolvimento	P9 (n=1)	Pessoa/com dificuldades/ comportamentos diversos	P2 e P17 (n=2)
Transtorno/Síndrome/ com diferentes graus ou níveis de manifestação	P3, P8, P12, P20 e P22 (n=5)	Deficiência/não é um deficiente	P24 e P26 (n=2)
Condição/pessoa especial/ necessidade especial/ deficiência	P2, P11, P18, P23 e P25 (n=5)	Pessoa buscando seu lugar no mundo	P32 (n=1)
Doença mental e características	P4 e P29 (n=2)	-----	-----

Pessoa buscando seu lugar no mundo	P32 (n=1)	-----	-----
Abstrato	P1 (n=1)	-----	-----
Pouco conhecimento sobre o assunto	P24 (n=1)	-----	-----

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

No estudo de [Silva et al. \(2017\)](#), os participantes perceberam significativa aquisição de conhecimento sobre TEA a partir do curso de formação, sendo que sua nota de avaliação subiu quase três pontos. Isso aponta a importância de acesso dos profissionais a cursos, palestras e oportunidades de aprendizagem sobre o transtorno. No curso de formação de professores investigado por [Ravet \(2017\)](#), os estudantes sugeriram a ampliação de oportunidades de aprendizagem sobre autismo, tais como palestras, vídeos, disciplinas eletivas, discussões e estudos de caso.

A terceira categoria referiu-se, especificamente, às características de pessoas autistas. Observou-se que a maioria dos participantes apontou mais de uma característica tanto nas respostas ao questionário pré-teste quanto no pós-teste. Levando isso em consideração, foram estabelecidas correspondências entre as respostas dos participantes e as subcategorias, sendo assim, o total de respondentes foi maior do que 34 pessoas (conforme a tabela 5).

No pré-teste, as características de pessoa(s) autista(s) citadas pelos participantes foram as seguintes: variação do espectro, quietas, introspectivas, dificuldades de interação social, apego a pessoas, objetos ou assuntos, comportamentos repetitivos, apego a rotinas, dificuldade de aprendizado ou concentração, dificuldade nas habilidades cognitivas e motoras, dificuldade de comunicação ou na linguagem, escolhem, empilham ou enfileiraram objetos, altas habilidades, movimentos giratórios, não tem noção de perigos.

Tabela 5

Categoria 3 – Características de pessoas autistas.

Subcategorias do pré-teste	Respondentes	Subcategorias do pós-teste	Respondentes
Variação do espectro	P7 e P18 (n=2)	Distúrbios comportamentais	P24 (n=1)
Quietas/introspectivas/dificuldades de interação social	P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P20, P22, P23, P26, P27, P28, P29, P30, P32, P33 e P34 (n=26)	Isolamento/dificuldade de interação social	P3, P4, P5, P6, P7, P10, P11, P12, P14, P15, P17, P18, P21, P22, P23, P25, P26, P28, P30, P31 e P33 (n=21)
Apego a pessoas/objetos/assuntos	P8, P25 e P28 (n=3)	Compreender o pensamento do outro/sentimentos e jogos sociais	P8, P10, P12, P17, P23, P26, P28 e P33 (n=8)
Comportamentos repetitivos	P8, P10, P11, P12, P19, P20, P28, P31, P33 e P34 (n=10)	Comportamentos repetitivos/segue padrões	P3, P4, P5, P6, P9, P11, P12, P15, P16, P17, P20, P21, P25, P29, P31 e P34 (n=16)

Apego a rotinas	P1, P5, P10, P14, P21, P25 e P26 (n=7)	Apego a rotinas	P5, P7, P10, P18 e P25 (n=5)
Dificuldade/de aprendizado/concentração	P9, P16, P17, P20, P22 e P29 (n=6)	Dificuldade/de aprendizado/concentração/desenvolvimento neurocognitivo	P2, P4, P5, P14, P15, P20, P21, P22, P28, P29 e P33 (n=11)
Dificuldades nas habilidades cognitivas e motoras	P4, P10 e P20 (n=3)	Dificuldades motoras	P4, P10, P16, P17, P28 e P33 (n=6)
Dificuldade de comunicação/linguagem	P4, P9, P11, P12, P14, P16, P17, P23, P28, P30, P32, P33 e P34 (n=13)	Dificuldade de comunicação/linguagem	P1, P3, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P16, P17, P19, P21, P22, P23, P25, P26, P27, P28, P30, P32, P33 e P34 (n=22)
Escolhem/empilham/enfileirar/objetos	P3, P11 e P31 (n=3)	Deficiência social	P9 (n=1)
Altas habilidades	P20, P23 e P28 (n=3)	Hiperfoco/Muito lógicos	P4, P8, P11, P14, P15, P17, P25, P28 e P33 (n=9)
Movimentos giratórios	P3 e P4 (n=2)	Dificuldade de compreender contextos	P6, P10, P11, P21, P22, P23, P27 e P28 (n=8)
Não tem noção de perigos	P8 (n=1)	Ecolalia	P9, P10, P12, P16 e P28 (n=5)
Hipersensibilidade/irritabilidade/fragilidades com barulhos e cheiros	P1, P3, P11, P14, P21, P22, P23 e P26 (n=8)	Hipersensibilidade/hiposensibilidade/com barulhos	P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P19, P20, P21, P22, P23, P25, P27, P28, P29, P30 e P33 (n=24)
Evita contato visual	P1, P10, P11, P12, P14, P19 e P21 (n=7)	Não olha nos olhos	P13, P15 e P21 (n=3)
Interesse restrito	P6, P33 e P34 (n=3)	Interesse restrito	P6, P8, P9, P14, P16, P25, P31 e P34 (n=8)
Atipia alimentares	P11 e P30 (n=2)	Vive num mundo paralelo	P32 (n=1)
Andar nas pontas dos pés	P11 (n=1)	-----	-----
Não atende pelo próprio nome	P11 (n=1)	-----	-----
Agitação psicomotora	P1e P22 (n=2)	-----	-----

Independente	P21 (n=1)	-----	-----
Vive num mundo paralelo	P21 (n=1)	-----	-----
Regras auto impostas	P4 (n=1)	-----	-----
Brinca com brinquedo com função diferente	P11 (n=1)	-----	-----
Não respondeu	P24 (n=1)	-----	-----

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

De acordo com as subcategorias encontradas em repostas ao questionário pré-teste e em respostas ao pós-teste, mostradas na tabela 5, pôde-se perceber o aumento de menção pelos participantes acerca de características que são mais comuns em casos de autismo e que foram frisadas na palestra, como: dificuldade de comunicação/linguagem, comportamentos repetitivos e problemas e processamento sensorial. As menções a comportamentos autísticos tais como, “não olhar nos olhos” e “andar nas pontas dos pés” foram reduzidas ou não apareceram nas respostas pós-teste, talvez pela compreensão dos participantes acerca da realização dessas condutas, ligadas ao funcionamento cerebral autista. A menção ao isolamento social de pessoas autistas também foi reduzida, talvez por ter sido discutido na palestra que o preconceito e desconhecimento sobre autismo é integrante dos fatores que levam a este isolamento. É importante enfatizar a heterogeneidade do espectro e as diferenças entre as pessoas com TEA. Cada indivíduo dentro do espectro vai desenvolver sua experiência de vida com características bastante particulares. Assim, o próprio diagnóstico do TEA não está baseado somente em características isoladas, mas na associação de várias características ao longo do tempo.

A quarta e última categoria de análise abordou quais foram as contribuições da palestra para os participantes. Foi evidenciado que todas as participantes mencionaram que a palestra contribuiu positivamente ao conhecimento sobre TEA. Elas indicaram que essas contribuições foram devidas ao(s)/a(à)(s): esclarecimento sobre mitos, conceitos equivocados ou tema; ajudar a recordar o tema; conhecimentos e experiências da palestrante; necessidade de respeito às diferenças e/ou particularidades da pessoa com autismo; cuidado para não julgar os pais pelas “birras” da criança autista; pessoas com autismo na família; falta de experiência sobre o autismo; presença de criança autista na palestra; abordagem e cuidado ao paciente; como lidar com pessoas autistas; identificação de sinais e sintomas; formato da palestra e didática da palestrante.

Duas participantes afirmaram que o assunto autismo foi pouco abordado em sua formação: “Sim, fiquei muito feliz em aprender sobre o TEA, não tive muito sobre o assunto durante a formação” (P12) e “Sim, acredito que foi um esclarecimento sobre o tema. Algo infelizmente não muito abordado na graduação, mas que é algo relevante por ter alta prevalência e que possui alta complexidade” (P21).

Foi observado que apenas as participantes P13, P15 e P32 responderam somente que a palestra ajudou a compreender melhor sobre o autismo, mas não explicaram. Somente as participantes P24 e P29 apresentaram sugestões para melhoria da atividade: “Sim, uma visão diferente sobre o assunto. Gostaria de ouvir sobre os adultos, melhor, já idosos” (P24) e “Sim. Tive informações que não conhecia e tirei dúvidas pré-existentes. Sugestão: atividades interativas, dinâmicas etc” (P29).

A tabela 6 mostrou que também houve correspondência entre as respostas dos participantes ao pós-teste e as subcategorias elencadas a partir dos achados de pesquisa.

Tabela 6

Categoria 4 – Contribuições da palestra.

Subcategorias do pós-teste	Respondentes
Esclarecimento sobre/ mitos/conceitos equivocados/tema	P5, P6, P7, P10, P11, P12, P14, P16, P17, P21, P22, P24, P25, P26, P27, P29 e P33 (n=17)
Ajudou a recordar o tema	P33 (n=1)
Conhecimentos e experiências da palestrante	P23 (n=1)
Respeito às diferenças/particularidades/da pessoa com autismo	P10 e P28 (n=2)
Não se deve julgar os pais pelas “birras” da criança autista	P2 (n=1)
Pessoas com autismo na família	P18 (n=1)
Falta de experiência sobre autismo	P3 (n=1)
Presença do Geraldinho que foi enriquecedora	P33 (n=1)
Abordagem e cuidado ao paciente/	P31 (n=1)
Lidar com pessoas autistas	P19 e P26 (n=2)
Identificação de sinais e sintomas	P4, P8 e P16 (n=3)
Formato da palestra e didática da palestrante (Esclarecedora/enriquecedora/clara/objetiva/ leve/agradável/domina o conteúdo/ citou exemplos/dinâmica/boa didática)	P1, P9, P20, P25, P30 e P34 (n=6)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

No caso do curso de formação de professores sobre TEA, tratado por Orrú (2003), foi observada melhoria nas crianças autistas a partir da utilização da estratégia do uso de sistema de comunicação alternativa, adotado por suas professoras mediatizadoras da aprendizagem. Ainda, no estudo de Paula et al. (2016), os estudantes de Psicologia que haviam participado de projetos de iniciação científica em saúde mental ou infantil demonstraram ter mais conhecimento de TEA na área de epidemiologia em relação aos demais alunos. Silva et al. (2017) também relataram que os professores participantes avaliaram positivamente o curso sobre autismo do qual participaram, afirmando terem obtido mais conhecimentos sobre o transtorno. Logo, apesar da referida palestra e dos cursos analisados pelos mencionados autores serem estruturados de formas diferentes e atenderem, inclusive, participantes diversos, todos oportunizaram a aquisição de conhecimentos sobre TEA e/ou sobre como trabalhar a educação para autistas.

5. Considerações

Este artigo objetivou analisar possíveis contribuições da palestra “Mitos e verdades sobre o autismo” para o entendimento de 34 participantes sobre o transtorno, sendo a maioria deles profissionais da área da Saúde.

A maioria dos participantes afirmou não ter tido contato com pessoa autista em seu cotidiano. Dado a grande presença de pessoas com TEA na sociedade atual, nossa hipótese é de que o entendimento limitado de autismo, associado à ideia de que são consideradas como autistas apenas pessoas com autismo moderado ou grave, fez com que muitos participantes da palestra não tivessem identificado pessoas com autismo leve em seu contexto de vida. Isso também pode nos indicar baixa visibilidade, ainda existente, de pessoas com TEA na sociedade, o que constitui fato lamentável, já que, sem contato direto, dificilmente as pessoas podem compreender a experiência de vida de um indivíduo autista, podendo acentuar a propagação de crenças e mitos sobre o autismo.

Foi observado que a palestra contribuiu para a aquisição de conhecimento e reelaboração de alguns conceitos sobre a situação de uma pessoa com autismo na sociedade. Também foi percebido que os participantes ampliaram o conhecimento de características de pessoas que possuem o transtorno, não se restringindo à atribuição de comportamentos típicos de pessoas com autismo grave ou moderado. Todos os participantes indicaram considerar a palestra significativa para seu conhecimento sobre o TEA, além de terem sido identificados ganhos no entendimento do transtorno pela maioria deles. Espera-se que surjam e sejam avaliadas outras propostas formativas em TEA e que por meio dessas iniciativas aumente a conscientização social sobre o transtorno.

Desta forma, a análise indicou que os resultados almejados na palestra foram alcançados. No entanto, apesar de as ações propostas pelo projeto de extensão “Tríade família-escola-especialistas e o desenvolvimento da pessoa autista”, da UNIVASE, ter como objetivo de sensibilizar e informar sobre o autismo, as mudanças de atitudes necessárias para a inclusão das pessoas autistas depende de uma formação permanente dos profissionais da Saúde e Educação. Logo, depois das atividades de sensibilização sobre TEA, é necessário que sejam apresentados meios para mudanças que levem a atitudes mais inclusivas em relação à pessoa com TEA.

É reconhecido que esse artigo revelou a realidade de um contexto específico. No entanto, a formação contínua sobre divulgação científica do TEA para profissionais de Saúde e Educação é de extrema importância, a fim de subsidiar futuras discussões e propostas sobre a inclusão social desses sujeitos.

Agradecimentos

Agradecemos ao pesquisador e pai de autista Geraldo Soares da Silva Junior por apresentar belo relato de caso na palestra, à administração do Hospital Zilda Arns pelo convite, à Érika Lemos Shaw pela organização do evento e à estudante de licenciatura Ana Flávia Santos de Souza, por suas contribuições na transcrição de dados da pesquisa.

Referencias

- APA (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Moreira, M. A. (2011). *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Orrú, S. E. (2003). A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie3312965>.
- Paula, C. S., Belisário Filho, J. F., e Teixeira, M. C. T. V. (2016). Estudantes de psicologia concluem a graduação com uma boa formação em autismo? *Psicologia: teoria e prática*, 18(1), 206-221.
- Ravet, J. R. (2017). 'But how do I teach them?': Autism & Initial Teacher Education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714-733. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>.
- Silva, K. F. W., Rozek, M., e Severo, G. (2017). A formação docente e o transtorno do espectro autista. In: *Anais do IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente* (p. 67). Porto Alegre, Rio Grande do Sul/Brasil: Edipucrs.
- Williams, C., e Wright, B. (2008). *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- World Health Organization (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Revision). Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá

Nicole Vilches Vargas^a y Carolina Garcés Estrada^b
Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.


Recibido: 20 de abril 2020 - Revisado: 31 de agosto 2020 - Aceptado: 14 de octubre 2020


RESUMEN

Como consecuencia del sostenido aumento en el ingreso a la educación superior en Chile, esta última enfrenta hoy un gran desafío: la inclusión de los estudiantes que sufren alguna discapacidad física. Como consecuencia de lo anterior, las universidades han debido afrontar la necesidad de generar espacios físicos adecuados y abordar, así, el problema de la exclusión de las personas con algún tipo de discapacidad. Este artículo tiene como fin analizar las experiencias subjetivas de estudiantes con discapacidad física con respecto a la accesibilidad del entorno en instituciones de educación superior públicas y privadas de la Región de Tarapacá. Con una metodología cualitativa y utilizando entrevistas semiestructuradas, los resultados evidencian, por una parte, la existencia de distintas barreras que dificultan el acceso; y por otra parte, episodios significativos experimentados, donde las estrategias utilizadas y los referentes técnicos dificultan la permanencia y progreso de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Palabras Clave: Accesibilidad; discapacidad; barreras del entorno; educación superior; educación inclusiva.

[†]Correspondencia: carogarcesestrada@gmail.com (C. Garcés).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-6355-0443> (vilchesvn@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-3854-3767> (carogarcesestrada@gmail.com).

Accessibility of the environment in higher education, challenges to physical disability in the Tarapacá Region

ABSTRACT

One of the challenges that college education in Chile faces these days, is the inclusion of students with physical disabilities. The sustained growth of students enrolling in Chilean higher education shows the need to create proper physical spaces and deal with the problem of exclusion towards people with disabilities. This article analyzes and reflects on the experiences of students with physical disabilities in relation to the accessibility found in the environment of public and private universities of Tarapacá Region. With a qualitative methodology and using semi-structured interviews, the results show, on the one hand, the existence of different barriers that hinder access; and on the other hand, significant episodes experienced, where the strategies used and the technical references hinder the permanence and progress of students with disabilities in higher education.

Keywords: Accessibility, disability; environmental barriers; higher education; inclusive education.

1. Introducción

En la actualidad, la discapacidad comprende dos visiones que subyacen al mismo concepto, toda vez que no sólo representa una experiencia, sino también es una característica propia de la condición humana que muchos de los modelos teóricos han impulsado como punto de partida el modelo social (Martín y Ripollés, 2008; Pérez y Chhabra, 2019; Seoane, 2011; von Furstenberg-Letelier et al., 2018). De ahí que el modelo social de la discapacidad sea sostenido por la Organización Mundial de la Salud [OMS] en el marco de las Convenciones y Principios de los Derechos Humanos (Fajardo, 2017). En concordancia con ello, la OMS plantea que la discapacidad aborda las deficiencias corporales, las limitaciones para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones para participar en situaciones vitales (2001). Así, las limitaciones de una persona en situación de discapacidad (PeSD) se establecen cuando el ambiente no le proporciona el apoyo necesario para reducir sus limitaciones funcionales (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2004).

Resulta necesario señalar que Chile, en el año 2008, ratifica la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2006) y su Protocolo Facultativo, asumiendo la tarea de implementar un modelo de discapacidad centrado en las personas (Servicio Nacional de Discapacidad (SENA-DIS, 2013). Dicha Convención, señala lo siguiente:

Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (p. 18).

Asimismo, en el año 2010 entró en vigencia en nuestro país la Ley N° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, cuyo objetivo es “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con

discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (p. 1). De esta manera, y dejando la condición de salud como único elemento, el país ha asumido como imperativo suprimir aquellas barreras que impiden a las personas con discapacidad encontrarse en plena inclusión e igualdad de oportunidades, y es en este escenario en el cual Chile ha impulsado políticas públicas para la inclusión de PeSD en el sistema escolar. Sin embargo, según la última convención realizada en el año 2016, las observaciones finales del informe dan cuenta de que la educación inclusiva para niños y niñas con discapacidad ha avanzado lentamente, prevaleciendo un modelo de educación especial que prioriza la segregación en establecimientos diferenciados (ONU, 2016).

En primer lugar, y respecto a la educación inclusiva, [Moriña \(2015\)](#) plantea que esta es una conceptualización sobre una nueva forma de entender y atender a la diversidad en su particularidad, ya no sólo en la educación, sino que, también, considerando la discapacidad desde un enfoque holístico, es decir, tanto en las aulas como en la sociedad ([von Furstenberg-Letelier et al., 2018](#)). En la misma línea, la Ley N° 20.422 señala que los establecimientos de enseñanza regular deben implementar innovaciones y adecuaciones curriculares, tanto de infraestructura como de materiales de apoyo, todos ellos necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los diferentes niveles, brindándoles los recursos indispensables para asegurar su permanencia y progreso en el establecimiento. Así, la educación es una responsabilidad del sistema completo, el cual debe satisfacer las necesidades de las personas con discapacidad, modificando el espacio educativo y adecuándolo a las diferencias, para que -de esta manera- no sea el o la estudiante quien deba adaptarse al entorno, sino el entorno el que se acomoda a ellos y ellas.

En el contexto chileno, con la Ley N° 21.091 del año 2018, se establece la educación superior como un derecho, instituyendo como uno de sus principios la inclusión, proponiéndose la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. Sin embargo, según datos estadísticos presentados por el ENDISC ([SENADIS, 2016](#)), del total de jóvenes chilenos que presentan algún tipo de discapacidad, sólo el 8,5% logra ingresar a la educación superior, cifra que se encuentra muy por debajo del 27,5% de la población chilena sin discapacidad que sí lo hace. A pesar del sostenido aumento en estos últimos años del ingreso de las PeSD a la educación superior, la universidad sigue siendo uno de los entornos más excluyentes para la permanencia de estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, las cifras entregadas por el II Estudio Nacional de la Discapacidad en Educación ([SENADIS, 2016](#)), señala que sólo el 9,1% de los jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad da término satisfactorio a la educación superior. Las conclusiones más relevantes de dicho estudio fueron: (a) la población con discapacidad tiene menos años de estudio que la población sin discapacidad; (b) la población con discapacidad en zonas rurales tiene menos años de estudio que la población que habita en zonas urbanas, es decir, la variable geográfica es una barrera del entorno; (c) a medida que aumenta el quintil, aumentan los años de estudio promedio, existiendo siempre un menor número en la población con discapacidad; (d) la población con discapacidad que accede a la educación superior es, considerablemente, menor que la que ingresa a enseñanza básica, incluyendo la educación especial; y (e) en comparación con los niveles inferiores, la educación superior no posee sistemas de financiamiento como apoyos adicionales para estudiantes con discapacidad.

En consecuencia, los datos entregados por el último ENDISC ([SENADIS, 2016](#)) develan una brecha considerable entre los años de estudio de una persona con discapacidad en relación con los de una persona sin discapacidad. Por tanto, es posible señalar que los entornos universitarios a veces facilitan los procesos de participación y aprendizaje de los estudiantes,

pero en otras oportunidades actúan como una barrera contra estos procesos (Moriña, 2015); de hecho, los estudiantes con discapacidades deben enfrentar desafíos y barreras adicionales a los que enfrentan otros estudiantes, por ello la presencia de PeSD en educación superior es notablemente inferior a los demás niveles educacionales.

En términos generales, resulta importante indicar que en la educación superior las políticas institucionales diferenciadas para personas con necesidades educativas especiales [NEE] son escasas, con un número reducido de profesionales capacitados para la implementación de determinadas estrategias. En efecto, estamos frente a una carencia de referentes técnicos en las dependencias de los establecimientos que cumplan con la tarea de eliminar las barreras existentes en el entorno y, en este contexto, la falta de financiamiento y las pocas cifras disponibles revelan que la inclusión es un asunto de desarrollo incipiente en las universidades (Villafañe, Corrales y Soto, 2015). El número limitado de referentes técnicos -tanto en lo pedagógico como en la infraestructura- se transforma en un obstáculo en el día a día de los estudiantes con discapacidad, no sólo durante su proceso de estudio, sino también en su permanencia y/o egreso de la educación superior (SENADIS, 2016). Esto evidencia la desigualdad existente en el ámbito educativo con respecto a las personas que presentan alguna discapacidad, quedando de manifiesto que la inserción de ellas en un establecimiento de educación superior no es en igualdad de oportunidades.

Existen incipientes investigaciones sobre la PeSD en la educación superior que no han podido subvertir la dificultad del fenómeno asociado a un problema netamente individual. En este sentido, y con el objetivo de construir conocimiento que dé cuenta de la compleja realidad vivida por PeSD en educación superior, es necesario recoger las percepciones desde las personas que viven tal situación, con el fin de observar las reformas y acciones que se deben realizar en temas de inclusión, las cuales deben estar relacionadas con las opiniones, valoraciones y percepciones de los estudiantes con discapacidad (Valenzuela-Zambrano, Ramalho, Chacón-López y López-Justicia, 2017).

Por tal motivo, y en relación con los actuales modelos para enfrentar la discapacidad y los avances en materia de inclusión, es necesario conocer la percepción de estudiantes con discapacidad física, a modo de describir y analizar la accesibilidad del entorno de las universidades públicas y privadas de la región, y responder las siguientes preguntas: ¿por qué es importante la inclusión en materia de PeSD en la educación superior?, ¿cuáles son las percepciones de las y los estudiantes con discapacidad sobre la accesibilidad en las universidades?, ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre los referentes técnicos en las instituciones de educación superior?

Para lograr lo propuesto en el párrafo anterior, el presente artículo propone -en primer lugar-un marco teórico-referencial para abordar la discapacidad en contextos universitarios. Luego, presenta la metodología de investigación, junto con los principales resultados del estudio. Finalmente, en la parte de discusión y conclusiones se analizan las condiciones actuales y los desafíos institucionales para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior.

1. Antecedentes teóricos

1.1 El modelo social como referente para el estudio de la discapacidad en la Educación Superior

El modelo social (Asís, 2013, 2014; Barnes, 1998; Barnes, 2009; Muñoz, 2006; Oliver, 1998; Oliver y Barnes, 2010; Victoria, 2013) aporta una mirada distinta a la intervención que se realiza con las PeSD, centrando la atención del proceso en las barreras del entorno por sobre las

limitaciones físicas, en las cuales se enfocaba el modelo médico. Este modelo conceptualiza la discapacidad como una construcción social y como una relación entre las personas con discapacidad y la sociedad. Por tanto, es la situación la que genera en la persona una discapacidad, ya que la interacción de ella con las barreras del entorno es lo que constituye una situación discapacitante (Broyna, 2006).

El modelo social centra su trabajo en la situación, entendiendo que no es la persona la que está discapacitada, sino que son los espacios, las estructuras y la cultura los que deben ser intervenidos para propiciar la inclusión (Asís, 2013). En este punto, la discapacidad ya no se considera un problema de salud, sino que es la sociedad la que cobra relevancia, instalándose como un actor decisivo en la integración (Oliver, 1998; Oliver y Barnes, 2010). Con este modelo se afirma que el problema de la discapacidad no está en la persona de forma individual, sino que está en la sociedad que lo rechaza o acoge (Muñoz, 2006; Victoria, 2013), por ello centra el enfoque en la idea de que las causas que originan la discapacidad son, en gran medida, sociales.

Es así como el modelo social se aparta de los conceptos previos de discapacidad, comprendiéndola como una construcción social. En suma, es la sociedad quien discapacita a las personas por medio de las principales discapacidades, a saber: la discriminación, el ostracismo social, la dependencia económica, la alta tasa de desempleo, los edificios inaccesibles y la institucionalización (Pérez y Chhabra, 2019). De esta manera, se plantea que una persona con una discapacidad es discapacitada en la medida que la sociedad no acomoda sus necesidades individuales o colectivas en la dinámica social (Barnes, 1998, 2009).

Del mismo modo, se entiende que -bajo el modelo social de discapacidad- las transformaciones de las instituciones de educación superior deben basarse en el contexto y no sólo en la persona, como lo planteaba el modelo médico de discapacidad (Cotán, 2017). Por esta razón, las políticas sociales y las acciones realizadas deben ir orientadas a combatir esta desigualdad. En relación a ello, Asís (2013) explica el modelo social sobre la base de los siguientes postulados: a) el enfoque correcto para abordar la discapacidad, desde un punto de vista normativo, es el de los derechos humanos; b) la discapacidad es, principalmente, una situación particular en la que se encuentran o pueden encontrarse las personas, y no un rasgo individual que las caracterice; c) la discapacidad tiene, en la mayoría de los casos, un origen social, por lo que las medidas destinadas a satisfacer los derechos de las personas con discapacidad deben tener como principal destinataria a la sociedad en general; y d) la política normativa, en el ámbito de los derechos de las personas en situación de discapacidad, debe moverse en el plano de la igualdad y la no discriminación y, dentro de éste, en el ámbito de la generalización de los derechos.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016), se desprende que la discapacidad es el resultado de la interacción entre la condición y las barreras del entorno, de forma tal que surge la necesidad de hacer coincidir los valores del modelo social con el sustento de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, se ha propiciado un cambio en el paradigma que permite enfrentar las problemáticas de las PeSD de una manera distinta, según la cual la respuesta desde las políticas públicas debe ser pensada y elaborada con respeto hacia los valores que sustentan los derechos humanos (Sandoval, Simón y Márquez, 2018).

En Chile, La Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020 (SENADIS, 2013), como parte de nuestra normativa vigente en el tema, definió que “el limitado acceso a la educación, particularmente en el nivel inicial y en la educación superior, sumado a la necesidad de mejorar las respuestas educativas que reciben los estudiantes con discapacidad en la modalidad de educación especial, son factores que intervienen

decisivamente en los procesos de exclusión social que viven las personas con discapacidad” (p. 27). En este contexto, se establecieron los siguientes lineamientos: (a) incluir a las personas con discapacidad en el sistema general de educación, en todos los niveles y modalidades, velando por la permanencia y egreso del sistema; y (b) proveer servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas necesarias para fomentar, de acuerdo a la normativa vigente, un aprendizaje de calidad para niños, niñas y adolescentes con NEE asociadas a un déficit o a una discapacidad.

1.2 Parámetros de accesibilidad en Chile

En el ámbito latinoamericano, Chile fue el primer país de la región en recoger estadísticas que reflejaran la situación de las personas con discapacidad. Es así como en el año 2010, junto a la promulgación de la Ley N° 20.422 que establece las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y la creación de SENADIS, se incorpora la accesibilidad como elemento fundamental que debe implementarse en las ciudades y entornos públicos del país, la que se define en su artículo 3 como:

“La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible” (p. 2).

Posteriormente, con la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020, bajo el Plan de Acción de la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (SENADIS, 2013), se congregan las políticas públicas de todos los sectores, y se materializa así el compromiso del Estado con las personas con discapacidad, focalizando sus ejes de trabajo en salud, empleo, educación, vivienda y cultura, entre otros. De esta manera, la accesibilidad busca promover el desarrollo de espacios que puedan ser usados por cualquier persona, orientados al diseño de soluciones relacionadas con la construcción y la fabricación de referentes técnicos que logren satisfacer las exigencias de todas las personas, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados. En efecto, el artículo 6 de la Ley N° 20.422 se refiere a ella en los siguientes términos: “elementos o implementos requeridos por una persona con discapacidad para prevenir la progresión de la misma, mejorar o recuperar su funcionalidad, o desarrollar una vida independiente” (p. 3).

Por su parte, la *Corporación Ciudad Accesible de Chile (2010)* hace alusión a siete principios básicos que apuntan al diseño que debiesen tener los referentes técnicos para ser accesibles a todo público. Con ello se busca crear productos y entornos que permitan a las PeSD poder acceder con facilidad y autonomía a distintos espacios, tal como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1*Principios básicos de accesibilidad.*

Igualdad de uso	El diseño debe ser fácil de usar y adecuado para todas las personas, independiente de sus capacidades y habilidades.
Flexibilidad	El diseño se acomoda a una amplia gama y variedad de capacidades individuales. Acomoda alternativas de uso para diestros y zurdos.
Uso simple y funcional	El diseño debe ser fácil de entender, independiente de la experiencia, conocimientos, habilidades o nivel de concentración del usuario. Elimina complejidades innecesarias. El diseño es simple en cuanto a instrucciones e intuitivo con respecto a su uso.
Información comprensible	El diseño debe ser capaz de intercambiar información con el usuario, independiente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del mismo. Utiliza distintas formas de información (gráfica, verbal, táctil). Proporciona el contraste adecuado entre la información y sus alrededores (uso del color), y dispositivos o ayudas técnicas para personas con limitaciones sensoriales.
Tolerancia al error	El diseño reduce al mínimo los peligros y consecuencias adversas de acciones accidentales o involuntarias. Dispone los elementos de manera tal que se reduzcan las posibilidades de riesgos y errores (proteger, aislar o eliminar aquello que sea un potencial riesgo). Minimiza las posibilidades de realizar actos inconscientes que impliquen riesgos.
Bajo esfuerzo físico	El diseño debe poder ser usado eficazmente y con el mínimo esfuerzo posible. Permite al usuario mantener una posición neutral del cuerpo mientras utiliza el elemento. Minimiza las acciones repetitivas y el esfuerzo físico sostenido.
Dimensiones apropiadas	Los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independiente de su tamaño, posición o movilidad. Otorga una línea clara de visión y alcance hacia los elementos para quienes están de pie o sentados. Adapta opciones para tomar elementos con las manos de mayor o menor fuerza y tamaño.

Fuente: Elaboración propia con información del [Manual de Accesibilidad Universal \(2010\)](#).

Esta base responde a las diversas barreras que se le pueden presentar a las PeSD al momento de interactuar con un determinado espacio, producto, servicio, etc. La construcción de entornos o referentes técnicos con estos principios brinda igualdad de oportunidades, tanto a personas sin discapacidad, como a personas con discapacidad física, sensorial, mental, intelectual, psíquica o multidéficit. El diseño cumple con la condición que deben tener los entornos y referentes técnicos para ser comprensibles, utilizables y practicables por toda persona.

Es relevante señalar que, al no tener un diseño accesible en entornos y/o referentes técnicos, la cadena de accesibilidad puede romperse. La Ley N° 20.422 en su artículo 28 define este concepto como el “conjunto dinámico y secuencial de actividades asociadas al quehacer de las personas, realizadas en distintos ámbitos. Refiere a la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con autonomía, facilidad y seguridad” (p. 10). La cadena de accesibilidad puede verse afectada de distintas formas y, por tal motivo, debe abordarse en la sociedad de forma completa, ya que las dimensiones inapropiadas, la accesibilidad sectorizada, la ubicación inadecuada de los referentes técnicos -entre otros factores- generan barreras del entorno que quiebran la cadena de accesibilidad.

Por consiguiente, las barreras del entorno (Borland y James, 2010; Martínez, 2010) se definen como aquellos impedimentos u obstáculos físicos que limitan o impiden la libertad de movimientos y autonomía de las personas, y se pueden agrupar en cuatro dimensiones:

1. Barreras urbanísticas: Aquellas que se encuentran en las vías y espacios de uso público.
2. Barreras arquitectónicas: Aquellas que se encuentran en el acceso e interior de los edificios públicos o privados.
3. Barreras en el transporte: Aquellas que se encuentran en los medios de transporte terrestre, aéreo y marítimo.
4. Barreras de comunicación: Todo impedimento para la expresión y la recepción de mensajes a través de los medios de comunicación o en el uso de los medios técnicos disponibles.

La clasificación develela distintas áreas en las que se presentan barreras del entorno, es por ello que la accesibilidad debe implementarse de forma holística y no de modo sectorizado. A modo de ejemplo, solucionar las barreras urbanísticas y no las arquitectónicas se traduciría en que las PeSD no verán impedida su autonomía en el espacio público, sin embargo, al interactuar en recintos públicos y/o privados, su independencia se dificultará o se impedirá cuando las personas ingresen y encuentren barreras arquitectónicas. Este ejemplo no sólo refleja la pérdida de autonomía, sino también el momento en que la cadena de accesibilidad se rompe para las PeSD.

1.3 La discapacidad en contextos universitarios

Al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, Chile se comprometió a que las PeSD tuvieran acceso general a la educación superior, a la formación profesional, a la educación para adultos y al aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017). Respecto a la educación superior, el artículo 39 de la Ley N° 20.422 señala lo siguiente: “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (p. 14).

En esta misma perspectiva, el modelo de educación inclusiva destaca cuatro ideas que explican su sentido con respecto a la educación: (a) inclusión como un derecho humano; (b) inclusión como la vía para garantizar la equidad de la educación; (c) el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educada junto a sus iguales; y (d) la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión (Moriña, 2004). Por ende, la educación inclusiva con perspectiva de derechos humanos tiene implícita la idea de que todas las personas tienen derecho a ser educadas juntas, a no ser discriminadas ni segregadas por diferencias individuales. Por lo tanto, la educación inclusiva requiere el compromiso e implicación de toda la comunidad, y la tarea de garantizar esta educación justa y equitativa le corresponde no sólo a los establecimientos educacionales, sino también a toda la sociedad. Asimismo, López (2011) sostiene que la educación inclusiva es un proceso que obliga aprender a vivir con las diferencias de las personas; es un asunto, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia.

A pesar de lo señalado por el nuevo modelo de educación inclusiva, en Chile la población en situación de discapacidad -en cualquiera de sus formas- estudia una menor cantidad de años en comparación a quienes no presentan algún grado de discapacidad. De hecho, el porcentaje de población en situación de discapacidad que no completa los estudios básicos sigue

siendo alarmante, toda vez que el 30,9% de la población adulta, mayor de 18 años de edad, no tiene la educación básica completa, o bien no tiene educación formal (SENADIS, 2016).

En efecto, la insuficiencia de las políticas públicas -sumada a la falta de voluntad, decisión y financiamiento para la implementación de políticas en las instituciones de educación superior- evidencia los obstáculos para el ingreso y la permanencia de las y los estudiantes con discapacidad en la universidad, y la arbitrariedad de las instituciones al implementar innovaciones y adecuaciones curriculares (Fajardo, 2017). El seguimiento y evaluación del cumplimiento de las normativas no es claro, lo que contribuye a la reproducción de las dinámicas excluyentes y al incumplimiento por parte del Estado de su función planificadora y reguladora, lo que repercute en los diversos sectores sociales. Particularmente se ve afectada la protección del derecho a la educación superior de las PeSD, puesto que aquellas inacciones en el acceso y permanencia de los/las estudiantes con discapacidad son barreras del entorno.

A su vez, existen otras variables que pueden influir en el acceso y permanencia de las PeSD en educación superior. Martínez (2010) hace alusión a tres factores: factores personales, que dicen relación con el tipo de discapacidad y la capacidad de autodeterminación; factores familiares, en los que se visualiza a la familia como agente básico del desarrollo de la persona; y factores contextuales, en los cuales las variables físicas y las relaciones sociales inciden en el proceso universitario.

En la misma línea, Borland y James (2010) las clasifican como barreras tangibles e intangibles. Las primeras, contemplan barreras arquitectónicas (obstáculos físicos que restringen el acceso o movilización a un entorno), pedagógicas (obstáculos en el acceso al currículo) y comunicacionales (restricciones que impiden o dificultan el correcto entendimiento con los demás). Las segundas, se refieren a las barreras actitudinales, entendiendo por ellas a aquellas que responden a actitudes poco favorables para la inclusión, como por ejemplo prejuicios, discriminación, ideas, puntos de vista y expectativas que tienen las personas sobre las PeSD. Gitlow (2001) indica que las barreras actitudinales son las de mayor relevancia, puesto que no sólo sería una barrera previa que podría influir en otras, sino además sería considerada una de las más complejas de cambiar, ya que se encuentran arraigadas culturalmente.

Estas discriminaciones, puntos de vista y expectativas que tiene la sociedad sobre las PeSD, puede considerarse como parte de un contexto de violencia simbólica. En este sentido, Bordieu y Passeron (1979) instalan esta idea y la definen como la relación de poder existente entre un “dominante” y un “dominado”, en la cual el dominante ejerce violencia de forma indirecta sobre el dominado, violencia que jamás es de tipo física de allí que se le denomine “simbólica”. En esta relación, la persona sobre quien se ejerce la violencia no está consciente de que es agredida, toda vez que entiende esta desigualdad como una situación normal, naturalizándola y reproduciéndola en el día a día.

2. Metodología

Se realizó una investigación exploratoria-descriptiva que recogió las experiencias de estudiantes con discapacidad física, respecto a la accesibilidad del entorno de las universidades públicas y privadas de la ciudad de Iquique, durante el año 2018. Para ello se utilizó una metodología cualitativa, dado que se buscaba comprender lo que las propias personas pensaban y qué significados le daban a sus perspectivas en el asunto que se propuso investigar (Valles, 2007). Se buscó una aproximación más global para, así, conocer las experiencias de los estudiantes, indagando en sus percepciones con relación a un tema en particular, su subjetividad, así como la situación que afecta a las personas (Flick, 2004).

La técnica de producción de información fue la entrevista semiestructurada. A través de un guión de entrevista con preguntas abiertas semi-dirigidas, se buscó tener acceso a las interpretaciones, percepciones y profundizar en ideas relevantes para esta investigación, volviéndose una alternativa de preguntas directivas y no directivas (Beiras, Cantera y Casasanta, 2017). Para la selección de las personas a entrevistar, se definió una muestra intencional (Ruiz Olabuenaga, 2009), basada en criterios que se consideran altamente convenientes. Ahora bien, de acuerdo a los objetivos de investigación, se definió como criterio de tipicidad del sujeto de investigación a estudiantes con discapacidad física de las universidades públicas y privadas de la ciudad de Iquique, que hubieren cursado al menos un semestre¹. La selección de las personas entrevistadas se realizó bajo la estrategia de bola de nieve, es decir, los mismos estudiantes o compañeros entregaron los contactos de otros estudiantes con discapacidad física. En la investigación, se consideró el criterio de voluntariedad, permitiendo que el estudiante pudiera entregar información y participar del proceso sin ninguna obligación. Se realizó una entrevista a cada estudiante, las que fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado para formar parte de la investigación. Durante todo el proceso de la entrevista, se les informó que en el caso de no querer continuar adelante una vez iniciada, sus datos no serían tenidos en cuenta para el análisis, pasando a ser destruidos y no publicados (Moriña y Cotán, 2017).

Dada nuestra vinculación con la Universidad Arturo Prat, la investigación que se presenta corresponde a un estudio de caso en el extremo norte de Chile. El colectivo de estudio se conformó con la participación de 8 estudiantes (6 mujeres y 2 hombres) en un rango de edad de 21 a 31 años, pertenecientes al contexto geográfico de la Región de Tarapacá. Todas las personas entrevistadas residen en la ciudad de Iquique y se encuentran estudiando en alguna universidad de la ciudad (Universidad Arturo Prat, Universidad de Tarapacá, Universidad Santo Tomás e INACAP). Entre las discapacidades se encuentran: lesión medular completa, pie equino, diplejía espástica, lesión cervical 6 y 7, paraplejía espástica, atrofia espinal tipo 2, polineuropatía periférica y hemiplejía leve.

El análisis se realizó sobre la interpretación de las experiencias subjetivas de acuerdo con el marco teórico, y se relevaron las significaciones de los y las estudiantes sobre sus propias experiencias (Ruiz Olabuenaga, 2009). Se elaboró una malla temática de categorías emergentes, buscando los significados sociales y explicitando de manera teórica-conceptual los hechos. Las categorías de análisis fueron: las barreras del entorno, episodios significativos presentados por los estudiantes y referentes técnicos de accesibilidad que se debiesen implementar en las universidades. Por último, se elaboró un análisis intenso final de acuerdo al marco teórico sobre las significaciones de las personas sobre sus propias experiencias (Valles, 2007).

3. Resultados

3.1 Las barreras del entorno en la Educación Superior

Al ingresar a una universidad, una PeSD debe considerar, además de factores de prestigio social, de oportunidad de desarrollo, de posibilidades económicas, entre otros factores (Martínez, 2010), por ejemplo, ver las instalaciones de la casa de estudios, distinguir si el establecimiento está equipado de manera accesible o si esas instalaciones son cómodas y fáciles de utilizar. Estudiar en un entorno con falta de accesibilidad propende a la aparición de barreras durante el proceso académico para una persona en situación de discapacidad.

1. Esto se debe a que, de acuerdo a los objetivos de la investigación, es necesario que los estudiantes hayan estado un tiempo en la universidad, de modo que cuenten sus experiencias en cuanto a la problemática planteada.

En efecto, los estudiantes entrevistados hacen referencia a dos factores: preferencias académicas y accesibilidad de la universidad. No obstante, sostienen que los establecimientos de educación superior debiesen ser de mucho más fácil acceso - primera barrera- (Moriña y Cotán, 2017). Así, la persona que decida estudiar en dicho establecimiento lo hará por una preferencia exclusivamente académica, sin la necesidad de considerar qué universidad se acomoda más a su discapacidad (Martínez, 2010). Este planteamiento se encuentra alejado de la realidad actual de las universidades:

“Para mí lo más fácil y lo más cómodo era andar en la Santo Tomás. Yo antes hice una inspección, fui a visitar sí, como lo que más me acomodó a mí era la Santo Tomás” (E6).

De igual forma, se destaca que el grado de dificultad al interactuar con las barreras del entorno depende, en gran medida, del tipo de discapacidad de cada estudiante (Martínez, 2010). Es decir, se les dificulta más la inserción a aquellos que se movilizan en sillas de ruedas, en lugar de aquellos que lo hacen sin la necesidad de algún referente técnico que le permitiese reducir sus limitaciones funcionales.

En la misma línea, la barrera tangible más recurrente en el discurso de los estudiantes es la de tipo arquitectónica, relacionada con la infraestructura. La falla en un referente técnico -como el ascensor- corta la cadena de accesibilidad e impide asistir a clases. Los estudiantes que se movilizan en sillas de ruedas deben solicitar ayuda y/o asistencia a los compañeros para subir o bajar en brazos desde los pisos superiores. Aquellos que usan muletas o bastón muchas veces pueden subir y/o bajar por las escaleras con el uso de sus referentes técnicos, pero son los compañeros quienes deben cargar sus pertenencias.

“Tenía clases en el cuarto piso, llegaba cansada, transpirada, chascona. ¿Qué parecía? Entonces con el frío del invierno, en esa época usaba otro bastón y con la humedad te resbalas y te caes. Yo decía: gajes del oficio y seguía” (E7).

Esta barrera tangible refleja una vulneración de derechos para los estudiantes con discapacidad, puesto que, si la educación superior se determina como un derecho, entonces se insta a que los establecimientos deben implementar aquellas adecuaciones que permitan y faciliten a las PeSD su acceso, permanencia y progreso en la institución. En la actualidad, las universidades deben asegurar el acceso general a la educación superior, de modo que el/la estudiante con discapacidad que ingrese al establecimiento pueda cursar sus estudios en igualdad de condiciones con respecto a los demás (MINEDUC, 2017). Sin embargo, los establecimientos de educación superior no están velando por una educación inclusiva, ya que, al presentarse la barrera, no existe una respuesta apropiada frente a la diversidad de características y de necesidades de los estudiantes con discapacidad (Moriña y Morgado, 2016).

El equipamiento y funcionamiento de los dispositivos en infraestructura en la educación superior, deben ser vistos como referente técnico necesario que permita reducir las limitaciones funcionales de una PeSD, pues es lo que favorece su completa autonomía dentro de la universidad. Tener que depender de un tercero para adaptarse a la situación espacial se contraponen a uno de los objetivos de la accesibilidad: la obtención de autonomía mediante la implementación de entornos, procesos, productos, bienes y servicios asequibles.

La Ley N° 20.422 sostiene que, para existir igualdad de oportunidades, deben adoptarse medidas de acción que eviten o compensen la desventaja de una persona en situación de discapacidad. Esta situación no se genera en establecimientos de educación superior, puesto que la accesibilidad en las instituciones no ha cambiado desde que los estudiantes iniciaron sus estudios, cuestión que no hace más que confirmar que la desigualdad se mantiene de manera naturalizada. Si bien se expresa que, por ejemplo, las fallas en los referentes técnicos han dis-

minuido, aún no existe un plan de trabajo que solucione el problema en caso de presentarse desperfectos en ellos, lo que demuestra inactividad por parte de los establecimientos respecto de garantizar la inclusión, siendo la universidad quien perpetúa un modelo discapacitante (Broyna, 2006; Ocampo, 2018).

También se manifiesta que el ingreso independiente a estos entornos se dificulta por la existencia de otras barreras tangibles como, por ejemplo, la escasez de rampas, y esta es la razón por la que la autonomía de los estudiantes se dificulta en el momento en que se enfrentan a este tipo de barreras del entorno en su trayecto. En el modelo social (Asís, 2013, 2014; Barnes, 1998; Barnes, 2009; Broyna, 2006; Muñoz, 2006; Oliver, 1998; Oliver y Barnes, 2010; Victoria, 2013) se expone que la discapacidad debe ser abordada holísticamente y relacionada a la accesibilidad, porque si ésta no se presenta en forma completa, entonces se rompe la cadena de accesibilidad.

Es relevante señalar que, si bien la inexistencia de rampas en algunos sectores genera una barrera del entorno, el tenerlas y que no cumplan con las medidas necesarias al ser implementadas, también generan a su vez una barrera. De este modo, si los referentes técnicos no cumplen las medidas mínimas y/o máximas al ser instaladas, pueden obstaculizar el trayecto de la persona e incluso exponerla a un riesgo:

“Yo nunca he podido, nunca en mi vida he podido entrar a la biblioteca sola. Las rampas, están muy mal hechas. De hecho, si yo bajo sola me caigo de boca. Están en un grado que no existe para la silla de ruedas; las dos rampas que están en la universidad, en la biblioteca. Y lo otro, tienen como una especie de cemento que ni siquiera sirve para afirmarse” (E1).

Según lo indicado por Ciudad Accesible (2010), para seguridad del usuario, y especialmente cuando la longitud de la rampa supera 1 metro, ésta debe ser implementada con pasamanos continuos en todo el recorrido, sin excepción, ya que los estudiantes en sillas de ruedas presentan dos barreras tangibles conocidas: rampa muy inclinada y pasamanos inaccesible. Ahora bien, el acceso también presenta una barrera cuando la persona con situación de discapacidad se ve en la necesidad de un tercero para ingresar y salir del entorno, cortando de esta forma la cadena de accesibilidad del/la estudiante con discapacidad, e impidiendo su autonomía para desplazarse en un espacio determinado.

Frente a la utilidad de los referentes técnicos implementados en los establecimientos de educación superior, existió una diversidad de discursos. Algunos perciben de forma positiva estas implementaciones, señalando que han contado con facilidad y comodidad para moverse dentro de la universidad. Otros expresan que las innovaciones no han sido exitosas en su totalidad, explicando que la accesibilidad debe incorporarse de forma completa y no sólo en algunos sectores, agregando que no les han sido útiles y las advierten como medidas inadecuadas e implementación sectorizada:

“En la universidad hicieron un kiosquito, un lugar para sacar fotocopias. Hicieron dos ventanas, una alta donde están los computadores y una más pequeña que supuestamente es para que las personas en situación de discapacidad puedan acceder, pero no me sirve. Porque si yo quiero sacar un archivo en un computador, el computador está por el lado alto. Entonces no me sirve, así que tengo que pedirle a mi compañera “puedes entrar a mi correo y sacar el archivo, por favor” (E6).

Tabla 2*Barreras del entorno dentro de los establecimientos.*

Barreras arquitectónicas	<i>Dificultad en el acceso a la Institución de Educación Superior por la escasez de rampas Mal funcionamiento de los ascensores Pavimentos en mal estado Al interior, rampas con pendientes muy pronunciadas y ausencia de pasamanos</i>
Barreras de comunicación	<i>Visitas previas a la institución antes de matricularse Sectorización de las mejoras, no se realizan de manera integral</i>

Fuente: Elaboración propia.

Se develan distintas barreras arquitectónicas y de comunicación, lo que dificulta el adecuado tránsito de los estudiantes con discapacidad, obstaculizando su plena autonomía en detrimento de una educación inclusiva en los establecimientos de educación superior. Ello se traduce en una invisibilización permanente por parte de las universidades hacia las necesidades específicas de las y los estudiantes en situación de discapacidad, como una muestra clara de violencia simbólica hacia ellos.

3.2 Episodios significativos y su impacto en la vida universitaria

Respecto a la vida universitaria, [Martínez \(2010\)](#) señala que existe una dinámica que es compleja en la educación superior, ya que la universidad demanda una cantidad considerable de tiempo y energía a los estudiantes, lo que se traduce en que estos deben lograr encontrar un equilibrio entre su vida personal y la vida académica. Si al estudio se le agrega el factor de la discapacidad, existe entonces una fuente de estrés aún mayor en educación superior. La persona no sólo debe centrarse en su vida personal, sus estudios y su socialización, sino que también debe hacer frente a un entorno que le resulta inaccesible.

El estrés que genera la universidad en un o una estudiante sin discapacidad es algo que trasciende su vida y ello permite elaborar una idea opuesta en cuanto a lo complejo que resulta compatibilizar la vida universitaria con una discapacidad. Como ya se ha señalado, los episodios que una PeSD pueda vivenciar durante su proceso de formación superior se verán influenciados y condicionados por su discapacidad, lo que se acrecentará por la existencia de barreras del entorno presentes en su cotidianidad. Estos episodios problemáticos y significativos deberán ser solucionados de forma creativa por el/la estudiante, lo que los/las lleva a la elaboración de distintas estrategias a modo de sobrellevar su discapacidad en un entorno educacional hostil. En la siguiente tabla se presentan una serie de episodios y las estrategias utilizada por cada estudiante:

Tabla 3*Episodio significativo y estrategia utilizada.*

Episodio significativo	Estrategia implementada
El ascensor dejó de funcionar cuando los estudiantes en silla de ruedas se encontraban en los pisos superiores, los técnicos no aparecieron. Quedarse atrapada en un ascensor cuando iba a clases.	Solicitar ayuda a los compañeros para bajar o subir en brazos o en la silla de ruedas. Esperar la llegada de un familiar a la universidad para ayudarlo. Apretar el botón de ayuda. Su curso dio aviso, los guardias no llegaron. El ascensor funcionó después de 20 minutos.
Las clases eran en pisos elevados, no existía ascensor en el departamento o éste se encontraba con problemas. La universidad ignoró la demanda de los estudiantes.	Subir las escaleras con muletas. Dejar de asistir a las clases y solicitar a los compañeros las materias.
La universidad hizo un simulacro; evacúan todos menos la estudiante. No tienen plan de emergencia para personas en silla de ruedas en los pisos superiores.	Quedarse en la sala sin hacer nada. Hizo saber la situación a su Jefa de Carrera sin respuesta alguna.
No poder utilizar mesas en clases, ya que ellas no son accesibles para sillas de ruedas.	Llevar una tabla y utilizarla como mesa.
La distancia entre las salas en las que tiene clases y el baño accesible.	Lo hizo saber a varias personas, pero no hay respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Se menciona la existencia de episodios significativos que tienen relación con las barreras del entorno que pueden garantizar la movilidad de los estudiantes al interior de los establecimientos de educación superior o, por el contrario, pueden representar una barrera que corta la cadena de accesibilidad, dejando a la persona sin la posibilidad de desenvolverse con autonomía. Esta situación profundiza las brechas y lo construido en el modelo social (Asís, 2013, 2014; Barnes, 1998; Brogna, 2006; Muñoz, 2006; Oliver, 1998; Oliver y Barnes, 2010; Victoria, 2013), en el cual es la universidad y su infraestructura la que impide a la persona desarrollar sus actividades con normalidad y autonomía:

“Todos los departamentos tienes más de un piso. Entonces, el saber que ya no funciona (el ascensor) es saber que: o no vas a poder ir, o vas a tener que esperar que cambien la sala, o que te tengan que levantar, en casos extremos” (E2).

Asimismo, se expresan distintas emociones, entre las cuales se encuentran la rabia, la impotencia, la frustración, la pena, la inseguridad y la vulneración. Señalan que, bajo estas situaciones, se ven en la obligación de acudir a otras personas, lo que implica disponer del tiempo de una o un tercero para sortear las barreras del entorno, esto es, esperar a que lleguen los técnicos o bien solicitar ayuda a sus compañeros y compañeras. El no sentirse un ser independiente dentro de la universidad donde se estudia, a causa de las barreras mencionadas, genera frustración e impotencia:

“No podía llegar y ser un estudiante más, porque tenía que andar con miles de personas para poder estudiar” (E1).

Esta situación se contrapone con el deber de las universidades, cual es, asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades (Ley N° 20.422), lo que evidencia un escaso interés, tanto por parte de ellas como por la comunidad universitaria, en trabajar y adaptarse a las necesidades de los estudiantes que presentan alguna discapacidad.

Se evidencia, además, que los académicos no informan sobre las problemáticas que los estudiantes experimentan, invisibilizando sus necesidades y, en cierto sentido, vulnerando su derecho a la educación.

“Sentí mis derechos vulnerados, más encima es profesor de la cátedra de derecho procesal. Me sentía pésimo, me ponía a llorar. Te enseñan una cosa pero después aplican otra” (E7).

De esta situación se deduce que la comunidad universitaria no posee planes de trabajos que aborden las problemáticas de esta población. La necesidad de una accesibilidad a las políticas universitarias, al espacio público y hasta el propio cuerpo, son algunas de las demandas de los y las estudiantes con discapacidad en la región que tensionan las relaciones y a la misma institución.

Para que la educación se pueda considerar inclusiva, debe existir un trabajo por parte de todos los estamentos universitarios (Moriña y Morgado, 2016), quienes deben velar y trabajar para garantizar la educación a los estudiantes, promoviendo respuestas apropiadas a las necesidades de estos. Cabe mencionar que, si bien existen respuestas formales por parte de algunas universidades y sus autoridades respecto a las barreras levantadas por el alumnado, dichas respuestas no resultan positivas:

“El decano siempre se portó bien. Siempre enviaba los correos, pero siempre le decían que no les podemos cambiar sala” (E3).

No es posible afirmar que una organización trabaje la inclusión (Moriña y Morgado, 2016) si, tanto su Dirección como algunos miembros de su equipo docente, manifiestan indiferencia al ignorar las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Otra barrera tangible que se destaca, es la escasez de referentes técnicos de accesibilidad al interior de los establecimientos de educación superior:

“Yo no uso mesa, o sea yo llevo como un pedazo de tabla y ahí escribo, nunca he usado mesas de la universidad por ejemplo, qué es más como que yo me la arreglo que esté la opción ahí” (E2).

Este episodio muestra una barrera estructural que no vela por una educación inclusiva (López 2011; Moriña y Morgado, 2016). La situación, además, refleja una barrera intangible al develar la inacción de la universidad al hacer caso omiso a la problemática, permitiendo que ésta se mantenga en el tiempo.

Se observa un inconveniente constante en los servicios higiénicos. El factor “tiempo” juega en contra de los estudiantes en situación de discapacidad, debido a que el trayecto desde algún punto del establecimiento hasta el baño impedirá que puedan generar su vida universitaria de forma óptima y plena (Martínez, 2010):

“Me quitan los tiempos del break, estos quince minutos que dan. Entonces, a veces, supongamos que para ir al baño, de esos quince minutos me demoro veinticinco y pierdo parte de la clase” (E1).

Entonces, además de tener que invertir minutos adicionales al largo trayecto que le toma, la PeSD también percibe algún grado de tensión en su situación académica:

“Eso me aflige mucho. Casi tengo que aguantarme así, mucho, de verdad, porque es muy larga la distancia desde la sala en que hago clases hasta el baño que tengo que ir” (E1).

Los episodios señalados anteriormente evidencian que no se está apostando por una educación inclusiva, puesto que no se atiende la diversidad en las universidades (López 2011; Moriña, 2015) y se vulnera el derecho a los servicios básicos que puedan responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. La escasez de referentes técnicos para las PeSD en los establecimientos de educación superior, revelan que la convivencia entre personas con y sin discapacidad no se establece en igualdad de oportunidades, impidiendo una educación que los incluya a todos de manera justa y equitativa.

Ante estas situaciones que los y las estudiantes enfrentan en su día a día, emergen los discursos que interpelan el reconocimiento de derechos e inclusión, surgiendo de una vulnerabilidad entendida desde una violencia simbólica ejercida por la institucionalidad. Lo anterior, como sabemos, se contrapone al marco legal chileno, toda vez que la Ley N° 20.422 establece la regulación sobre la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con discapacidad. En ella se define el acceso universal como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos, en general.

En consecuencia, se incorporan PeSD en los establecimientos de educación superior, pero no se regula ni se implementan las medidas necesarias para que ellas puedan estudiar en igualdad de condiciones, sin considerar que la normativa nacional establece que las universidades tienen que generar estos cambios. La educación inclusiva no se traduce simplemente en juntar en un mismo espacio físico a dos personas (donde una de ellas es PeSD), sino que además requiere un profundo cambio de visión en el que se vea al o la estudiante en situación de discapacidad como sujeto de derechos (López, 2011). Los obstáculos que presentan los estudiantes en su vida universitaria se producen justamente por la carencia de un diseño accesible en los establecimientos de educación superior, sumado al hecho de que la universidad, sus directivos y docentes no responden a las necesidades levantadas por sus estudiantes con discapacidad, ignorando el reconocimiento de barreras intangibles.

En cierto sentido, los estudiantes con discapacidad experimentan en su vida cotidiana universitaria una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1979), en la cual se han normalizado, por medio de la imposición, todas las irregularidades de las que son víctimas en su situación académica. Si bien se está consciente de las vulneraciones, han sido ellos quienes han tenido que crear sus propias estrategias para sortear las barreras y permanecer en el establecimiento educacional. Esta situación que se contrapone a lo planteado por Moriña (2015; 2016) y López (2011) sobre una educación inclusiva, así como también a lo teorizado por Asís (2013, 2014), Barnes, (1998), Barnes (2009), Brogna (2006), Muñoz (2006) y Oliver (1998) al abordar la discapacidad de forma holística, sin obligar a la persona a solventar las problemáticas que se presentan.

Otro ejemplo de esta violencia simbólica, se encuentra en el hecho de que las universidades no cuentan con planes de trabajo que considere a las PeSD en situaciones de emergencia:

“A veces me da miedo cuando hay temblores y esas cosas, porque nadie sabe cómo actuar. Una vez hubo un temblor y todos salieron y yo me quedé ahí en la sala mirando nomás como salían, hasta los profesores” (E6).

Esto constituiría una situación de violencia hacia las PeSD, toda vez que la normativa nacional emplaza a los establecimientos educacionales a tomar todas las medidas para adecuarse a esta realidad, mas ellas no lo cumplen y terminan por no considerar la situación descrita. En definitiva, estaríamos frente a una relación de poder por parte de las instituciones de educación superior, pues omiten la demanda de los estudiantes con discapacidad -al parecer porque se trataría solamente de una minoría-, lo que conlleva un escenario de inacción que se termina por transformar en una barrera atentatoria contra la seguridad del estudiantado con discapacidad y que, además, vulnera sus derechos.

En consecuencia, se reconoce -por una parte- que, en las instituciones de educación superior, la implementación de los requerimientos mínimos para incluir en sus dependencias a una PeSD es débil. Junto con ello, se asume que son los propios estudiantes, sus familiares o sus compañeros quienes resuelvan, en muchas ocasiones, las dificultades que estos enfrentan. Los episodios manifestados no sólo señalan la dificultad que significa movilizarse en un espacio inaccesible, sino también la vulneración de derechos y el retraso en abordar la discapacidad por aquellos que componen la comunidad universitaria.

3.3 Referentes técnicos necesarios dentro de las universidades

Como se ha mencionado, la Ley N° 20.422 regula la implementación de innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y materiales de apoyo para las PeSD por parte de los establecimientos educacionales y, frente a esto, existen estudios acerca de la percepción de los estudiantes con discapacidad respecto a las prácticas de inclusión adoptadas en educación superior (Salazar, Valdés, Sanhueza y Ross, 2013; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013):

“La universidad debería ser más accesible de hecho es una obligación” (E7).

Pese a la necesidad de incorporar políticas y programas de apoyo en educación superior, los resultados develan la irregularidad que presentan las instituciones para proporcionar un apoyo idóneo a los estudiantes con discapacidad. De esta manera, los establecimientos de educación superior implementan medidas inclusivas, pero no velan para que ellas se realicen de forma óptima:

“Subí dos semanas con muleta a un segundo piso y me cansó extremadamente. Me dolían tanto las manos por tener que subir escaleras, porque tienes que cargar todo tu cuerpo en tus hombros y en tus manos (...) la respuesta de mis profesores era “ya, espérenla” (E5).

Respecto a la escasez de referentes técnicos, se observa que ello también se hace presente fuera de las salas de clases, pues se manifiesta que los baños accesibles dentro de los establecimientos son insuficientes y no están distribuidos por todas las facultades.

“En mi facultad, en la facultad de ciencias humanas no hay un baño para silla de ruedas, yo tengo que ir hasta el otro extremo de la universidad para poder ir a un baño” (E1).

En la misma línea, los estudiantes expresan el deber de la universidad con respecto a implementar y/o modificar las barreras del entorno:

“Ah, y la estación con documentos en braille estamos hablando de una universidad pública. Sé que el costo es demasiado. Pero es algo que se debe hacer y porque la ley lo establece así” (E6).

Los estudiantes señalan que, si bien ha habido algunas modificaciones dentro de las instituciones, éstas han sido mínimas y representan cambios sectorizados y mal implementados:

“No sé, siempre trato de aspirar a que cambie, si cambió con el ascensor un poco. Espero que no se po, ejemplo la línea para personas ciegas que sobresalen en el piso, lo vi en Tokio aunque en realidad no creo... Como te digo ahí todo está mal” (E4).

La accesibilidad de los establecimientos debe cambiar a futuro, bajo el imperativo de bajar o abordar la discapacidad de forma integral. Así, las mejoras permitirían a los estudiantes poder movilizarse dentro de las instituciones de forma fácil y cómoda, de forma tal que puedan recorrer los establecimientos con autonomía, ya que los referentes técnicos estarían en las dependencias por completo y no sólo en un sector. De esta manera, se mejoraría de forma considerable la accesibilidad en las universidades.

4. Discusión

A partir del año 2010, con la Ley N° 20.422, la educación inclusiva llegó a transformar la visión de integración escolar, al regular el accionar de los establecimientos con respecto a la discapacidad, siendo deber de la institución adecuarse al estudiante y no al revés. Esta normativa también determinó la elaboración de un instrumento que abordase de forma integral la discapacidad, el cual se concretó en la política nacional para la inclusión social de personas con discapacidad. En él se definieron lineamientos estratégicos vinculados al ámbito de la educación, como la implementación del diseño universal, la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria, la implementación de planes de apoyo, entre otras estrategias.

Dado este contexto, la educación se concibe como un derecho cuya garantía es para todas las personas, independiente de sus condiciones y características personales. Esto implica generar reformas estructurales a nivel educacional, implementando medidas que promuevan la igualdad de oportunidades, y que respondan a la diversidad y necesidades de todos los estudiantes, rompiendo el ideario y discurso inclusivo sobre las prácticas sociales de segregación y discriminación (Cardoso García y López, 2019). En este sentido, la universidad tiene el desafío de diseñar entornos de aprendizaje que garanticen el éxito de todos sus estudiantes, independientemente de sus características; ello también supone desarrollar las competencias pedagógicas del estamento académico (Benet-Gil, 2019).

Un aspecto que es relevante y requiere reflexión, es el desafío que tienen los establecimientos de educación superior en cuanto a accesibilidad. Una universidad asume la inclusión cuando las medidas a adoptar son desde una mirada en la cual se reconoce y valora al estudiante con discapacidad, como a cualquier otro miembro de la comunidad universitaria. Por lo anterior, los entornos en donde se desenvuelven los estudiantes debiesen ser accesibles, permitiéndoles a todos el desarrollo de un modelo de vida autónoma. Puesto que, si bien la accesibilidad es fundamental para las personas con discapacidad, también es necesaria para otras personas que pasan por estados discapacitantes momentáneos, en este sentido está pasa a ser imprescindible para todos y todas.

El análisis de los datos obtenidos evidencia que, para los estudiantes, la cadena de accesibilidad dentro de los establecimientos se corta a cada momento. Por tal motivo, es necesario transformar los distintos espacios de las universidades, a modo de fomentar una educación inclusiva que mejore la inserción y permanencia de aquellas personas con discapacidad que deciden estudiar una carrera en la educación superior (López, 2011; Moriña, 2015).

5. Conclusiones

En primer lugar, los diferentes hallazgos encontrados en esta investigación, permiten establecer que se reconoce que los establecimientos de educación superior se han focalizado en el acceso a la educación de las PeSD, pero se evidencian carencias en la permanencia y titulación de la persona con discapacidad, puesto que los referentes técnicos que están dentro de los establecimientos para garantizar una educación inclusiva no son de utilidad, básicamente, por su diseño inaccesible (López, 2011; Moriña, 2004; 2015). De esta manera, esta investigación evidencia que la inclusión aún no se ha conseguido, ya que en los relatos se reflejan barreras con las que los y las estudiantes se han ido encontrando en sus trayectorias.

En segundo lugar, los y las estudiantes se exponen diariamente a barreras actitudinales (Borland y James, 2010) y, pese a las nociones que tienen sobre los problemas de las que son víctimas, también han normalizado esta violencia, aceptándola y reproduciéndola (Bordieu y Passeron, 1979) con el objetivo de poder continuar y terminar sus procesos educativos. En este sentido, la sensibilización e información es fundamental, ya que la invisibilización y poco interés que muestran las instituciones de educación superior al abordar las necesidades de las PeSD se considera una barrera más del entorno. En efecto, aun cuando en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se establece que “Las partes garantizarán que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación terciaria general, a la formación profesional, la educación de adultos y el aprendizaje permanente sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2018, p. 20), esto no se cumple en su totalidad.

Por otra parte, los establecimientos de educación superior en la región no cubren las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad, lo que lleva a que sean los estudiantes los que deban adaptarse a la universidad, exponiéndose ellos mismos a distintos riesgos en que su autonomía se ve afectada. Debido a la débil implementación de productos que respondan a sus necesidades, no es posible evidenciar transformaciones estructurales que consideren si las estrategias realmente favorecerán o no a un estudiante en situación de discapacidad. Además de las barreras actitudinales, en la comunidad universitaria se normalizan y reproducen la vulneración de derechos humanos de personas con discapacidad ya que, si bien la educación para PeSD se genera en una convivencia con personas sin discapacidad, ésta de ninguna forma se experimenta en igualdad de oportunidades. Bajo estas indiferencias se visualiza la discriminación y vulneración que viven las PeSD en la educación superior, toda vez que no se reconoce ni valora al estudiante con discapacidad como a cualquier otro miembro de la comunidad universitaria.

Al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2008, Chile asume la tarea de promover un modelo que aborde la discapacidad desde una mirada social, velando por los derechos de las PeSD y su plena inclusión en la sociedad. Este modelo propone un importante cambio cultural ante la visión médica que se tenía de la discapacidad. No obstante, la información recopilada en el estudio, demuestra la lejanía que tiene el país con respecto a promover dicho modelo. Aceptar y comprender que la discapacidad es una cuestión de derechos, tal como lo plantea el modelo social, es considerar los problemas de las PeSD como problemas de derechos humanos y las respuestas ofrecidas a dichos problemas deben -asimismo- ser pensadas y elaboradas desde y hacia el respeto de los valores que sustentan dichos derechos (Sandoval et al., 2018).

Si bien se ha avanzado en políticas de inclusión, en esta investigación se concluye que estas son deficientes, pues todavía existen resistencias para incorporar la educación inclusiva por parte de los establecimientos universitarios en la región, visualizándose una serie de carencias que presentan las instituciones para abordar la discapacidad. Esta realidad no sólo

se vive en la región, sino que también se ha reflejado en distintas universidades de Chile. Así lo ha señalado el estudio de Salinas et al. (2013) donde se detectaron barreras relacionadas con el desconocimiento y la falta de formación de los y las académicas en temáticas relacionadas con la discapacidad, inclusión y adaptaciones curriculares. Este estudio, que apunta a la existencia de barreras físicas, además reconoce barreras actitudinales respecto al deficiente manejo en la base de datos de las PeSD y el desinterés de los/las profesores con respecto a las NEE de los/las estudiantes, entre otras barreras. Por lo tanto, se debe trabajar en normativas y políticas desde una visión que responda a la diversidad y necesidades de todos los estudiantes, garantizando una igualdad de oportunidades, condiciones de acceso y permanencia de todos y todas las estudiantes (Cotán, 2019). Es necesario que aquellas medidas que se apliquen sean desde el reconocimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Finalmente, las limitaciones que se generan por las barreras del entorno no sólo afectan a las personas en situación de discapacidad, sino que también involucran los distintos cambios naturales que presenta una persona durante su vida, lo que implica que el entorno no sea accesible ni para una persona con discapacidad, ni para otras que ven disminuidas sus funcionalidades a causa de estos cambios, como lo son los de la infancia, la vejez, el embarazo, los que involucran lesiones temporales, la obesidad, entre otros (Ciudad accesible, 2010).

Referencias

- Asís, R. (2013). *Sobre el Modelo Social de la Discapacidad: Críticas y Éxitos*. Huri-Age IDHC .
- Asís, R. (2014). *Sobre discapacidad y derechos*. Madrid: Dykinson.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 59-76). Madrid: Ediciones Morata.
- Barnes, D. (2009). Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En P. Brogna, *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 101-122). México: Fondo de Cultura Económica.
- Benet-Gil, A. (2019). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31. doi:10.29101/crcs.v27i82.11120.
- Beiras A., Cantera, L., y Casasanta A. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16, 54-65. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1012.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley 20.422 Establece Normas de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&idParte=>.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *Ley 21.091 Sobre Educación Superior*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>.
- Bordieu, P., y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A.
- Borland, J., y James, S. (2010). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101. doi.org/10.1080/09687599926398.
- Brogna, P. (2006). *La discapacidad ¿una obra escrita por los actores de reparto?* (Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Cardoso García, R. M, y López, V. (2019). Políticas de Educación Especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16. doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001.
- Ciudad Accesible. (2010). *Manual de accesibilidad Universal*. Santiago de Chile: Boudeguer & Squella ARQ. Recuperado de https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2012/06/manual_accesibilidad_universal1.pdf.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 43-61. doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03.
- Cotán, A. (2019). ¿Es la universidad un entrono accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21(1), 85-101. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.06.
- Fajardo. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fondo Nacional de la Discapacidad (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*. Recuperado de <https://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/137/estudios-estadisticas-informes>.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(2), 115–131. doi.org/10.1177/153944920102100206.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- Martín, M.T., y Ripollés, M.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidad y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 10(20), 64 - 94.
- Martínez, M. (2010). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos* (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad de Burgos, Burgos.
- Ministerio de Educación (2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior*. Santiago de Chile: División de Educación Superior. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Malaga: Aljibe.
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27 (3), 669–694. doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361.
- Moriña, A., y Morgado, B. (2016). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*. Doi: 10.1080/0309877X.2016.1188900.
- Moriña, A., y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. doi.org/10.19083/ridu.11.528.
- Muñoz, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudio de casos*. Cali: Universidad del Valle.

- Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097.
- Oliver, M. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? en Barton, L. (comp), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Oliver, M., y Barnes. C (2010). Disability Studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 547-560. doi.org/10.1080/01425692.2010.500088.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de http://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/04/CRP-D_C_CHL_CO_1_23679_S.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *Educación-Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Pérez, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1), 7-27. doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (2009). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H., y Ross, M. (2013) Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACH en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 59-71.
- Salinas, M., Lissi, M.-R., Medrano, D., Zuzulich, M.-S., y Hojas, A.-M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. doi.org/10.35362/rie630502.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Márquez Vázquez, C. (2018). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. doi.org/10.5209/RCED.57266.
- Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad?. *Agora: Papeles de Filosofía*, 30, 143-161.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2016). *Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf.
- Valenzuela-Zambrano, B., Ramalho, A., Chacón-López, H., y López-Justicia, M. (2017). Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 11, 47-60.

- Valles, M. (2007). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos del CIS*, 32.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (138), 1093-1109.
- Villafañe, G., Corrales, A., y Soto, V. (2015). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372. doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509.
- von Furstenberg-Letelier, M., Illanes-Aguilar, L., Aguila-Moëne, V., y Navia-Illanes, M. (2018). Discapacidad y educación en Chile: un tema pendiente desde la política pública. *Investigación y Postgrado*, 33(1), 75-90.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas?

Ximena del Pilar Berríos Armijo^a y Valeria Herrera Fernández^b
Universidad Católica Silva Henríquez^a. Universidad de Chile^b, Santiago, Chile.

Recibido: 25 de mayo 2020 - Revisado: 11 de septiembre 2020 - Aceptado: 16 de octubre 2020


RESUMEN

El estudio analiza la implementación de prácticas pedagógicas en base al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en clases de lenguaje con estudiantes de 1° año de Educación General Básica (EGB). El estudio busca indagar ¿cómo se implementa DUA en la práctica pedagógica de profesoras con formación en clases de lenguaje con estudiantes de 1° año de EGB? La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, como un estudio de caso múltiple, utilizando observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de información. Los análisis muestran la existencia de una mayor apropiación del Principio I, al proveer variadas formas de representación, una tecnificación al implementar el Principio II, para favorecer variadas formas de representación, y un abordaje precario del Principio III en cuanto a proporcionar múltiples formas de implicación. Se concluye que la innovación de las prácticas pedagógicas está influenciada por factores internos y externos a las profesionales, que resultan en un dominio teórico débil y una escasa implementación del DUA en las prácticas, reduciendo el diseño instruccional a la utilización de recursos tecnológicos implementados de manera aislada para complementar las prácticas tradicionales, más que para innovar la práctica pedagógica.

Palabras Clave: Diseño Universal para el Aprendizaje; enseñanza inicial; formación profesional y práctica pedagógica.

^{*}Correspondencia: xberrios@ucsh.cl (X. Berríos).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-2531-8325> (xberrios@ucsh.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-8176-6195> (valherrer@u.uchile.cl).

Universal Learning Design during Teaching Practice of Primary School Teachers: ¿Pedagogical Innovation or Imposed Trainings?

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of pedagogical practices based on the Universal Learning Design (ULD) in language classes with students of 1st grade of Primary Education Level (PEL). The study seeks to inquire: How ULD is implemented during the pedagogical practice of language teachers with students of 1st grade of Primary Education Level (PEL)? The research was carried out from a qualitative approach, as a multiple case study, using non-participant observations and semi structured interviews as techniques for gathering information. The results show the existence of a greater appropriation of the Principle I, referred to provide multiple forms of representation, a technologization of Principle II referred to provide multiple forms of action and expression and a weak approach of Principle III referred to multiple forms of implication. It is concluded that pedagogical innovation during teaching practices are influenced by internal and external factors, which impacts on a weak theoretical domain and approach to the ULD, reducing the instructional design to the use of technological resources implemented in isolation to complement traditional practices instead of pedagogical innovation.

Keywords: Universal Learning Design; initial instruction; professional training; pedagogical practice.

1. Introducción

En Chile la Ley General de Educación (N°20.370) promulgada el año 2009, regula los derechos y deberes de los integrantes de las comunidades educativas, establece las exigencias para cada nivel formativo y el rol del Estado como agente regulador, mediante sistemas que aseguren calidad y equidad. La Ley (Art. 34) delega en el Ministerio de Educación (MINEDUC), la tarea de definir los criterios y las orientaciones curriculares para que los establecimientos planifiquen propuestas educativas pertinentes y de calidad, a partir del Decreto N° 83 del año 2015 que establece “Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica”, permitiendo mayor flexibilización curricular mediante la diversificación de las estrategias de enseñanza. Entre las estrategias propuestas por el MINEDUC en el año 2019 destacan: (a) diversificar el tipo de actividades, (b) programar actividades con distintos niveles de complejidad, (c) priorizar aprendizajes auténticos y el trabajo colaborativo, (d) secuenciar las tareas, (e) seleccionar los recursos didácticos según las características de los alumnos y alumnas, (f) fomentar la participación de estudiantes en la toma de decisiones respecto del trabajo desarrollado, (g) implementar diversas formas de agrupamiento del estudiantado, (h) co-enseñanza e (i) inclusión de modelos como DUA.

DUA es un diseño didáctico desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), pionero en el diseño de libros electrónicos con accesibilidad universal para estudiantes con discapacidad (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011). En la actualidad, DUA es un diseño

instruccional que ofrece alternativas de acceso a los aprendizajes a la diversidad de estudiantes en las aulas, considerando sus conocimientos previos, intereses personales, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros, que los docentes deben tomar en cuenta al planificar las actividades para favorecer el máximo potencial de desarrollo de los/las estudiantes (López, 2018), analizando los materiales, los medios y el diseño curricular como facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje.

Alba, Sánchez y Zubillaga (2013), señalan que el DUA busca formar aprendices expertos capaces de utilizar sus conocimientos previos para aprender, identificar, organizar, priorizar y asimilar información, reconociendo herramientas y recursos que les ayudarán a transformar información nueva en conocimiento útil. El DUA busca formar aprendices estratégicos, capaces de formular planes, estrategias y tácticas que ayuden a su aprendizaje, organizando los recursos con los que cuentan e identificando fortalezas y debilidades, decididos, motivados y ávidos de aprendizaje. DUA se organiza en tres principios, basados en tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje y se especializan en tareas específicas (Rose y Meyer, 2002).

El Principio I se sustenta en la red de reconocimiento cerebral, ubicada en el lóbulo temporal y especializada en la percepción y asignación de significados de la información (Rose y Meyer, 2002), considerando que todos los estudiantes perciben y comprenden la información que presenta el docente de manera distinta. Alba et al. (2011), plantean que el aprendizaje y su transferencia, ocurre con mayor éxito cuando se utilizan múltiples representaciones, ya que los/las estudiantes logran hacer conexiones interiores. Desde la pedagogía, este principio apunta a la creación de actividades que favorezcan la percepción y comprensión de la información mediante el “uso y personalización de diversos canales sensoriales, la entrega de apoyos para el lenguaje, y el procesamiento de la información, de los conocimientos previos y de la identificación de patrones” (Castro y Rodríguez, 2017, p. 68).

El Principio II se relaciona con el lóbulo frontal donde se ubican las redes estratégicas especializadas en los procesos de planificación, ejecución y monitoreo de tareas de tipo motriz y mental (Rose y Meyer, 2002) e indica que cada aprendiz difiere en la forma en que se involucra en un entorno de aprendizaje y en expresar lo que sabe, por lo que los y las docentes deben entregar alternativas de acción y expresión de la tarea para que cada estudiante se implique de la manera más óptima en las actividades (Alba et al., 2011). Pedagógicamente, apunta a la elaboración por parte del docente, de actividades para favorecer distintas maneras de interacción y expresión del estudiantado, mediante una variedad y flexibilidad de interacción física, comunicación y de apoyos a las funciones ejecutivas (Castro y Rodríguez, 2017).

El Principio III, se relaciona con el lóbulo occipital donde se ubican las redes afectivas, especializadas en la asignación de significados emocionales a las tareas (Rose y Meyer, 2002). Este principio alude al ámbito emocional como factor crucial del aprendizaje, y dado que no existe un único medio que involucre, implique y motive a todos los estudiantes es necesario proponer variadas maneras de participación (Alba et al., 2011). Para Castro y Rodríguez (2017) este principio apunta al desarrollo de “actividades destinadas a favorecer que los estudiantes se sientan motivados y participantes activos de las actividades de aprendizaje” (p. 77) mediante tareas variadas y flexibles que fomenten la persistencia y la autorregulación.

Respecto a la aplicación del DUA en educación básica (primaria), Moreno et al. (2014), señalan que este diseño genera en los/as docentes mayor conciencia respecto a la eficacia del uso de diversas dinámicas dentro de la clase, ya que su implementación repercute positivamente en la atención y motivación de los/as estudiantes y propicia la creación de estrategias de trabajo que permiten abarcar los objetivos que el/la docente se plantea, logrando así aprendizajes significativos, porque tuvieron la oportunidad de vivir experiencias de apren

dizaje dinámicas mediante juegos, con opciones de participación y diversas distribuciones respecto a los modos de trabajo (trabajo individual, grupal, etc.).

En cuanto a la implementación de DUA en actividades relacionadas con el lenguaje, [Moreno et al. \(2014\)](#) señalan que estas benefician el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica facilitando el reconocimiento de fonemas, el reconocimiento de grafemas en posición inicial-media-final de la palabra, el uso del lenguaje verbal y no verbal para la expresión de mensajes, la composición de estructuras silábicas complejas, y la comprensión de textos identificando elementos centrales de la trama. Para [Medina, Valdivia, Moscoso y Galdámez \(2015\)](#), el análisis de la práctica de lenguaje en 1° año de EGB muestra que la enseñanza de la lectura inicial se caracteriza por un conocimiento insuficiente de lo impreso, del vocabulario y del reconocimiento de palabras, escaso uso de materiales y clases expositivas con bajas interacciones entre alumnos. Al respecto, el currículum de 1° año de EGB toma mayor relevancia porque en este nivel se sientan las bases para los aprendizajes a desarrollar en las etapas formativas que prosiguen, y se formaliza la alfabetización a través de la lectura y la escritura. Las autoras advierten que en 1° año de EGB es fundamental crear oportunidades de aprendizaje de calidad por parte de los/as docentes, mediante un clima de aula con modelos de enseñanza y métodos de lectura que propicien un buen desarrollo del lenguaje, logrando captar la atención de los y las estudiantes a través de diversas estrategias e insumos que nutran la implementación curricular, dejando de lado el actual protagonismo de las guías de trabajo en Chile, para relevar la implementación del currículum.

Según [Restrepo \(2018\)](#), la asignatura de Lenguaje implica considerar una variedad de habilidades, especialmente en el caso de 1° año EGB, ya que en este nivel educativo se inicia la alfabetización y desarrollo de la lectura. Es un periodo relevante porque coincide con la etapa donde se sientan las bases de la inteligencia y la personalidad, debiendo potenciarse el desarrollo del cerebro, el lenguaje y el pensamiento, para propiciar que los niños y niñas adquieran independencia, identidad, autonomía y confianza, requiriendo para aquello ambientes equitativos y favorables para lograrlo. Asimismo, la implementación de DUA en la educación inicial contribuye a la planificación de clases a través de actividades diversificadas en el marco de la educación inclusiva, con el objetivo de responder a la diversidad estudiantil maximizando las oportunidades de aprendizaje. Al respecto, [Spoonner et al. \(2007\)](#) señala que cuando el/la profesor/a recibe formación se beneficia el estudiantado, porque al capacitarse para desarrollar el currículo basado en DUA, elabora clases más inclusivas en comparación con aquellos no capacitados. En palabras de [Shulman \(2005\)](#), son los y las docentes quienes han de considerar las características del estudiantado para pensar, crear e implementar estrategias acordes a la realidad escolar, ya que son estos profesionales los que transforman la comprensión, las habilidades, las actitudes y los valores en representaciones y acciones pedagógicas para expresar, exponer, escenificar y representar ideas para que todos y todas comprendan y discernan, convirtiendo a los y las estudiantes en expertos. En base a los antecedentes expuestos se formula la pregunta de investigación ¿cómo se implementa el DUA en la práctica pedagógica de profesoras con formación en clases de Lenguaje con estudiantes de 1° año de EGB?

2. Metodología

El objetivo de la investigación fue analizar la implementación de DUA en la práctica pedagógica de docentes de 1° año de EGB en sus clases de Lenguaje. El estudio se aborda desde un enfoque metodológico cualitativo, examinando el mundo social para desarrollar una teoría coherente con los datos obtenidos a partir de las clases de lenguaje observadas y las entrevistas realizadas, logrando un “proceso concreto, socialmente condicionado, multidimensional, abierto y contingente” (Delgado y Gutiérrez, 1998, p. 90). El estudio es descriptivo y busca especificar las propiedades, características y perfiles de las profesoras, recogiendo información sobre los conceptos respecto del DUA y su práctica docente, siendo de gran utilidad para mostrar con precisión el fenómeno estudiado. Es un estudio de caso múltiple, ya que la unidad de análisis corresponde a un pequeño grupo conformado por seis docentes que trabajan en 1° año de EGB, siendo un caso de interés respecto a la educación porque aborda una estrategia de diversificación de la enseñanza a partir de la realidad educativa con elementos comunes (Stake, 1999).

La participación de las profesoras fue voluntaria, conformando una muestra no probabilística por conveniencia de seis participantes, el objetivo no fue generalizar sino lograr calidad en la información, permitiendo un análisis profundo y enriquecido (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). Las participantes tenían una edad promedio de 37.5 años, con título universitario en Pedagogía en Enseñanza General Básica, trabajaban en establecimientos de dependencia particular subvencionada (escuelas que reciben subvención estatal y aportes económicos de las familias). Todas las profesoras realizaban clases de Lenguaje en 1° año de EGB, con contratos laborales de 33 horas semanales, más de cinco años de experiencia laboral y edades entre 30 y 45 años. Todas las participantes del estudio recibieron formación en DUA, mediante talleres, acompañamiento en sala y retroalimentación de su ejercicio docente, participaron de una capacitación obligatoria mandatada por sus empleadores. .

En una primera instancia se realizaron las observaciones no participantes a cada una de las docentes. Durante dos semanas se observó durante dos horas pedagógicas (90 minutos) a cada docente, completando un total de 18 horas cronológicas de observación de 12 clases de lenguaje. Las observaciones fueron registradas en una pauta de observación *ad-hoc*, explicitando los principios, pautas y puntos de verificación del DUA, para disponer de descripciones detalladas sobre el tema de estudio. Los registros de las observaciones fueron revisados en busca de los criterios y principios del DUA, identificando aquellas prácticas pedagógicas con las que se abordaba cada principio, caracterizando las estrategias y triangulando la información en los análisis.

Tabla 1

Pauta de Observación de Clases.

Curso			
Asignatura			
Objetivo			
Estrategia			
Materiales			
Principios DUA implementados	PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE		
	REPRESENTACIÓN	ACCIÓN Y EXPRESIÓN	IMPLICACIÓN

Fuente: elaboración propia.

En una segunda instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada profesora para complementar la observación de la práctica con el discurso docente, desplegando a partir de ahí elementos relevantes para el análisis de la información. Las entrevistas se organizaron mediante un guion temático, compuesto por preguntas orientadoras formuladas para conocer conceptos, experiencias, transformaciones de prácticas, ejemplos, potencialidades y dificultades respecto a DUA.

Tabla 2

Guion de las entrevistas, ejes temáticos y preguntas gatilladoras.

Ejes Temáticos	Preguntas
Identificación y dominio de DUA	¿Cómo te informaste respecto a DUA? ¿Qué aporte realiza el DUA en la transformación de tu práctica docente, comparando tu experiencia antes y después de la capacitación? ¿Con qué estrategias aboradas cada principio (representación, acción y expresión e implicación) del DUA en tus clases de Lenguaje?
Reconstrucción de la práctica docente a partir de DUA	¿Cuáles son las dificultades de incluir el DUA como estrategia en tu práctica docente? ¿Qué exigencias debe cumplir el colegio para fomentar que tu práctica docente incorpore los principios del DUA? ¿Qué exigencias debes cumplir tú para fomentar que tu práctica docente incluya la implementación del DUA? ¿Cómo valorarías el proceso de formación docente? ¿Cuál es el logro de implementación del DUA?
Sistematización de estrategias en base a DUA	(1) ¿Cuál es tu experiencia respecto a DUA? (2) ¿Cómo se han transformado tus estrategias en las clases de Lenguaje al implementar DUA en tu práctica? (3) ¿Qué estrategias del DUA implementas en tu práctica docente en las clases de Lenguaje?

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de la información se utilizó la Teoría Fundamentada (TF), por ser un diseño de investigación que permite, mediante la recolección sistemática de datos y su análisis, generar teoría que no está preconcebida pues el objetivo es crearla o ampliar una ya existente (Strauss y Corbin, 2016). La TF permite abordar las prácticas docentes respetando las expresiones de las participantes, representando la complejidad del proceso, dando un sentido de comprensión firme al permitir involucrarse en la situación de estudio (Creswell, 2009). En primer lugar, se analizaron los registros de las observaciones no participantes, identificando aquellas prácticas que propician el abordaje del DUA según sus tres principios. A continuación, se prosiguió con el análisis de las entrevistas, para identificar discursos comunes para la formulación de categorías. La información obtenida tras los análisis, permitió la triangulación de los datos para el levantamiento de las categorías y subcategorías. A partir de ellas emergen las conclusiones de primer nivel que posteriormente se cruzan para obtener conclusiones de segundo nivel. Finalmente, se triangularon las conclusiones de primer y segundo nivel con el marco teórico, obteniendo las conclusiones del estudio para producir una nueva discusión, que incluye los resultados del trabajo de campo desarrollado.

3. Análisis de Resultados

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías que emergen de las entrevistas y las observaciones (Tabla 3) y la codificación axial (Figura 1) que representa la relación entre las categorías.

Tabla 3

Categorías y subcategorías a partir de las entrevistas y observaciones.

Categoría	Subcategorías
C1. Simplificación de DUA.	1. Conceptualización de DUA. 2. Débil transformación de las prácticas. 3. Capacitaciones impuestas.
C2. Abordaje en la práctica.	1. Caracterización de DUA en la práctica situada. 2. Mejoras en la práctica situada.
C3. Dificultades en la implementación.	1. Escasez de tiempo y recursos para la práctica situada. 2. Escaso sentido de responsabilidad con la implementación del DUA.
C4. Relación teoría-práctica DUA.	1. Preponderancia del principio I del DUA. 2. Análisis del principio II y III de DUA. 3. Sobrevaloración de las TIC.
C5. Formación docente.	1. Experiencia respecto a la implementación de DUA en la práctica situada. 2. Valoración docente respecto de la formación.
C6. Reconstrucción de la práctica docente.	1. Aportes DUA a la práctica docente. 2. Evaluación sobre el logro de la implementación DUA.

Fuente: Elaboración propia.

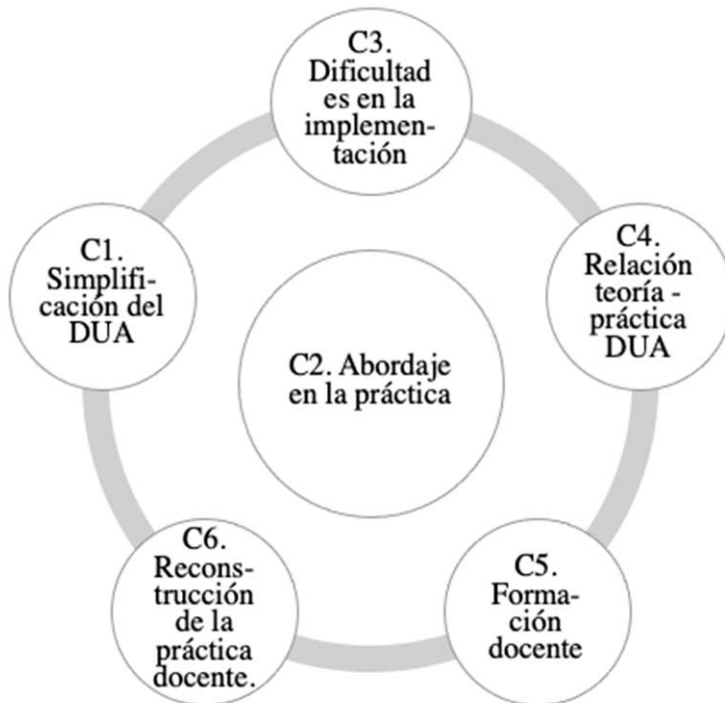
El análisis permite señalar que la categoría central corresponde a la C2. “Abordaje en la práctica”, a partir de esta se indagan los distintos elementos que influyen en el desarrollo de diversas estrategias implementadas por las docentes que participan en el estudio. La primera relación que emerge en el análisis, es la existente entre las categorías C3. “Dificultades en la implementación” y C2. “Abordaje en la práctica”, identificando a la primera como una categoría contextual que influye en la segunda, debido a que las profesoras vieron influenciado su ejercicio docente por elementos externos a ellas, como la escasez de tiempo y recursos para situar las prácticas, al respecto indican lo siguiente: *“necesitamos tiempo, porque ahora estás y llega la UTP a exigirte cualquier cosa y ella misma después también te dice que hagas DUA, pero primero te quitó tu tiempo...”* (E3, P4). Igualmente se observaron elementos internos a ellas, pues ejecutaron acciones aisladas con apoyo de tecnología en sus clases, pero sin diversificar la enseñanza.

Para comprender las relaciones entre dichas categorías, Stainback y Stainback (1999) indican que son los/as docentes, en conjunto con toda la comunidad educativa, los/as actores principales para ejecutar innovaciones a nivel del currículum implementado respecto a la diversidad, requiriendo para aquello concretar transformaciones educativas en beneficio de la diversidad. Esto no se condice con lo emanado a partir de la investigación porque las docentes señalaron que su responsabilidad recae en la asistencia a los talleres y cursos implementados, eludiendo en su discurso responsabilidad respecto a la planificación y ejecución de innovaciones a nivel curricular en beneficio de los y las estudiantes, quedando reflejado al consultarles respecto a sus responsabilidades sobre la implementación del DUA ante lo que indicaron: *“es que nosotras nos capacitamos y ahí ya estamos con el DUA, cumplimos con los*

talleres y cursos, estamos haciendo ya el DUA” (E1, P9). Al respecto, [Fernández \(2013\)](#) indica que la educación inclusiva es el proceso que garantiza el aprendizaje y participación de todos los y las estudiantes durante la vida escolar, pero en este caso las docentes no relevaron este aspecto, desconociendo el valor de la planificación, implementación y evaluación del DUA como estrategia de diversificación de la enseñanza, no asociándolo a la inclusión.

Figura 1

Relación entre categorías.



Fuente: elaboración propia.

Las participantes del estudio indicaron no poseer los elementos necesarios para diversificar sus clases, aludiendo al escaso tiempo y recursos como condiciones que dificultan la creación de experiencias de aprendizaje diversificadas mediante el DUA, al respecto señalan: “el tiempo, podrían ser más espacios a la semana para planificar, porque realmente no da el tiempo...” (E4, P7). “El DUA es harta tecnología, entonces por ejemplo un data en cada sala sería genial... que cada alumno, sala y profe tenga su PC. Que las salas tengan parlante y proyectores...” (E1, P8). Lo anterior da cuenta que no se favorecen las condiciones para una educación inclusiva, capacitando a las docentes sin entregarles los recursos necesarios para su implementación. [Alba \(2012\)](#) advierte que los contextos educativos deben crear espacios para que todos y todas las estudiantes aprendan considerando sus posibilidades, limitaciones, preferencias y dificultades, entregando las herramientas necesarias para que logren acceder, participar e implicarse en el aprendizaje, flexibilizando la enseñanza.

Las docentes entrevistadas señalan: “...no tenemos los tiempos para planificar, queda todo a medio andar y al final volvemos a hacer lo mismo de siempre con guías para prepararlos para un futuro SIMCE” (E5, P11). De las entrevistas se desprenden afirmaciones que llevan a sugerir que las docentes priorizaron un enfoque academicista para perpetuar la obtención de

resultados, lo que implica que no otorgaron la relevancia necesaria al rol que ejercen porque se ve influenciado por las imposiciones de las pruebas estandarizadas. Además, no tuvieron los tiempos para planificar en base a DUA y en este contexto las capacitaciones no conllevaron a cambios en las condiciones del contexto escolar, haciendo inviable diversificar las estrategias de enseñanza en base a DUA. Sumado a lo anterior, las docentes restringieron su compromiso a la asistencia a los talleres: *“obvio que nosotras tenemos que cumplir con exigencias y esa es ir a capacitarnos a los talleres”* (E2, P9), sin asumir su responsabilidad como agentes encargadas de planificar vivencias favorecedoras del desarrollo integral de los estudiantes (Ley N°20.379, 2009). En síntesis, las profesionales, que en palabras de López (2018) deben ser las encargadas de planificar la enseñanza para favorecer el desarrollo de los y las estudiantes, considerando para aquello sus características personales, pero no desarrollaron su planificación para diversificar las estrategias, ignorando la relevancia de su ejercicio, recibiendo presiones para priorizar la obtención de resultados.

La categoría C1. “Simplificación del DUA”, se posiciona como una categoría causal debido a que las docentes concibieron de manera reducida el DUA, lo que conlleva a un abordaje restringido del mismo. Sin embargo, como señalan Rose y Meyer (2002) DUA es un marco curricular didáctico basado en los conocimientos recopilados sobre neurociencia y aprendizaje, para generar un currículum que responda a las complejidades de un aula diversa. Los registros de la observación no participante y las entrevistas dieron cuenta que las docentes conceptualizan el DUA como una estrategia que aporta en imágenes y videos, que permite transformar sus prácticas diversificando recursos e incluyendo las tecnologías para beneficiar la atención y entretención de la clase. Al respecto, las profesoras identifican como aportes elementos tangibles del uso de las tecnologías: *“usamos videos, audios, programas, proyector y eso es un aporte para trabajar con los niños... la misma clase ahora es más didáctica porque trabajo con audio, video y diversifico para todos”* (E2, P4). Sin evidenciar un cambio respecto al método de enseñanza pues se complementa lo que han efectuado durante el tiempo con nuevos recursos: *“yo más que diferencias en mi método de enseñar veo diferencias en que ahora cuando enseño una letra a los niños y niñas les incluyo una canción o video, entonces así es más entretenido para ellos y no se aburren...”* (E4, P4).

Esta visión de las docentes se contrapone con la literatura, ignorando la relevancia del DUA en cuanto a las alternativas de diversificación que ofrece a la enseñanza, poniendo el foco exclusivamente en los materiales y conceptualizándola como una herramienta para “entretener” la clase. No obstante, el DUA atiende a los medios y al diseño curricular para facilitar el acceso al aprendizaje (Alba et al., 2011).

Respecto de la capacitación docente, Moreno, et. al. (2014) señalan que las capacitaciones en Educación Básica generan en los/las docentes mayor conciencia respecto a la eficacia del uso de diversas dinámicas en la clase, y aportan a la generación de estrategias, repercutiendo positivamente en la atención y motivación de los estudiantes. En este sentido, las docentes relevaron el aporte respecto a la atención y motivación de los estudiantes, pero no respecto a la diversificación de la enseñanza. Se observa que la capacitación en DUA no redundó en la planificación y ejecución de clases más inclusivas, especialmente cuando señalan que su asistencia a esta capacitación fue impuesta por sus jefaturas para cumplir con el MINEDUC, imponiendo motivaciones externas más que un interés verdadero en la educación inclusiva: *“en el colegio nos capacitaron en DUA la verdad, como hubo a nivel nacional estas modificaciones sobre DUA y los nuevos decretos, acá lo impusieron y todas las profes de 1° lo hicimos”* (E1, P1).

La primera categoría interviniente corresponde a C5. “Formación docente” que repercute en la C2. “Abordaje en la práctica”, debido a que las docentes identificaron al DUA como una experiencia positiva pero confusa, caracterizada por su distancia con su realidad educativa, pero que lograron concretar en algunas instancias prácticas. Consideraron buena la práctica

del DUA, en cuanto señalan que aporta “entretención”, sin un análisis más profundo sobre su importancia. Al respecto una de ellas indica: *“mi experiencia ha sido variada, primero no lo entendía bien pero ya este año lo logré integrar creo yo con mayor diversidad porque hicimos actividades, nos explicaron, nos dieron ejemplos de cómo abordarlo porque al inicio no fue muy completa la experiencia, pero con el tiempo fue mejorando”* (E3, P2).

En la misma línea, otra docente profundiza: *“mi experiencia al inicio fue pésima, porque nos imponen algo que estudiar y lo hacen, no lo entendíamos, era poco relacionado con nuestro contexto, nos hablan de cosas súper maravillosas que podías lograr solo abarcando estos tres principios y uno cree que es así de fácil... entonces, pasaba que llegábamos a la capacitación a oír maravillas que sabíamos que no íbamos a aplicar acá”* (E5, P2).

Al respecto, la literatura señala la necesidad de analizar el currículum a nivel teórico y práctico, junto con la relevancia de la participación y el compromiso docente, ya que es quien se transforma en generador, motivador y estimulador del proceso de aprendizaje (Barrio de la Puente, 2008). Cuando los/las docentes se involucran activamente en la diversificación de la enseñanza logran reestructurar sus prácticas en base al análisis de las características del alumnado. En la misma categoría en estudio, las docentes indicaron que el DUA como temática de formación es poco pertinente para desarrollarse, dadas las características de la realidad educativa donde se desenvuelven, pues ante la interrogante respecto a la valoración sobre la formación indican: *“buenísimo, pero de verdad es necesario que los directivos piensen en uno cuando eligen los temas, y no piensen en colegio de excelencia académica y que vale millones, porque los papás son profesionales y son máximo 30 niños por sala. Deben pensar que acá tenemos 45 niños, que es zona de riesgo social, que tenemos deplorables condiciones a nivel familiar porque de verdad hay niños que tienen problemas más grandes, ¿y esperan que apliquemos DUA? Imposible, ¡cómo voy a pensar en 45 niños individualmente para hacer mi clase”* (E3, P10). La cita ejemplifica el sentir de las participantes, en cuanto a considerar que la implementación de DUA es poco factible debido a las condiciones del alumnado y las características de su contexto socioeconómico, familiar y escolar.

En las entrevistas las docentes relatan que el establecimiento educacional no entrega las condiciones necesarias para implementar el DUA. Al respecto, Ulloa y Gajardo (2017) advierten que para implementar efectivamente el currículum en el aula el establecimiento educacional debe disponer un conjunto de capacidades, las cuales serán expresadas en las prácticas y actividades desplegadas por los/as docentes en el aula, contraponiéndose con la realidad educativa a la que aludieron las participantes del estudio, ya que al existir poca pertinencia de los procesos de formación y carecer de los recursos para trabajar la diversidad, resulta complejo implementar un currículum de manera efectiva.

Las participantes señalan que antes de formarse en DUA necesitan formarse en temáticas relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusión, ya que carecen de información que se da por sabida al abordar DUA como los conceptos relacionados con las necesidades educativas especiales y las estrategias para trabajarlas, junto con el trabajo en redes y otros profesionales: *“más que adaptar nuestras prácticas las profes necesitamos que nos formen en otras cosas, porque por ejemplo yo no sé qué diagnósticos puedo tener acá en mi sala, y si veo un niño extraño o diferente yo no sé a quién pedirle ayuda, a dónde decirle a la mamá que vaya para tener un diagnóstico... antes que formarnos en DUA para trabajar con la diversidad, deberían explicarnos los diagnósticos, los profesionales...”* (E4, P10).

Al respecto, Castillo (2015) advierte sobre la falta de formación docente en educación inclusiva, siendo imprescindible que el perfil de profesores/as contemple el desarrollo de actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados para trabajar con la diversidad. Sin embargo, las profesoras tienen un enfoque clínico respecto a la diversidad,

centrándose en el déficit y aludiendo a la diversidad como elementos extraños o diferentes. Como señalan Schelly, Davies y Spooner (2011, citado por Sánchez, Díez y Martín, 2016), cuando los/as docentes se responsabilizan y sumergen activamente en los procesos de formación e implementación curricular, se visualizan mejoras en el aprendizaje de los/las estudiantes, pero en este caso las docentes no tuvieron una capacitación previa respecto a la diversidad por ende no se sumergen efectivamente respecto a la temática DUA.

En la C6. “Reconstrucción de la práctica docente”, correspondiente a la segunda categoría interviniente, se comprueba que las participantes identificaron mejoras en su práctica al usar más recursos tecnológicos, mejor organización de la clase, relevando los momentos de la clase y la diversificación de recursos. Se observa la reconstrucción de la práctica bajo un modelo tecnicista-eficientista, limitado a técnicas y métodos de transmisión de información (De Lella, 1999), sin reflexionar sobre su quehacer y reproduciendo prácticas sin analizarlas.

Las participantes evaluaron la implementación del DUA en un nivel bajo a regular, argumentando que carecen de apoyo, tiempo y recursos óptimos para su implementación. Al respecto, Meléndez y Gómez (2008) indican que es necesario que los ambientes pedagógicos y didácticos posibiliten experiencias que favorezcan el desarrollo, requiriendo para aquello las instancias y recursos para reflexionar, elementos de los cuales carecen actualmente las docentes.

La categoría C4. “Relación teoría-práctica DUA”, permite realizar una caracterización de lo ejecutado y comprendido por las docentes respecto a DUA en su práctica. Refiriéndose al contexto y a las condiciones para implementar DUA, las participantes señalaron: *“si nos van a capacitar para pasarnos igual 10 guías el día lunes, que tenemos que hacer en la semana, te diré que sirve de bien poco capacitarse en lo que sea”* (E3, P8). Esta cita evidencia que las capacitaciones aisladas no sirven para actualizar a las profesionales, en cuanto no se generan cambios en la organización (trabajo con guías) que propicien espacios, tiempos y recursos para diversificar la enseñanza y permitir a las docentes aplicar y apropiarse de las estrategias planificadas. Este tipo de escuelas no asume la diversidad como sello formativo y la diversificación de la enseñanza se afronta solo como una exigencia del MINEDUC.

Respecto a la caracterización de la formación recibida, en las prácticas observadas predomina el abordaje del Principio I, ya que todas las profesoras incluyeron en sus clases imágenes, textos y audios, siendo conscientes que esta variedad de herramientas posibilita a los/as niños/as recibir información a nivel visual y auditivo. El análisis de las entrevistas permite complementar la caracterización de este Principio, pues al describir su apropiación de DUA las participantes subrayan elementos propios del Principio I como, por ejemplo: *“antes era todo más reducido, más fome, con el DUA pasaba por ejemplo una letra, aplicábamos sonido, colocábamos una imagen, era como más amplio, como todo más lúdico, se implementaban muchas más cosas, más estrategias...”* (E2, P6). O, por ejemplo: *“ya no ocupo solo la lectura, porque lo implemento con audio por ejemplo y lo introduzco en la motivación de la clase, entonces los chicos se entusiasman porque partimos con una canción que se relacione con lo que trabajaremos”* (E3, P6).

Los discursos de las participantes, informan de prácticas tradicionales con pocas instancias de interacción con múltiples medios de representación y muestra que la información se presenta en distintos soportes para facilitar la percepción visual y auditiva, variando el modo de abordar el lenguaje.

Respecto a la caracterización del Principio II se observa un débil abordaje, focalizándose en el uso de TIC. Sin embargo, como advierten Castro y Rodríguez (2017) los/as docentes deben elaborar actividades que favorezcan distintas formas de interacción y expresión mediante variadas formas a nivel físico y comunicacional, apoyándose para aquello en las funciones

ejecutivas, sin centrarse únicamente en la tecnología, como señala una de ellas: “...antes no usábamos tanto el pizarrón con data, ahora lo usamos con ese (proyector)” (E1, P4). Y otra complementa señalando: “además de usar guías ahora incluyo videos en la clase y cuando puedo trabajo con TIC mediante el computador” (E3, P6).

Las docentes conciben el uso de TIC como un modo de diversificar la enseñanza, ignorando otras estrategias como programar actividades con diversos grados de complejidad, priorizar el aprendizaje colaborativo y auténtico, secuenciar las tareas en pequeños pasos, usar recursos didácticos según las características de los/las estudiantes, entre otras (MINEDUC, 2017).

Sobre la caracterización del Principio III, este se concretó mediante el uso de “recompensas” (premios) durante la clase, con el objetivo de mantener la atención en la tarea, sin contemplar estrategias de autorregulación, considerar los intereses de los estudiantes ni entregar retroalimentación para implicarse activamente en la clase. Se observa con curiosidad que solo tres profesoras incluyeron un cierre de la clase. Complementando lo anterior, en las entrevistas las docentes identificaron el abordaje del Principio III indicando que: “utilizaba pequeños premios al momento de salir, de contestar todo bien” (E1, P6). La estrategia de premios o recompensas, no favorece la implicación activa de los/as estudiantes en las actividades, ni promueve la motivación y participación en tareas variadas y flexibles que interesen a todos, fomenten la persistencia y la autorregulación (Castro y Rodríguez, 2017).

Luego de la capacitación se observa que las participantes adaptaron elementos aislados del DUA. Sin embargo, no integraron los tres Principios en torno a las necesidades de representación, expresión y motivación de los/as estudiantes, sin abordar el objetivo fundamental de DUA que es la formación de aprendices expertos que logren desarrollarse de manera integral, con recursos, conocimientos y estrategias para cumplir metas (Alba et al., 2011). Para lograr este objetivo, los/as docentes pueden guiarse por las orientaciones de DUA para permitir que los/as estudiantes accedan y participen en aprendizajes significativos y desafiantes (CAST, 2018). Como se señaló antes, el DUA no es un protocolo fijo que seguir, es una pauta para la creación de estrategias que orienten la evaluación, la planificación de objetivos, las metodologías, los materiales, etc., con el fin de propiciar aprendizajes accesibles para todos/as (Alba et al., 2011). En los análisis realizados el DUA no emerge de manera integral como un marco curricular y didáctico para la generación de un currículo para responder a la diversidad (Rose y Meyer, 2002), sino de manera aislada, segmentada y reducida a aportes tecnológicos.

4. Conclusiones

El análisis de las categorías emergentes de la investigación, permitió responder a la pregunta de investigación, realizando una caracterización de la práctica pedagógica y el discurso docente, concluyendo que las participantes del estudio capacitadas en DUA, priorizaron la implementación del Principio I, materializaron en el uso de tecnologías el Principio II y abordaron escasamente el Principio III. Es decir, la apropiación pedagógica y curricular de DUA fue insuficiente para innovar las prácticas y propender a un currículo inclusivo que acoja las diversidades.

Se constató durante las sesiones de observación y las entrevistas, que las docentes abarcaron mayoritariamente el Principio I al efectuar clases en las que prevalece la presentación de la información mediante soporte visual y auditivo, no así en el ámbito kinésico ya que mediante la observación se evidenció que ninguna incorporó la percepción kinésica. Todas abordan elementos para favorecer la comprensión del lenguaje mediante la clarificación del vocabulario, utilizando una definición previa y posterior a la lectura de conceptos claves me

dian­te sinóni­mos y ejem­plos. Jun­to con ello, gra­cias a las obser­va­cio­nes, se evi­den­ció que to­das im­ple­men­ta­ron la creación de dic­cio­na­rios per­so­na­les, el uso de dic­cio­na­rios, ac­ti­va­ron co­no­ci­mien­tos pre­vios, se­cu­en­cia­ron ideas del tex­to para fa­vo­recer la com­pren­sión y de­sa­rrol­la­ron mo­de­la­je de las ac­ti­vi­da­des con­cor­dan­do con las es­tra­te­gias in­di­ca­das por [Castro y Rodríguez \(2017\)](#) pues po­ten­cia­ron la en­tre­ga de in­for­ma­ción me­diante di­ver­sos ca­na­les sen­so­ria­les. Este Prin­ci­pio fue el que con ma­yor fre­cuen­cia se ob­ser­vó en la prác­ti­ca de las pro­fe­so­ras del es­tudio, in­di­can­do en sus dis­cur­sos que son con­scien­tes de la im­por­tan­cia de en­tre­gar in­for­ma­ción de ma­nera vi­su­al, au­di­ti­va y ki­né­si­ca, pues al pre­sen­tar va­ria­das re­pre­sen­ta­cio­nes de la in­for­ma­ción los y las es­tu­dian­tes ve­rán be­ne­fi­cia­da su per­cep­ción y asig­na­ción de sig­ni­fi­ca­dos ([Rose y Meyer, 2002](#)).

Res­pec­to al Prin­ci­pio II, las do­cen­tes in­di­ca­ron en su dis­cur­so que el uso de las TIC les per­mite di­ver­si­fi­car la en­se­ñan­za gra­cias al uso de pro­yec­to­res, com­pu­ta­do­res y pa­rlan­tes, in­di­cán­do­los como eje cen­tral. Pe­ro, en las obser­va­cio­nes se evi­den­ció que la mi­tad de las par­ti­ci­pan­tes com­ple­men­ta­ron el de­sa­rrol­lo de las guías tra­di­cio­na­les con TIC, per­mitien­do que los es­tu­dian­tes res­pon­dan las guías abor­da­das de ma­nera es­cri­ta y me­diante un soft­ware, sin que exis­ta una pre­via plani­fi­ca­ción, ni va­ria­das for­mas de in­terac­ción ([Castro y Rodríguez, 2017](#)).

En cuan­to al Prin­ci­pio III cor­res­pon­diente a pro­por­cio­nar múl­ti­ples for­mas de im­pli­ca­ción, las do­cen­tes in­stau­ra­ron el uso de pre­mios, a mo­do de re­com­pen­sas para que los/as ni­ño/as cul­mi­na­ran sus ac­ti­vi­da­des, sin plani­fi­car es­tra­te­gias para fa­vo­recer la au­to­re­gula­ción, mo­ti­va­ción, im­pli­ca­ción, in­te­rés y per­sis­ten­cia ([Castro y Rodríguez, 2017](#)). En este sen­ti­do, es fac­ti­ble in­di­car que las do­cen­tes no ge­ne­ra­ron es­tra­te­gias ca­paces de res­pon­der a la di­ver­si­dad del au­la ([Rose y Meyer, 2002](#)) a par­tir del DUA, im­ple­men­tan­do ac­cio­nes ais­la­das con el fin de ro­bus­te­cer su prác­ti­ca tra­di­cio­nal.

El DUA apun­ta a for­mar apren­di­ces ex­per­tos, para lo cual los y las do­cen­tes de­ben se­guir los prin­ci­pios con el ob­je­ti­vo de per­mitir que to­do el es­tu­dian­ta­do ac­ceda y par­ti­cipe en opor­tunidades de apren­di­za­je sig­ni­fi­ca­ti­vas y de­sa­fian­tes ([CAST, 2018](#)). Sin em­bar­go, úni­ca­mente re­co­gie­ron com­po­nente ais­la­dos del DUA para efec­tu­ar su prác­ti­ca do­cen­te, in­cor­po­ran­do al­gu­nos ele­men­tos nue­vos en su cla­se a par­tir de las ca­pacita­cio­nes en DUA.

Cabe de­sta­car que las pro­fe­so­ras se­ñalan que la im­ple­men­ta­ción de DUA se vio afec­ta­da por fac­to­res in­trín­se­cos y ex­trín­se­cos a su que­hacer pe­da­gó­gi­co, in­di­can­do en las en­tre­vis­tas la im­po­si­bi­li­dad de abor­dar el DUA da­da la can­ti­dad de alu­mnos/as y sus con­tex­tos so­cia­les y fa­mi­lia­res, por lo que cual­quier in­no­va­ción a ni­vel pe­da­gó­gi­ca (en este caso el DUA) es­ta­rá con­di­cio­na­da y li­mi­ta­da por esta vi­sión.

Las pro­fe­so­ras se­ñalan que no cuen­tan con las con­di­cio­nes ne­ce­sa­rias (tiem­po, re­cur­sos, me­dios) para im­ple­men­tar in­te­gra­lmente DUA, ya que son ob­li­ga­das a con­ti­nu­ar con el tra­ba­jo de guías, res­pal­dan­do lo ex­pues­to por [Medina et al. \(2015\)](#). Com­ple­men­tan­do lo an­te­rior, es ne­ce­sa­rio in­di­car que las do­cen­tes se de­sem­pe­ñan en es­cuelas de de­pen­den­cia par­ti­cu­lar sub­ven­cio­na­da, con mo­de­los edu­ca­ti­vos cen­tra­dos en el ren­di­mien­to aca­démico y prue­bas es­tan­dariza­das. Por úl­ti­mo, es ne­ce­sa­rio re­le­var en este aná­li­sis que nin­guna de las es­cuelas don­de tra­ba­jan las par­ti­ci­pan­tes del es­tudio cuen­ta con Pro­yec­tos Edu­ca­ti­vos In­sti­tu­cio­na­les (PEI) que in­cor­pore la di­ver­si­dad como sel­lo for­ma­ti­vo, con­tra­vi­niendo los prin­ci­pios bá­si­cos de la Ley Ge­ne­ral de Edu­ca­ción ([Ley N°20.379, 2009](#)) pues la edu­ca­ción de­be con­si­de­rar los prin­ci­pios de uni­ver­sa­li­dad, per­ti­nen­cia, ca­li­dad, equi­dad, au­to­no­mía, di­ver­si­dad, re­spen­sa­bi­li­dad, par­ti­ci­pa­ción, flexi­bi­li­dad, tran­spa­ren­cia, in­te­gra­ción, sus­ten­ta­bi­li­dad e in­ter­cul­tu­ra­li­dad. En de­fi­ni­ti­va, se evi­den­cia que estas es­cuelas no asu­men la edu­ca­ción in­clu­si­va, ni de­sa­rrol­lan sis­te­mas de apo­yo a la do­cen­cia que per­mitan ge­ne­rar, man­te­ner y po­ten­ciar la in­no­va­ción de la prác­ti­ca do­cen­te, pues al no con­tar con PEI que re­le­ven la di­ver­si­dad y la

inclusión no es posible concretar transformaciones educativas en beneficio de la diversidad de la población estudiantil (Stainback y Stainback, 1999).

Referencias

- Alba, C. (2012). *Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.
- Alba, C., Sánchez, P., y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Alba, C., Sánchez, P., y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA) Texto completo (versión 2.0)*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf.
- Barrio de la Puente, J. (2008). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>.
- Fernández, J. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>.
- Castro, R., y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y Co-enseñanza. Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Santiago: RIL editores.
- Castillo, C. (2015). *La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro*. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200002.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Decreto N°83 EXENTO. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 05 de febrero de 2015.
- Delgado, J.M., y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Ley N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N°29.855. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 08 de junio de 2015.
- López, M. (2018). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad de País Vasco: Bilbao.
- Medina, L., Valdivia, A., Moscoso, R., y Galdámez, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(1), 193-198.
- Meléndez, S., y Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula. un modelo de enseñanza por competencias. *Revista de Educación Laurus*, 14 (26), 367-392.

- MINEDUC (2017). *Documento de preguntas frecuentes Decreto N°83/2015*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/Orientaciones-D83-Web-2017.pdf>.
- MINEDUC (2019). *Aspectos generales sobre la implementación de la diversificación de la enseñanza*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/07/PREGUNTAS-FRECUENTES-D83-actualización-2019_-1.pdf.
- Moreno, M., Murillo, A. C., Padilla, G. K., Albarracín, B. A., Pinzón, M. N., Bernal, Y. D., y Riveros, L. T. (2014). *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa*. Bogotá: Editorial UNAL.
- Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 39-56.
- Rose, D., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age, Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sánchez, S., Díez, E., y Martín, R. (2016). *El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad*. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2752/2670>.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L., y Browder, D. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116.
- Stake, R. (1999). *Estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Srtrauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada Anselm Strauss* (2o ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Ulloa, J., y Gajardo, J. (2017). *Informe técnico N°5-2017 Gestión de la implementación curricular*. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT5_JU_L1.pdf.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural

Carolina Becerra Sepúlveda
Universidad Mayor, Santiago, Chile.

Recibido: 25 de mayo 2020 - Revisado: 18 de agosto 2020 - Aceptado: 14 de octubre 2020

RESUMEN

Los cambios sociales de las últimas décadas, han revelado demandas explícitas a la Educación Superior. Entre ellas, las que provienen de grupos vulnerables, desafían a las Universidades a instalar mejoras tanto en las Prácticas Docentes como en la estructura institucional. En Chile, las universidades tradicionales han desarrollado iniciativas pioneras; sin embargo a nivel de universidades privadas, los registros en este tema son comparativamente escasos. La falta de estudios, incide en las estrategias que se implementan y en la concepción de los docentes en torno al enfoque inclusivo e intercultural. Esta investigación, adscrita al paradigma cualitativo, con un diseño etnometodológico, fue desarrollada en la Región Metropolitana y analiza las comprensiones de tres universidades privadas respecto a la diversidad, inclusión e interculturalidad. Los resultados revelan que el tránsito de estas universidades hacia el enfoque inclusivo e intercultural es un proyecto que recién comienza. Por el contrario, el enfoque multicultural aparece como una realidad manifiesta en estas instituciones, complejizando el arribo a acuerdos comunes en torno a la inclusión y el necesario avance hacia la educación intercultural.

Palabras Clave: Inclusión; diversidad; interculturalidad; universidad; docencia.

*Correspondencia: carolina.becerra@umayor.cl (C. Becerra).



<https://orcid.org/0000-0002-8048-0707> (carolina.becerra@umayor.cl).

University of the 21st century and the inclusion of contemporary diversity in an intercultural approach

ABSTRACT

Social changes in the last decades have revealed explicit demands to Higher Education. Among them, the ones that come from vulnerable groups challenge Universities to install improvements in teaching practices, as well as in the institutional structure. In Chile, traditional universities have developed pioneering initiatives; however, in the case of private universities, registers in this topic are limited. The lack of studies impinges on the strategies that are implemented and in the teachers' beliefs around the inclusive and intercultural approach. The current research, conducted in the Metropolitan Region, analyses the appreciations of three private universities regarding diversity, inclusion and interculturality. Results reveal that the transition of these universities towards an inclusive and intercultural approach is a project that just begins. The multicultural approach is a clear reality in these institutions, making the arrival of common agreements around inclusion more complex and the necessary progress towards intercultural education.

Keywords: Inclusion; diversity; interculturality; university; teaching.

1. Introducción

El impacto causado por la diversidad en las aulas de Educación Superior (en adelante ES), es algo que comienza a despertar cada vez mayor interés, transformándose en una cuestión controversial que levanta variadas interrogantes acerca de sus alcances, tanto epistémicos como curriculares (Lehman, 2014; Navarrete, 2013; Vásquez y Alarcón, 2016). Además, genera encontradas reacciones respecto a los procesos que deben desarrollarse para garantizar el avance curricular de una multiplicidad de estudiantes en el sistema (Nuñez, 2017; Ocampo, 2014).

Hablar de diversidad constituye tanto un asunto complejo como enriquecedor, que amplía la mirada de los grupos sociales hacia las múltiples identidades y culturas que los componen. El desafío de la diversidad radica en la convivencia, donde la necesidad de instalar escenarios de interacción basados en el respeto mutuo debe transformarse en un punto de partida.

La convivencia de múltiples culturas al interior de las sociedades en un contexto de respeto nos remite al concepto de multiculturalismo. Para Stefoni, Stang y Riedemann (2016), el *multiculturalismo* "define tanto una situación como un enfoque" (p. 158) y alude a la convivencia de diversos grupos sociales, sin que ello se traduzca en un abandono del *status quo* de los grupos hegemónicos. De esta manera, en una sociedad pueden coexistir respetuosamente junto a la hegemonía: pueblos originarios, migrantes, personas con discapacidad, diversidad de género, etnias, etc; sin que ello suponga necesariamente una condición de igualdad para quienes la componen.

En América Latina, la diversidad y multiculturalidad se han visibilizado con fuerza en las últimas décadas, influenciadas por el fenómeno de la migración y movimientos de género, produciendo cambios que influyen sobre las principales instituciones sociales. Es así que, la ES en Chile ha sido un escenario donde se expresan las vivencias multiculturales, marcadas

durante los últimos años por manifestaciones de educación no sexista, enfoque de género y otros movimientos identitarios. Su visibilización ha originado profundas modificaciones en las estructuras institucionales (especialmente de universidades tradicionales), muchas de las cuales cuentan hoy con políticas e infraestructura orientadas al respeto de la diversidad de género y a cuotas para la inclusión de la mujer (Baeza y Lamadrid 2019; Berlien, Varela y Robayo, 2016; MINEDUC, 2017). Esta realidad no se explica con igual atención para la diversidad asociada a otras poblaciones vulnerables, como por ejemplo pueblos originarios, migrantes y discapacidad, quienes cuentan sólo con iniciativas locales en algunas instituciones.

La relevancia otorgada a estos movimientos instala en la discusión nacional la urgencia de atender la situación de *toda* la diversidad que compone el sistema de ES en Chile, y ello implica a estudiantes provenientes de pueblos originarios, etnias, discapacidad, migrantes, diversidad de género, entre otros. Este debate se complejiza si se considera que, en la práctica, las Políticas Públicas en este ámbito han priorizado especialmente al sistema de educación escolar (FUDEA, 2016); otorgando a la ES autonomía para la instalación de estrategias inclusivas.

Actualmente, se están realizando esfuerzos en algunas Casas de Estudios para la inclusión de determinados grupos vulnerables. Si bien estos pretenden apoyar la incorporación de estudiantes diversos al sistema, se trata de acciones puntuales, provenientes en su gran mayoría de instituciones estatales, y asociadas a necesidades específicas, sin que se considere una mirada holística a toda la amplitud del alumnado diverso. De esta manera, algunas casas de estudio cuentan con acciones para la inclusión de la mujer, otras para la inclusión de género (LGTBI), otras para pueblos originarios, etc. Además, se evidencia una fuerte orientación asistencialista, que difícilmente otorga voz a estos grupos desde una perspectiva intercultural. De esta manera, se reafirman las prácticas multiculturales que reducen los procesos de inclusión a acciones de integración, donde la diversidad se constituye en un grupo subalterno¹ (Gramsci, 1975) sujeto al *status quo* de la hegemonía.

Lo descrito hasta acá, pone de relieve la necesidad de instalar acciones concretas en ES, para transitar desde un enfoque multicultural hacia una Educación Intercultural, entendida como un espacio de relación plural y simétrica donde interactúa la amplia diversidad propia de un grupo social, validando las voces de *todos* sus integrantes. Y esto es especialmente necesario para que Chile pueda responder al llamado de la UNESCO (1998), que en su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* interpela a la ES a “el reto de contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (p. 22).

Para responder a los desafíos internacionales y la normativa vigente, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), en su documento “*Bases para la construcción de una Política Inclusiva en ES*” (2017), propone criterios para situar la diversidad como condición de inclusión en las Universidades Estatales, en ámbitos específicos que incluyen la interculturalidad. El documento define primeramente criterios de *identificación de necesidades* para la formulación de Políticas Inclusivas, referidas a: participación, comunicación, articulación y flexibilidad. Posteriormente define criterios para la *identificación de buenas prácticas*, referidas a: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. El texto finaliza con la definición de 5 criterios de *detección de políticas e iniciativas inclusivas*, mencionando: (1) consistencia entre el enfoque institucional y políticas e iniciativas inclusivas; (2) adecuación de la política implementada; (3) adaptación y pertinencia a la población; (4) estrategias metodológicas y (5) visión estratégica de la población inclusiva.

1. Concepto acuñado por Gramsci (1932) para referirse a una expresión de la experiencia subjetiva de un individuo en condición de subordinación, dada por una relación de dominación desde una hegemonía.

Si bien la propuesta del MINEDUC (2017) provee una aproximación interesante para observar los procesos de educación inclusiva e intercultural en el sistema de ES, es menester notar que este deja fuera al sistema privado. Por tal motivo, esta investigación recurrió a un análisis exhaustivo de la bibliografía en torno a la interculturalidad instalada en la ES chilena. Los hallazgos revelan un trabajo incipiente, caracterizado por reflexiones críticas sobre el tema y descripciones de una multiplicidad de estrategias exitosas en Universidades, especialmente públicas (Sanhueza et al, 2016; Tapia y Manosalva, 2012), sin evidencias sistemáticas respecto a la situación en Universidades Privadas.

Hasta acá, se puede apreciar que en general, las directrices públicas e investigaciones en torno al tema se restringen a experiencias puntuales y no incorporan de manera consistente la realidad de la ES privada. Analizar este asunto resulta un aspecto importante si se considera que las Instituciones Privadas en Chile componen el 55% del total de Universidades.

2. El enfoque inclusivo e intercultural en el espacio universitario chileno

Los constantes cambios que experimentan las sociedades abren tensiones, especialmente frente a la necesidad de generar apertura para comprender la diversidad. Una aparente solución a este asunto surge desde las concepciones de *asimilación e integración*. La primera se basa en la absorción de la diversidad, para homogeneizarla a las características propias del grupo dominante, debiendo los grupos minoritarios apropiarse de conductas, tradiciones y costumbres propias del grupo mayoritario (Park, 1950). Lo anterior, permitiría el paso hacia procesos de *integración*, según el cual un individuo proveniente de una minoría se inserta en la sociedad mayoritaria.

Uno de los problemas de los conceptos de asimilación e integración, es que generan experiencias de “añadidos” de nuevos individuos a grupos estructuralmente rígidos, sin acoger las variadas expresiones de una amplia diversidad de integrantes. Por esto, surgen nuevas voces que promueven la instalación de procesos inclusivos que visibilicen la riqueza de la diversidad (UNESCO, 2006).

En un contexto educativo, la *inclusión* supera la simple incorporación o integración de estudiantes diversos a las aulas hegemónicas. Este concepto demanda el reconocimiento de la *identidad* de cada uno de sus miembros y por tanto abandona la idea de “grupos mayoritarios”, entendiendo que las comunidades se componen de una amplia diversidad que debe ser reconocida, respetada y valorada.

Durante las últimas décadas, la idea de inclusión ha permeado a la ES, donde comienzan a visibilizarse grupos subalternos, que hoy demandan sus derechos educativos. En respuesta, el sistema de ES ha instalado políticas institucionales y recursos que propenden al ingreso, progreso curricular y egreso de una multiplicidad de estudiantes, pero no ofrecen estrategias para la convivencia de distintas cosmovisiones al interior de sus aulas. De esta manera, se evidencia la instalación de relaciones multiculturales de convivencia en espacios de tolerancia, sin que se traduzcan en experiencias comunes de intercambio y aprendizaje entre los diversos grupos (Muñoz y Marín, 2017; Núñez, 2017).

Las consecuencias de la multiculturalidad limitan la riqueza que supone la diversidad, e inciden con fuerza en los procesos de aprendizaje y en las prácticas docentes que se instalan en el aula (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014). Por ello distintos autores coinciden en la importancia de avanzar una *educación inclusiva e intercultural* (Besalú, 2002; Dietz, 2017; Núñez 2017; UNESCO, 2006).

La *interculturalidad* se define como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2006). Para Besalú (2002), la interculturalidad es además

una cuestión de carácter sociopolítico, ya que no se pretende educar en igualdad a toda la ciudadanía en un contexto heterogéneo, sino que se espera que constituya una oportunidad para aprender a convivir con toda la diversidad en un *contexto inclusivo*. Atendiendo a esto último, la educación intercultural no se dirige sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es transversal a todos los integrantes de los grupos sociales, que deben educarse para la convivencia y reconocimiento del otro.

Sustentado en el enfoque inclusivo, la educación intercultural supone una convivencia simétrica y dialógica, que incorpora cosmovisiones y legitima sus voces, para la construcción de una nueva relación cultural. Si se insiste en su carácter inclusivo, entonces resulta imposible concebir la educación intercultural desde una mirada a la diversidad sexual, pueblos originarios y migrantes (Dietz, 2017). La exclusión de otras identidades implicaría una paradoja inexcusable tanto en términos epistémicos como prácticos. Por tal motivo, esta investigación sostiene la importancia fundamental de estudiar los procesos de educación intercultural incorporando a todos los actores que componen la diversidad de las aulas.

3. Antecedentes en torno a la inclusión de la diversidad en el sistema de Educación Superior chileno

Como generadora de investigación y formadora de profesionales y técnicos para la contribución a sus sociedades, la ES enfrenta desafíos que la llevan a adaptarse a los tiempos. En este contexto Tunnermann (2001), acusa una serie de contradicciones y exigencias “derivadas de diversos factores históricos y sociales asociados a los dramáticos cambios de la sociedad” (p. 19).

Dentro de estos cambios, los factores sociales son los que han impactado con mayor fuerza a las Instituciones de ES en las últimas décadas. Y la incorporación de la diversidad a sus aulas, ha implicado una reestructuración en la forma de concebir las prácticas docentes, interpellándola a transitar hacia un enfoque de Educación Intercultural. Esto es ratificado por la UNESCO (1998), que demanda a la ES una “mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico” (p. 2).

Las nociones de pluralismo y diversidad cultural, como principios constitutivos del enfoque inclusivo e intercultural, e instalados en el discurso de la UNESCO (1998), constituyen un temprano llamado a la instalación de nuevas perspectivas al interior de los sistemas de ES. Y este llamado fue acogido por algunas instituciones en el mundo, destacando América Latina con el caso de México, en un contexto de pueblos originarios (Dietz, 2012).

En Chile, los procesos de educación inclusiva e intercultural para la ES han sido lentos (Núñez, 2017) y se encuentran en una etapa de desarrollo incipiente (Vásquez y Alarcón, 2016). Los primeros avances emanan desde Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), desarrollando iniciativas para operacionalizar propuestas concretas de atención de la diversidad. Así se puede mencionar: (1) el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP-USACH); (2) el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE-UC), (3) la Oficina de Equidad e Inclusión (U de Chile), entre otras. En este punto, es necesario mencionar el caso particular de la Universidad Católica de Temuco, que incorporó en su oferta formativa la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en contexto Mapuche. Mientras que a nivel de Universidades Privadas, se cuenta con iniciativas recientes de apoyo psicopedagógico, psicosocial y psicológico.

En general, la experiencia actual de Chile evidencia que las estrategias de atención a la diversidad oscilan entre acciones destinadas a: (1) garantizar el **acceso** de grupos vulnerables al sistema de ES a través de propedéuticos o cupos especiales para personas con discapacidad;

(2) estrategias de **apoyo específico** para la superación de barreras de aprendizaje; (3) cursos optativos de aprendizaje de una **segunda lengua** (Lengua de Señas chilena, Mapudungun, etc); (4) **carreras específicas** para la educación de grupos minoritarios; (5) actividades de **aprendizaje-servicio** en comunidades vulnerables; (6) **apoyo psicosocial** a la diversidad de género. Si bien todas ellas se sustentan en el respeto a la diversidad, a la fecha constituyen iniciativas localizadas en áreas administrativas específicas de cada casa de estudios sin que ello suponga explícitamente la participación activa de la diversidad en la toma de decisiones. Asimismo, se observa una tendencia al dominio y especificidad de áreas administrativas, algunas de las cuales están orientadas a estudiantes de pueblos originarios, otras a estudiantes con discapacidad, en contexto de género, etc; no siendo posible evidenciar estrategias de trabajo colaborativo (Vásquez y Alarcón, 2016).

Atendiendo a la incipiente experiencia nacional, la investigación en este ámbito es escasa. La literatura en Chile, se puede organizar en torno a tópicos de: (1) prácticas exitosas para la inclusión de la diversidad de la ES pública (Muñoz y Marín, 2017; Sanhueza et al., 2016; Tapia y Manosalva, 2012); (2) evaluación de programas implementados en Universidades tradicionales (Lissi et al., 2015); (3) estudios reflexivos en torno a la necesidad de instalar procesos de Educación Intercultural en la ES (Aranda, 2010; Baeza y Lamadrid, 2019; Cifuentes, Gutiérrez y Vidal, 2015; Ocampo, 2018; Stefoni, Stang y Riedeman, 2016). Si bien estos trabajos proveen insumos analíticos sobre esta realidad, se hace necesario conocer investigaciones que aborden de manera cualitativa las *prácticas interculturales* que se pueden observar en las instituciones de ES.

En respuesta a lo anterior Vásquez y Alarcón (2016) desarrollaron un estudio en Chile, analizando el discurso de las Universidades (públicas y privadas) en torno a la inclusión y contrastándolo con sus prácticas, culturas institucionales y políticas. Los autores abordan el tema de la educación inclusiva desde una perspectiva amplia, sin restringir su muestra sólo a pueblos originarios y migrantes. A partir de sus resultados, concluyen que “las universidades chilenas asumen de manera apenas incipiente el desarrollo de una sociedad más inclusiva” (p. 1). Un aspecto interesante del estudio de Vásquez y Alarcón (2016) apunta al desinterés discursivo de las universidades en la comprensión del concepto de inclusión desde la construcción de comunidades inclusivas, agregando que las universidades “atienden más a asuntos prácticos que a temas políticos o culturales” (p. 13).

Como se puede apreciar, las investigaciones desarrolladas revelan la existencia de una variedad de estrategias para la inclusión en la ES; pero denotan también una precariedad de conocimientos que cualifiquen las relaciones que a partir de ella se desarrollan, para sugerir lineamientos de Políticas inclusivas e interculturales coherentes con sus declaraciones institucionales. Y esta situación es aun mas precaria para el sistema privado, donde no se conocen estudios a este respecto. Considerando lo anterior, esta investigación releva la importancia de aproximarse a este fenómeno a partir de la diversidad presente en sus aulas. Por ello se interesa en conocer las concepciones asociadas a la diversidad e inclusión, con el fin de articular e integrar visiones al servicio de la innovación e interculturalidad.

4. Metodología

Atendiendo a los antecedentes presentados, el estudio se propone los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar las comprensiones de la comunidad educativa universitaria del sistema privado de la Región Metropolitana de Santiago de Chile respecto a la inclusión de la diversidad e interculturalidad en sus aulas.

Objetivos específicos

- Describir las concepciones de la comunidad educativa universitaria del sistema privado, en torno a la noción de inclusión.
- Caracterizar los tipos de diversidades que se reconocen en los discursos docentes respecto a la inclusión en el sistema de educación superior privado.
- Identificar elementos experienciales que se aproximan a relaciones inclusivas e interculturales en las aulas del sistema de educación superior privado.

Considerando la naturaleza del objeto de investigación, el estudio se basa en un **paradigma interpretativo**. Desde un nivel ontológico, se considera la construcción de la realidad social, mediante los significados que le otorgan los actores sociales. En un nivel epistémico, el foco está en la intersubjetividad, como procesos de significación que permiten la comprensión de la experiencia estudiada. Mientras que a nivel metodológico se enfatiza los métodos de construcción, reconstrucción y elaboración de significados desde la perspectiva de los actores sociales.

La investigación contempló una metodología **cualitativa**. Para Taylor Bogdan (1986) la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 57). Este estudio captó tales datos descriptivos mediante el análisis de los discursos de sus participantes, los que fueron registrados en medios escritos y audiológicos, para su cualificación.

La adscripción a este paradigma y enfoque radica en la posibilidad que ofrecen para comprender en profundidad los procesos de construcción de la diversidad, inclusión e interculturalidad, además de la expresión de la subjetividad en las interacciones dialógicas al interior de estas.

La investigación contempló un **diseño de tipo etnometodológico**, interesándose en los procesos de acción social, intersubjetividad y comunicación que se desarrollan entre los actores presentes en las instituciones de ES para la construcción de relaciones dialógicas inclusivas e interculturales. Para Garfinkel (1967), la etnometodología es el estudio de cómo las prácticas o métodos son usados por los miembros, en circunstancias concretas, lo que permite una revaloración fundamental y un entendimiento detallado de la naturaleza de ese orden. Este orden es creado y conocido de manera endógena, y no desde una matriz externa u “objetiva”.

Como **estrategia para la recopilación de datos** bajo el enfoque cualitativo, esta investigación recurrió a la aplicación de *focus group* a profesores y estudiantes de 3 Universidades Privadas en Chile y 1 Universidad Privada de México. Para Gordo y Serrano (2008), el **focus group** es una estrategia que produce el reconocimiento mutuo de los otros en términos de co-construcción discursiva, a través de discusiones o entrevistas en grupo, dirigidas por el investigador hacia temas que le permitan generar información significativa. Sus alcances fueron transcritos y analizados a través de la estrategia de análisis del discurso, utilizando software Atlasti.

4.1 Sujetos y escenarios

El trabajo de campo se desarrolló en un salón de clases de una universidad privada, el día 1 de Abril de 2019, en un contexto de colaboración y participación activa. Para ello, se organizó una mesa de conversación de una hora y media de duración, con invitados de cuatro casas de estudio privadas tanto nacionales como internacional (México), donde se abordó el tema de la inclusión de la diversidad contemporánea. El guión de la conversación abordó tópicos relacionados con: (a) comprensión del concepto inclusión, (b) comprensión del concepto diversidad y su caracterización, (c) realidades y desafíos que vive la comunidad universitaria en torno a la inclusión y (d) roles de los académicos en la inclusión de la diversidad. Se contó con la participación de autoridades, docentes y estudiantes de Universidades privadas nacionales y con autoridades de una universidad privada mexicana. Los participantes estuvieron representados por vicerrectores, académicos y estudiantes de Escuelas de Educación, Salud, Economía y Sociología. Se contó con un número total de 27 participantes. Con el objeto de garantizar la fidelidad de la información, se utilizó grabación audiovisual y fotografías.

4.2 Procedimientos de recopilación y análisis de datos

La técnica utilizada para la recopilación de información fue de Focus Group ([Hernández, Fernández y Baptista, 2010](#)). Los autores lo definen como reuniones de grupos pequeños, en las cuales los participantes conversan en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un experto.

Siguiendo las sugerencias de [Hernández et al. \(2010\)](#), se invitó formalmente a las autoridades de cuatro Universidades Privadas, y a representantes de su claustro académico y estudiantes. La sesión se organizó en un espacio confortable, silencioso y distendido, asegurando detalles como café y refrigerio. Se contó con una guía de pauta para dirigir la sesión, dejando espacios abiertos para la expresión de los participantes.

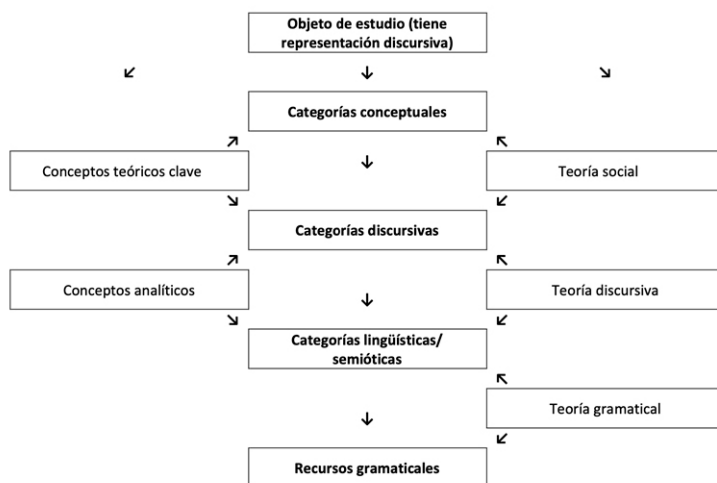
Mediante la técnica de Focus Group, se buscó información relativa a: (1) Significados que los actores otorgan a las nociones diversidad e inclusión; (2) Desafíos que la inclusión de la diversidad impone al sistema de Educación Superior, (3) Experiencias relativas a la inclusión, diversidad e interculturalidad y (4) Roles que se otorgan a los académicos para la atención a la diversidad. Finalizada la actividad de Grupo Focal, se transcribió el material de audio y se analizó mediante la técnica de análisis del discurso ([Heritage, 1991](#)). Para tales fines se utilizó el software de análisis cualitativo Atlasti.

La estrategia de análisis del discurso se orientó según la propuesta de [Santander \(2011\)](#), quien señala la importancia de vincular los conceptos teóricos y analíticos con los objetos de estudio, para revelar un apoyo mutuo entre estos elementos. Esta relación, denominada como “vigilancia analítica”, se resume a través del siguiente diagrama:

Siguiendo el diagrama propuesto por [Santander \(2011\)](#), la investigación definió su objeto de estudio como la concepción de la diversidad e inclusión en la Universidad del siglo XXI. Para ello observó categorías conceptuales de diversidad, inclusión e interculturalidad, en base a teorías asociadas al enfoque inclusivo e intercultural, apoyándose en categorías discursivas vinculadas a: la caracterización de la diversidad, las concepciones acerca de la inclusión, realidades en torno a la inclusión de la diversidad y docentes universitarios e inclusión. Su teoría discursiva se basó en los referentes teóricos ya expuestos el marco teórico, a partir de los cuales se levantaron las categorías lingüísticas que se expondrán a continuación, fundamentados en las expresiones y citas de los participantes.

Figura 1

Coherencia entre categorías teóricas y analíticas.



Fuente: Santander (2011).

5. Resultados

Caracterización de la diversidad

A partir de los datos recogidos en la actividad de Focus Group, se revela que el tema estudiado constituye un desafío significativamente complejo para los participantes, especialmente para las autoridades y docentes. Estos últimos dominan la participación en el debate, mientras los estudiantes parecieran no compartir las aprehensiones de sus profesores. El resultado consistió en una discusión dominada por el grupo de profesionales, mientras los estudiantes optan por guardar silencio, asintiendo o discrepando con sus expresiones en casos limitados.

Es menester mencionar una característica que complejizó el desarrollo de esta actividad: generalmente, los relatos surgidos desde estos docentes, no logran dirigirse de manera consistente al tema que está siendo discutido. Los discursos se desvían recurrentemente a temas de sus propios intereses y requieren de una intervención constante de la investigadora, para re-dirigir el diálogo hacia el objeto de debate.

En general, los relatos asociados a la caracterización de la diversidad tienden a enfatizar la *brecha generacional* y etaria que se establece entre docentes y estudiantes, lo cual constituye una primera evidencia de diversidad. Esta brecha se demostraría mediante las experiencias de desarrollo en la cual los niños y jóvenes del siglo XXI han crecido: caracterizadas por un entorno diverso, que ha impactado positivamente en su forma de convivir con las minorías más vulnerables, siendo más receptivos a la inclusión. Ello lleva a los académicos a cuestionarse el modo en que ellos mismos fueron educados en relación a la diversidad, sosteniendo que esto genera diferencias con las actuales generaciones:

“Yo tengo dos hijos pequeños y veo que ya en el colegio la inclusión no es un tema, ya que hay mucha diversidad, como estoy a cargo de postgrado mi gran tema es cómo hacemos inclusivos a los que ya somos adultos, nosotros los adultos somos los que más nos cuesta incluir.”

“La educación escolar hoy en día ha variado notablemente a lo que nosotros mismos nos formamos, incluso unos quince o veinte años atrás los jóvenes o veinte o treinta los más antiguos, tanto así que el tema de la diversidad y la inclusión no es un tema, casi genera discusión en la interna de cómo nosotros estamos enfocando: papá ¿por qué piensas eso?, ellos ya están haciéndose la pregunta desde la matriz del ser humano, desde el reconocimiento de la diversidad como algo natural”.

A partir de lo anterior, los participantes reconocen que las principales actitudes de discriminación provienen de la población adulta, y ello acentúa la brecha generacional que comienza desde la infancia.

“(…) los niños y niñas desde pequeños y pequeñas no discriminan, pero a medida que van creciendo la discriminación va en aumento”.

Otro discurso que surge en esta categoría se asocia al *enfoque de género y al feminismo*, que se reconoce como una diversidad presente en la realidad nacional y que escasamente ha sido abordado, demandando atención por parte de algunas participantes.

“A mí me gustaría que en algún momento hablemos de la inclusión relacionados con el género (…)”.

Si bien este llamado a enfocar la atención en el tema de género es acogido, sus alcances se limitan a un escueto reconocimiento del poder que ha tomado el movimiento feminista en la actualidad y el modo en que este ha alimentado las demandas de movimientos LGTBI:

“(…) como ocurre con el movimiento feminista, es poderoso en este mundo que vive la globalización, pero se vuelve poderoso porque es a escala planetaria que une la concepción de la edad moderna sobre la mujer y sus derechos con la concepción en la diferencia(…)”.

“(…) así lo podemos mirar desde el punto de vista de la diversidad sexual (…)”.

El tema de género, si bien es demandado y expuesto como componente de la diversidad contemporánea, no logra mayor análisis dentro del debate, ya que surgen otras concepciones, destacando especialmente la diversidad emanada de la *brecha digital*. Este asunto toma gran parte de la discusión y se transforma en un tema muy recurrente. En este aspecto se señala que la diversidad contemporánea se caracteriza fuertemente por las diferencias que viven los estudiantes y profesores respecto al uso de las herramientas tecnológicas. Esta situación puede ser a consecuencia de un pobre manejo de las nuevas herramientas TIC y/o como una carencia de recursos materiales (para el caso de estudiantes más vulnerables y migrantes):

“(…) tengo como dos inquietudes: una tiene que ver hacia adentro de la universidad, que quiere decir cómo nosotros nos hacemos cargo de por ejemplo hace poco un colega hablaba de nativos digitales y mi impresión es que gran parte de nuestros estudiantes no están familiarizados con toda la complejidad de un informático, considero que la universidad debe hacerse cargo de aquellos estudiantes no hispanohablantes que son migrantes, que vienen a la universidad y les cuesta mucho insertarse, debemos hacernos cargo de eso (…)”.

Lo señalado precedentemente, vuelve la mirada de los docentes a la categoría generacional (ya expuesta), donde los estudiantes no sólo manejan la tecnología de manera diferente a sus académicos, sino además utilizan códigos lingüísticos e intereses que inciden en el diálogo e intercambio, desafiando a los docentes a una adaptación de sus prácticas:

“(...) tengo que entender que esos chicos están llegando, están llegando acá a la universidad, están llegando hiperexcitados, yo a los dieciocho años nunca hubiera ido a una fiesta electrónica ni me hubieran dejado ir, en cambio ellos están dispuestos a una figura mundial allí a esa edad, y las realidades que ellos viven no son las mismas que la de nosotros y en su universo paralelo viven en un universo que está inmerso en la red y es súper importante para ellos”.

Para los participantes, la diversidad generacional y digital se ve además afectada por la vulnerabilidad sociocultural, que constituye otra forma de diversidad reconocida.

“(...) entender la inclusión no solo como un tema ligado... como las disfunciones de estudiantes, sino a una problemática que tiene que ver con la desigualdad social caracterizada o cercana a la pobreza económica (...)”.

En otro contexto, la diversidad sociocultural impacta directamente a la Universidad, que recibe a generaciones que ingresan con un bajo capital sociocultural y educativo, enfrentando a las Instituciones de Educación Superior a la amenaza de la deserción:

“Encontramos por lo menos en México un subnivel de eficiencia terminal que nos lleva a situarnos en esto, que cada cien estudiantes que entran a la universidad cuarenta y cinco que desertan, y esos cuarenta y cinco que desertan no son necesariamente por cosas académicas, sino que tiene que ver por otros factores socioculturales”.

Para los participantes, la diversidad sociocultural emanada de estos grupos no sólo se asocia a la vulnerabilidad económica propia de los distintos países. Ello también se relaciona con las poblaciones migrantes y en situación de pobreza, que cada día se hacen más visibles al interior de la Universidad, desafiando adicionalmente a las instituciones a evaluar sus dificultades económicas (“*además de migración, existe un contexto de precariedad socioeconómica importante*”) y culturales (“... *significa que las personas que han llegado, van a entrar a la universidad, van a entrar con una cultura distinta, pensando distinto*”).

Relacionado con lo anterior, la diversidad cultural no solo queda de manifiesto en la población migrante, sino además es un asunto de larga data en nuestro país, a partir de la presencia de estudiantes provenientes de *pueblos originarios* en la Universidad. Su presencia revela a juicio de los participantes una crisis en la especialización, proveniente de las cosmovisiones presentes al interior de las aulas. Ellas vienen a producir un quiebre con los paradigmas etnocéntricos, llevando a una necesidad de capacitación y a un replanteamiento de algunas disciplinas:

“(...)voy a extraer un ejemplo súper concreto, yo trabajo con comunidades Mapuches y nosotros cuando enseñamos economía, enseñamos los principios básicos de la economía, necesidades múltiples, y les decimos a nuestros estudiantes que la naturaleza está para producir bienes, para producir consumo, y eso es súper raro para las comunidades y para estudiantes mapuches porque ellos tienen otro punto de vista, y por lo tanto el primer problema surge que te estoy enseñando a destruir el planeta y crear cosmovisión, y con justa razón ustedes que están haciendo, ustedes son la universidad ustedes son los que entregan esos elementos”.

En el contexto de la diversidad, llama la atención la escasa referencia que los participantes hacen sobre la discapacidad. Limitándose sólo a mencionarla escuetamente, como parte integrante de la diversidad, pero restringiendo su peso dentro del discurso:

“(..) si por lo menos estudiamos el ordenamiento jurídico chileno, específicamente la ley de educación superior n° 21091 en su artículo n°2, se refiere a la inclusión, pero se refiere a la inclusión específicamente a la discapacidad, y la discapacidad es una parte microscópica de lo que es la diversidad”.

Concepciones acerca de la inclusión

Los discursos acerca de la inclusión presentan un carácter en ocasiones ambivalente y denotan una amplia diversidad de comprensiones y valoraciones. De esta manera, se observan discursos en contra de la inclusión, otros a favor y quienes no lo consideran un asunto importante:

“(...) pero en la universidad no es necesario incluirlos a todos, yo entiendo que la universidad, esto puede ser un despropósito, pero no es para todos”.

“(...) yo creo fervientemente en la inclusión, sobre todo en los escenarios universitarios porque la universidad tiene la particularidad que forma personas, entonces una universidad que es inclusiva indudablemente forma personas inclusivas”.

“Me puse a revisar dos informes que ha publicado el foro económico mundial sobre los riesgos globales y entre los riesgos que señala, sobre la inclusión no aparece como una problemática significativa”.

En cuanto a las concepciones del concepto inclusión, en general se observa un desconocimiento en torno al tema, que se revela en un constante cambio de tópico al momento de describir esta idea. Este cambio de tema resulta inquietante si se considera que se trata de una conducta muy reiterada por parte de la mayoría de los docentes participantes, que desvían el debate hacia los temas de su propio interés (revolución digital, automatización del empleo, entre otros):

“Bueno con respecto al tema de la inclusión me gustaría hacer hincapié en un tema muy importante para mí, que es el tema de la cuarta revolución industrial o la revolución 4.0. Dentro de todo esto una de las cosas que se ha visto que va a tener todo lo que se viene en el futuro del trabajo mal nombradamente futuro del trabajo, porque en realidad el tema de lo que viene ya está cambiando el día de hoy (...)”.

A pesar de lo anterior, algunos pocos participantes que demuestran mayor interés en el tema abordado, expresan concepciones acerca de la inclusión que se sitúan principalmente en un reconocimiento de la diversidad, desde un Otro diferente y desde la propia diferencia al interior de la hegemonía (alteridad):

(...) creo que el primer paso que tenemos que dar para hablar de diversidad y para hablar de inclusión, es el reconocimiento de que no hablamos desde el otro, sino que nosotros somos diversos, es decir, cada uno de nosotros formamos personas que somos únicas e irrepetibles y por lo tanto la diversidad no solo tiene que ver con esos grupos.

Otros relatos sitúan la noción de inclusión en la diversidad que ofrecen los grupos minoritarios que presentan diversidad cultural, pero que adicionalmente se ubican en otros contextos vulnerables (por ejemplo: mujer migrante). De esta manera, se visibiliza la presencia de diversidades culturales, etarias y otras, que convergen con posiciones sociales vulnerables asociadas a género, con una mirada desde la integración y el *status quo*, sin que exista un reconocimiento explícito a las identidades de los grupos vulnerables:

“(...) nosotros ahora no solo tenemos el desafío de incluir mejor y más a la mujer, sino tenemos la necesidad y obligación de incluir mejor a los migrantes y mejor a la tercera y cuarta edad (...)”.

“(...) se nos presentan en el panorama de entender la inclusión no solo como un tema ligado como las disfunciones de estudiantes, sino a una problemática que tiene que ver con la desigualdad social caracterizada o cercana a la pobreza económica, pero también a las circunstancias de discriminación por género, color o clase social (...)”.

En otro esfuerzo más intencionado, algunos participantes buscan reconocer diferencias entre conceptos de diversidad e inclusión, estableciendo acciones que permitan reconocer la inclusión:

“(...) la inclusión va más allá, la inclusión tiene que ver con la participación real de toda esta gente al interior de esta universidad, o por ponerlo de manera sencilla, por ejemplo la diversidad es la que te inviten a una fiesta y la inclusión es que te permitan bailar”.

“(...) a mi me parece que tiene que ver con derribar barreras de género, de clases, etarias que se constituyen como ejes de los cuales se reproducen matrices de desigualdad que dificultan o imposibilitan la posibilidad de entregar como universidad y permitir trayectorias académicas y profesionales buenas”.

Realidades en torno a la inclusión de la diversidad

A diferencia del caso de las Universidades tradicionales, al interior de la Universidad Privada del siglo XXI, la realidad de la inclusión es algo que recién aparece como un tema de atención. Así, se revela que sus primeras acciones estuvieron centradas en la incorporación activa de la mujer en la academia, lo cual se asume como un aspecto positivo:

“Nosotros en la universidad siempre hemos planteado bien en materias de diversidad, con una alta tasa de mujeres trabajando en la universidad y eso nos ha caracterizado positivamente”.

Como focos más recientes de atención y acciones de la Universidad a favor de la diversidad, se han incorporado iniciativas asociadas a la inclusión de personas con discapacidad, migrantes y género; dentro de un enfoque de derechos:

“(...) si estamos desarrollando acciones afirmativas paso a paso, para que combi-nemos personas con no sé... refugiadas, con discapacidades diversas, o con la comunidad LGTB todo eso... que juntos entren a la universidad. La universidad debe ser capaz de incluir e incorporar cada vez más gente, pero eso debe transformarse: más allá del respeto, es un derecho, no basta con que únicamente incorporemos gente (...)”.

Las recientes acciones de inclusión de la diversidad han impactado a la Universidad, imponiendo retos, asociados como punto de partida, a la sensibilización y formación en valores:

“(...) Entonces considero que es un tema que se debe trabajar en la universidad, sobre todo partiendo de la sensibilización del tema en cada una de las personas que asisten y hacemos vida en el entorno universitario”.

Si bien la formación en valores es una cuestión importante, surge también la inquietud respecto al modo en que esta debe instalarse, además de sus fines, alcances y población a la cual debe dirigirse, que a juicio de los docentes, es prioritariamente para los estudiantes (tanto del grupo hegemónico como minoritario):

“(…) el rol de la universidad es la formación en valores, ¿Para qué?, ¿Quiénes llegan?”

En atención a lo anterior, se estima que la formación en valores (para los estudiantes) permitiría una educación para la convivencia, que se aprecia como una de las grandes necesidades de las sociedades actuales.

“(…) entonces tenemos una doble necesidad, no solamente a nivel de la enseñanza, o al conocimiento o a la forma en que se enseña, sino que también en relación a la convivencia y cómo realmente podemos tener una cultura democrática dentro de la universidad, una cultura de respeto y una cultura que realmente nos permita contribuir a los desafíos de una sociedad que nos demanda de una u otra forma responder a esta diversidad”.

Como desafío importante, el arribo a la educación en valores para la convivencia social, tiene a su haber una herramienta articuladora de estrategias idóneas que pueden ser instaladas en el ideario universitario: el curriculum basado en competencias. Esta forma de instalar los procesos educativos al interior de la Universidad favorecería no sólo el conocimiento, sino además actitudes para la inclusión por parte de los estudiantes, susceptibles de ser formadas en la Universidad:

“Cuando las universidades hablan hoy en día y declaran un curriculum basado en competencias, no podemos olvidar que tras la competencia no solo hay conocimiento y habilidades, sino que también hay actitudes, y las actitudes enseñan y podemos formar también en actitudes(…)”.

Docentes universitarios e inclusión

Las realidades en torno a la inclusión en la Universidad son también visibles en los relatos de los profesores, quienes reflexionan en torno a múltiples factores que inciden en sus prácticas docentes en su trabajo con la diversidad. Algunas de estas reflexiones giran en torno a los recursos docentes para atender a variados tipos de diversidad. Estas reflexiones se evidencian en autocríticas respecto a recursos de enseñanza obsoletos, que continúan utilizándose como modos de reproducción de la enseñanza que ellos mismos han recibido:

“(…) los estudiantes se encuentran en una vereda donde están esperando eso de nosotros y nosotros estamos acostumbrados, aprendimos una forma de enseñar de una forma que es muy tradicional, nosotros aprendimos frente a la pizarra, estos chicos están más disponibles ya que estamos en la revolución digital, ya dejamos de lado la revolución tecnológica y ellos nacieron acá, son nativos digitales y nosotros no, por tanto ellos están esperando primero que nosotros cambiemos nuestras metodologías”.

La diversidad etaria impone otro desafío, cuando se trata de la formación en Post Grado. Tal como se expuso anteriormente, los participantes perciben que los jóvenes de hoy poseen experiencias tempranas de inmersión a la diversidad, lo cual les hace más proclive a la inclusión de la diversidad. Sin embargo, para el caso de estudiantes de post grado, se trata de personas adultas que no han tenido el mismo background que las nuevas generaciones. Ellos parecieran presentar actitudes más resistentes a la inclusión y demandan al docente universitario una intervención direccionada para revertir esta situación:

“(…) como estoy a cargo de postgrado mi gran tema es cómo hacemos inclusivos a los que ya somos adultos, nosotros los adultos somos los que más nos cuesta incluir (…)”.

En general, además del reconocimiento de necesidades y desafíos de los docentes para trabajar con la diversidad, los participantes reconocen sus limitaciones y compromisos para fortalecer su labor inclusiva. De esta manera realizan un llamado a la toma de conciencia del rol docente para favorecer la inclusión de la diversidad en sus aulas y a la modificación de prácticas profesionales para favorecer la convivencia:

“Y es súper importante que tomemos conciencia que todos tenemos la obligación -si no somos profesores- de explorar el tema, de empaparnos, de vivir el tema de la diversidad y ser inclusivos en nuestras aulas, en todas nuestras prácticas”.

6. Conclusiones

Hablar de un enfoque inclusivo e intercultural en ES no es tarea fácil. Especialmente si se considera la heterogeneidad de discursos asociados a este tópico y las relaciones ambivalentes que la comunidad Universitaria, y especialmente docente, establece en torno a la inclusión.

En este estudio, la idea de inclusión se asocia a atributos propios de la diversidad y se construye a partir de la noción de diferencia entre la hegemonía y los grupos minoritarios. Esta idea se manifiesta especialmente en los docentes, quienes reconocen contar con menos experiencias de intercambio con grupos vulnerables presentes en sus salas: asociadas a contextos tecnológicos, etarios, migrantes, pueblos originarios, vulnerabilidad sociocultural y género.

La falta de experiencias tempranas de interacción con la diversidad por parte de los docentes, se traduce en una denuncia de las diferencias en sus aulas. No obstante, ello no significa un interés discursivo respecto a la incorporación analítica de temas de: identidad cultural, inclusión e interculturalidad.

De esta manera, la inclusión no aparece con un significado compartido por todos los participantes (docentes y estudiantes). Ella se confunde con la idea de integración (de un Otro vulnerable), como si se tratara de conceptos sinónimos. Y se traduce en que los estudiantes vulnerables forman parte de un grupo de “añadidos”, que desafían y exponen a los docentes a problemas de adaptación de prácticas de enseñanza y aprendizaje en sus aulas. Estos problemas también acarrearán consecuencias y retos a la institución, especialmente en relación a las epistemologías de cada disciplina y al currículo.

Respecto a las epistemologías de las disciplinas profesionales, se evidencia un impacto de las cosmovisiones propias de la diversidad cultural sobre el saber hegemónico, de corte occidental y neoliberal, instalado en la universidad. Esto abre paso a una mirada distinta respecto a las relaciones de poder que la academia ha tomado tradicionalmente en torno al conocimiento. Así, la concepción etnocéntrica del conocimiento pareciera abrirse paulatinamente a la incorporación de perspectivas diversas (particularmente saberes de los pueblos originarios), dando cuenta de un posible cuestionamiento de los saberes a enseñar.

Como medida de abordaje de esta inquietud, se recurre al currículo, el cual se comprende no sólo como recurso para el desarrollo de competencias técnicas y saberes racionales, sino también como instrumento para: (1) actualización de prácticas docentes, (2) sensibilización y (3) educación en valores inclusivos.

Respecto a la actualización de prácticas docentes, si bien no es objeto de esta investigación, llama particularmente la atención la precariedad de Prácticas Reflexivas (Schön, 1993) por parte de los docentes, que buscan en el currículo la respuesta a sus necesidades de de

sarrollo de recursos frente a la diversidad. La reflexión docente, es descrita por la literatura como un componente esencial para la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ella se define como una tarea metacognitiva que permite la toma de conciencia de acciones facilitadoras para la ejecución exitosa de tareas en el aula. Para Sanjurjo (2002), un *proceso reflexivo* posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan.

Atendiendo a lo expuesto, los relatos recogidos no revelan un exhaustivo análisis de las propias prácticas docentes y su impacto sobre la inclusión y enseñanza a la diversidad. Del mismo modo, no es posible observar con claridad la forma en que el docente se hace cargo de sus preconcepciones y prejuicios. Ello denota no solo una necesidad de asumir las distintas formas de aprender de los jóvenes, sino además un desafío de examinar las propias prácticas docentes y el modo en que sus percepciones, valores y prejuicios impactan sobre ellas.

En relación a la sensibilización y educación en valores, llama la atención la inconsistencia entre las acciones desarrolladas por los docentes y lo declarado sobre su propia sensibilidad frente al tema. Los docentes reconocen una falta de experiencias y herramientas para la atención a la diversidad; y además declaran intención de informarse sobre el tema. Sin embargo, estiman que son los estudiantes quienes necesitan estrategias y estructura curricular para aprender y educarse en valores.

El estudio desarrollado revela dos aspectos que tensionan de manera particular el tema: (1) la ausencia de concepciones acerca de la interculturalidad desde los relatos docentes y (2) la precariedad de las políticas públicas al momento de abordar la interculturalidad en la ES privada. Respecto a lo primero, la idea de interculturalidad no emerge de manera espontánea desde los discursos docentes y no es posible evidenciar alguna relación clara con la noción de inclusión. Es probable que esto sea consecuencia de una falta de visión y acuerdo respecto al concepto de inclusión entre los participantes o quizás un desconocimiento de los términos apropiados para referirse al fenómeno. Tal como señala Dietz (2017), la noción de interculturalidad se fundamenta esencialmente en el enfoque inclusivo y se sostiene sobre una perspectiva de derechos de las minorías. Así, la interculturalidad debiera aparecer como ideal hacia el cual avanzar cuando se valora la inclusión como un proceso que enriquece las relaciones dialógicas de los grupos diversos, situación que en esta investigación no es posible evidenciar.

La mencionada falta de consenso en torno a la noción de inclusión y la consiguiente ausencia de la idea de interculturalidad se manifiestan con fuerza en los relatos de los docentes, que enfatizan reiteradamente en sus intereses particulares o prácticos, por sobre una postura social, cultural y política del tema. Los hallazgos del estudio denotan la presencia de un enfoque multicultural solapado, evidenciado por: (a) la persistencia de un *status quo* asociado al poder académico, (b) una recurrente denuncia y caracterización de las diversidades, (c) una mirada utilitarista del concepto inclusión (como sinónimo de integración) y (d) una delegación de responsabilidades inclusivas sobre las nuevas generaciones. Lo anterior, dificulta el reconocimiento del enfoque de derechos y la emergencia de una conciencia colectiva sobre lo que implica la diversidad y la educación intercultural.

Abrir espacios inclusivos e interculturales desde la docencia en ES privada es un nudo crítico que vale la pena atender: aun cuando surgen algunas voces docentes que apuestan por la inclusión, persisten voces contrarias, que sostienen que *la universidad no es para todos*. De esta manera, se instala un ideario en algunos docentes, que responsabiliza al estudiantado de generar estrategias para garantizar su propia trayectoria curricular, atendiendo a su "condición diversa". Esta forma de concebir las relaciones con estudiantes vulnerables denota una violencia indirecta, concordante con los postulados de Galtung (1969), quien define el concepto de "violencia estructural", asociándola a una violencia indirecta, cuyas causas no

son visibles y se producen a consecuencia de políticas económicas inequitativas y de estratificación social. Estos conflictos, socialmente anquilosados, normalizados e invisibilizados se evidencian en algunas expresiones docentes, dando forma a discursos multiculturales, que responsabilizan a las personas vulnerables de su propio *status quo*. Estas disociaciones no son resueltas ni analizadas por los grupos estudiados, con lo que se acentúa la mirada multicultural del Otro desde una posición de poder, dificultando el consenso y la instalación de lo intercultural, vaciando así la idea de diversidad de todo contenido positivo. En palabras de Zizek (2017):

(...) el multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al Otro los valores particulares de su propia cultura), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares (...)" (p. 161).

Otro aspecto que tensiona el estudio se asocia a las políticas públicas en la ES privada chilena. La investigación desarrollada revela que la universidad privada del siglo XXI se encuentra recién en una etapa inicial para el abordaje de la diversidad, el enfoque inclusivo y la interculturalidad. Si bien esto es un tema alarmante, es menester destacar que a diferencia de las instituciones públicas, la universidad privada no cuenta con el apoyo estatal a través de Convenios Marco e iniciativas como el Programa de Fortalecimiento de las Universidades Estatales (2018-2022). De esta manera, las acciones para dar respuesta a la atención de estudiantes vulnerables responden más bien a iniciativas propias y espontáneas de cada institución privada. Estas buscan dar respuesta a compromisos internacionales asumidos por el Estado de Chile, como la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, que en su objetivo 4.3 reconoce la importancia de "asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior, incluida la enseñanza universitaria, de calidad (...)" (UNESCO, 2017). En esta materia, se recomienda una apertura de las iniciativas del Estado para garantizar el acceso y trayectoria de todo su estudiantado en cualquier tipo de institución de ES, reconociendo que la Universidad Privada se encuentra en una posición de desventaja, siendo sus docentes quienes requieren mayor apoyo en esta materia.

Tal como se señalara en la [Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe \(2008\)](#), uno de los desafíos planteados a la ES no constituye tanto el acceso al sistema, como la transformación de estas instituciones en espacios abiertos y pertinentes para la diversidad. En este sentido, se evidencia un asunto pendiente para el Estado, que ha invertido una sustanciosa cantidad de recursos en sus Universidades Públicas, quedando al rezago la Universidad Privada y con ello, una cantidad importante de estudiantes que ingresan a este sistema.

Inclusión y diversidad contemporánea en un enfoque intercultural, constituye para la Universidad Privada un desafío pendiente. Las sugerencias para avanzar en esta senda apuntan en direcciones que van desde la instalación de Políticas Públicas que potencien la generación de condiciones e iniciativas de estas instituciones, hasta el desarrollo de una docencia reflexiva, que permita a los académicos valorar la diversidad como una experiencia que enriquece el propio ejercicio profesional. Tal como ha sido señalado, el nudo crítico no radica en el acceso del estudiantado al sistema de ES privado, sino en la estructura socio-política, que no permite la instalación de condiciones apropiadas para dar respuesta al aprendizaje de la diversidad estudiantil. Abandonar la violencia estructural es una tarea pendiente que puede ser resuelta a través de un trabajo colaborativo, donde Universidades Públicas y Privadas analicen sus prácticas y desarrollen propuestas conjuntas y equitativas para todos sus estudiantes.

Referencias

- Amaro, M. C., Méndez, J. M. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 199-216.
- Aranda, V. 2010. Desde las representaciones xenófobas en estudiantes de pedagogía a una visión intercultural de la educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 19, 3-18.
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56 (1) 1-17.
- Berlien, K.; Varela, P. y Robayo, C. (2016). *Estudio Realidad nacional en formación y promoción de mujeres científicas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas*. Santiago: CONICYT-Isónoma Consultorías Sociales Ltda.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Cifuentes, D., Fuentes, J., Gutiérrez, R., y Vidal, R. (2015). Reflexiones en torno al ingreso de personas con discapacidad a la educación superior. *Convergencia Educativa*. 5, 9-18.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207.
- Fundación de Desarrollo Educacional y Tecnológico la Araucanía- FUDEA (2016). *Consultoría para la generación de un Banco de Experiencias identificadas como prácticas interculturales en el Sistema Educativo Chileno*. Encargado por MINEDUC y UNICEF. Santiago, Chile.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey. Unites States of America: Prentice-Hall, inc.
- Gordo, J. & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación S.A., Madrid.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos desde la cárcel*. Editorial Era, México.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Heritage, J. (1991). *Etnometodología*. 290-350 en Giddens & Jontahan (eds). *La teoría social hoy*. Mexico: Alianza.
- Lehman, D. (2014). Convergencias y divergencias en la educación intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 223, 133-170.
- Lissi, M.R., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Pontificia Universidad Católica: Salesianos Impresores S.A.
- Ministerio de Educación, Chile (2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior*. Recuperado de <http://df.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>.

- Muñoz, M., y Marín, R. (2017). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1),1-15.
- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 57, 5-16.
- Núñez, D. (2017). Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*. 1 (1), 72-94.
- Ocampo, A. (2014). *Los desafíos de la "inclusión" en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI*. Conferencia presentada en la Universidad de Playa Ancha para la Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad.
- Park, R. (1950). *Race and culture. Essays in the sociology of contemporary man*. Ed E.C. Hughes, New York: The Free Press.
- Sanjurjo, L. (2002). *La Formación Práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224.
- Sanhueza, S.; Patrick, P.; Chuan-Chih, H.; Domínguez, J.; Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: el caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42 (4), 1-16.
- Schön, D. (1993). *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 85, 153-182.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tapia, C., y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, II (22), 13-34.
- Tunnermann, C. (2001). *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Editorial Hipamer.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Directrices sobre Educación Intercultural. Orientaciones*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*. Francia: UNESCO.
- Vásquez, B., y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Factores que facilitan y dificultan la integración de estándares pedagógicos de egreso en el plan formativo de carreras de pedagogía

Alejandro Neruda Verdugo Peñaloza
Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.


Recibido: 25 de mayo 2020 - Revisado: 04 de octubre 2020 - Aceptado: 10 de noviembre 2020

RESUMEN

El 2011 Chile declara estándares de egreso para carreras de pedagogía. Sin embargo, la información es escasa sobre su integración en los procesos formativos, ya que no existen medios de verificación para poder saber cuántos programas los han integrado. En este contexto surge la pregunta ¿cuáles son los factores que facilitan y dificultan la integración de los estándares pedagógicos de egreso según directivos, profesores y estudiantes de penúltimo año de pedagogía pertenecientes a una universidad, el año 2017? La metodología, corresponde a un estudio de caso institucional anidado, con diseño mixto, secuencial (cuantitativo-cualitativo), de igualdad de estatus. Este escrito se focaliza en la información obtenida durante la primera etapa cuantitativa, donde se aplicó un cuestionario contestado por una muestra superior al 60% de la población. Los resultados destacan que la relación MINEDUC-universidad, la vinculación universidad-centro escolar, la política institucional de la universidad y las características de profesores, profesoras y estudiantes son factores que inciden en la integración. Se concluye que estos factores están presente en dos niveles: uno externo y el otro interno de la universidad. Estos dos niveles interactúan y se influyen mutuamente para afianzar o minimizar las dificultades que se puedan presentar al momento de integrar estos estándares.

Palabras Clave: Formación inicial de profesores; política educacional; formación profesional; estándares pedagógicos.

*Correspondencia: averdugo@upla.cl (A. Verdugo).

 <https://orcid.org/0000-0002-5835-7761> (averdugo@upla.cl).

Factors that help and hinder the integration of graduation requirements in the pedagogy curriculum

ABSTRACT

In 2011, Chile declared graduation standards for teaching programs. However, there is little information on their integration in the training processes, since there are no means of verification to know how many programs have integrated them. In this context, the question arises: what are the factors that facilitate and hinder the integration of the pedagogical standards of graduation according to directors, professors and students of penultimate year of pedagogy belonging to a university in 2017? The methodology corresponds to a nested institutional case study, with a mixed, sequential (quantitative-qualitative), equal status design. This paper focuses on the information obtained during the first quantitative stage, where a questionnaire was applied and answered by a sample of more than 60% of the population. The results show that the MINEDUC-university relationship, the university-school connection, the institutional policy of the university and the characteristics of professors, and students are factors that influence integration. It is concluded that these factors are present at two levels: one external and the other internal to the university. These two levels interact and influence each other to strengthen or minimize the difficulties that may arise when integrating these standards.

Keywords: Initial teacher training; educational policy; professional training; pedagogical standards.

1. Planteamiento del problema

Actualmente, se asume que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan, ya que su desempeño junto a otros factores tiene una alta incidencia en el aprendizaje de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Coll, 2011; Day, 2005; Imbernón, 2017; Marchesi, 2010; OEI, 2013; OREALC/UNESCO, 2016; Tejada y Fernández Cruz, 2009). Más aún cuando las exigencias han crecido de manera significativa durante los últimos años, ya se visualizaba esta situación en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Delors (1996): “La competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige a los docentes hacen que recaiga en ellos una ardua responsabilidad. Es mucho lo que se les pide, y las necesidades que han de satisfacer parecen casi ilimitadas” (p. 33).

Ante estas expectativas hacia la labor docente adquiere relevancia su formación, siendo el primer paso de este proceso de aprendizaje permanente, la formación inicial docente (en adelante FID) (Marcelo, 2016; Villegas, 2003). Por lo tanto, el desarrollo profesional comienza en la etapa inicial de la formación y continúa a lo largo de la vida profesional del profesorado, esto necesariamente pone el acento en una formación inicial sólida que no es posible de improvisar (Esteve, 2011).

Sin embargo, la FID ha estado en un continuo cuestionamiento. Las conclusiones de investigaciones, estudios empíricos y resultados de evaluaciones estandarizadas de aprendizajes de los alumnos expresan la preocupación por la calidad de la formación, al hacer referencia que los y las docentes están mal preparados para desempeñarse en la labor de enseñar

(Ávalos, 2010, 2014; Vaillant, 2010). Esto ha generado que exista “hoy en muchos países latinoamericanos una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes” (Vaillant, 2013, p. 186). Ante esta situación las medidas de mejoramiento sugeridas toman la forma de acciones de mayor control y regulación estatal (Ávalos, 2014).

En Chile la situación no es distinta, porque es considerado un sistema “desregulado, con un contexto institucional muy variado, y con pocos dispositivos externos para asegurar su calidad” (Ávalos, 2010, p. 276). De igual manera, a pesar del avance hacia una mayor regulación del sistema, hay expertos que afirman que estas regulaciones siguen siendo insuficientes para asegurar la calidad y alineación de las carreras de pedagogía con las políticas educativas y curriculares, argumentando que prevalece la idea de autonomía universitaria y los mecanismos de mercado en detrimento de una fuerte regulación estatal como la que tienen los sistemas más eficientes (Bellei y Valenzuela 2010; García Huidobro, 2010).

Esta disparidad y desregulación de los procesos de formación crea un clima de dudas respecto a la FID, porque “no está respondiendo adecuadamente a los requerimientos de preparación de profesionales altamente calificados para la labor educativa” (Manzi, 2010, p. 292). Además del componente de cobertura en la FID, hay investigaciones de carácter diagnóstica, centradas en los resultados del proceso formativo de los y las futuras docentes, las que han concluido que la preparación pedagógica y disciplinaria de los egresados y docentes en ejercicio en Chile es insuficiente para enseñar el currículum vigente de forma adecuada, porque los proyectos formativos de las carreras de pedagogía no parecen estar avanzando al mismo ritmo que los cambios generados por las reformas educacionales, produciéndose una brecha y desconexión entre la preparación en la FID y los requerimientos del sistema escolar (Ávalos, 2001; CEPPE, 2013; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Manzi, 2010).

Para abordar esta necesidad presente a nivel nacional, el año 2008, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), con la colaboración del Consejo de Decanos de Facultades de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores impulsan el Programa INICIA con el objetivo de aportar a la mejora integral de la FID a través de tres ámbitos o momentos claves de este proceso de formación como son: (a) atraer a buenos estudiantes a la profesión docente; (b) monitorear y asegurar la calidad de los programas con referencia a estándares; y (c) retención de los buenos docentes (Ávalos, 2010; Barber y Mourshed, 2008; Manzi, 2010; Marchesi, 2010; OCDE, 2009; Tedesco, 2011; Vaillant, 2010). Este estudio se focaliza en el eje monitorear y asegurar la calidad de los programas con referencia a estándares, en particular a la implementación de estándares pedagógicos para egresados de carreras de pedagogía (en adelante EP). Su propósito es:

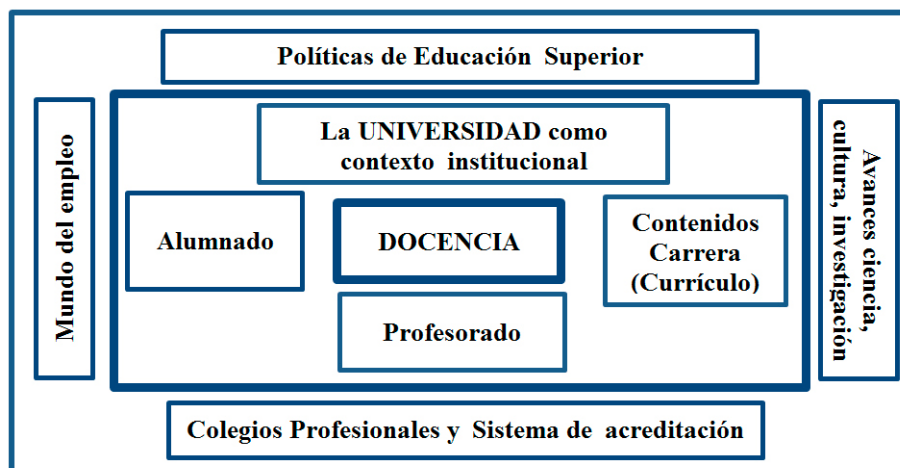
Servir de orientación a las instituciones formadoras de docentes respecto a aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, respetando la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio, que caracterizan a cada una de dichas instituciones (MINEDUC, 2012, p. 5).

Por lo tanto, en la actualidad existe mayor claridad sobre los saberes docentes que el sistema escolar requiere y que las universidades deben reflexionar. Por este motivo, los estándares son considerados un referente para saber si se han adquirido suficientes conocimientos para ingresar a ejercer la profesión docente, constituyen un aporte a la calidad de la formación inicial. Su valor reside en que informan de una manera precisa y transparente los conocimientos y habilidades mínimas que tienen que saber los egresados de las carreras de pedagogía, sin interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior.

En este contexto las instituciones universitarias constituyen una pieza fundamental para la formación de los y las futuras docentes. Zabalza (2012, 2014) concibe un modelo que describe este escenario formativo (ver figura 1), en el cual se entrecruzan diversas dimensiones compuestas por agentes y espacios en los cuales se toman decisiones orientadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1

Modelo misión formativa de la universidad y los componentes que la integran.



Fuente: Zabalza (2012).

En la figura 1, Zabalza identifica cuatro grandes ejes vertebradores de la actuación formativa que se lleva a cabo en el escenario universitario: Eje 1: universidad - política universitaria; Eje 2: materias de currículum - ciencias, tecnología; Eje 3: profesores/as - mundo profesional; Eje 4: estudiantes - mundo del empleo. Es así como, la universidad se caracteriza por ser un sistema abierto, complejo, dinámico, multidimensional, donde se desarrolla una pluralidad de funciones. Un espacio apto para la divergencia de pensamiento, de conductas, de estilos de vida y de modelos científicos, en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo condicionando cada uno de los aspectos de su funcionamiento interno debiendo gestionar estas tensiones y contradicciones que surgen, tanto del contexto exterior como al interior de la institución para dar respuesta a las demandas que continuamente se le plantean (Coll, 2011; Mateo, 2000; Presutti, 2010; Tiana, 2011; Zabalza, 2012; Zorrilla, 2011).

Las universidades como institución que aprende tendrán que experimentar a mediano plazo cambios en profundidad en distintos ámbitos de su quehacer. Destacando el ámbito pedagógico-curricular con los siguientes ejes de acción: la reflexión sobre la propia práctica; trabajo en equipo y cooperación; orientación al mundo del empleo; enseñanza pensada desde el aprendizaje, desde la didáctica (Coll, 2011; Zabalza, 2012); el liderazgo directivo y liderazgo pedagógico del profesor y profesora. Estos ejes no buscan ser exhaustivos, sino plantear algunos aspectos que se consideran fundamentales para que la universidad cumpla con su misión de ser una institución formadora.

Teniendo en cuenta los antecedentes se plantea la interrogante ¿cuáles son los factores que facilitan y dificultan la integración de los estándares pedagógicos de egreso según directivos, docentes y estudiantes de penúltimo año de pedagogía pertenecientes a una universidad, el año 2017?

2. Método

El trabajo que se presenta recoge parte de los datos obtenidos de un cuestionario que forma parte de un estudio más amplio. Específicamente este escrito se focaliza en el objetivo: Identificar y analizar los factores institucionales que facilitan y dificultan la integración de los estándares pedagógicos de egreso en el proyecto formativo de las carreras de una universidad.

La investigación es un estudio de caso institucional, donde se realiza una indagación sistemática, intensiva y profunda de una comunidad única (Stake, 2013; Yin, 1994). Se sitúa dentro del enfoque ideográfico, ya que pretende la comprensión profunda de la realidad singular (Cohen y Manion, 2002). Es de tipo descriptivo, pues busca describir y precisar las condiciones existentes para la integración de los EP, a través de la opinión de los participantes (Cohen y Manion, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

El caso corresponde a una universidad pública, que desde sus orígenes se ha destacado por la FID para los distintos niveles y disciplinas que conforman el sistema educativo en Chile. Los participantes son directivos de departamento, docentes de las áreas de formación pedagógica y/o práctica, y estudiantes de pedagogía que cursan el penúltimo semestre del plan formativo.

Descritas las unidades de análisis, se delimita la población y se identifica el número real de participantes, que se obtuvo por medio de una muestra no probabilística, de carácter casual, pues la participación fue voluntaria y dependía de la posibilidad de acceder a las personas.

Tabla 1

Relación población y participantes del estudio.

Participante	Población	Participantes	%
Directivo	28	17	60,7
Docente	81	57	70,3
Estudiante	277	217	78,3

En la tabla 1 se observa, que, en los tres grupos se logra una participación superior el 60% de la población. El grupo de 17 directivos está conformado por ocho directores/as y nueve coordinadores/as de Departamento, al cual están adscritas carreras de pedagogía, con una media de 27 años vinculados a la FID (DT = 10,29). De este grupo, se cuenta con información de cuatro de las cinco facultades.

Los 57 profesores y profesoras se caracterizan por tener una media de 18 años (DT = 13,91) trabajando en la FID. Pertenecen a facultades con carreras de Pedagogía, principalmente de la Facultad de Ciencias de la Educación, facultad responsable de los programas del eje pedagógico que se implementan en todas las carreras de pedagogía de la universidad. La mayoría de ellos realizan docencia en el eje de práctica (71,9%).

Los 217 estudiantes, que participaron en el estudio pertenecen a carreras que cuentan con EP declarados, se encuentran en el penúltimo semestre de su formación inicial, la edad promedio es de 23 años (DT = 3,74). El mayor porcentaje de los estudiantes pertenece a carreras de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, seguido de Humanidades. El menor porcentaje corresponde a los estudiantes de la Facultad de Artes.

Como procedimiento de recogida de la información se utilizó el cuestionario (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005). El instrumento aplicado estaba compuesto por tres bloques de preguntas. Para este escrito se presenta el análisis de las respuestas a las dos preguntas abiertas, donde los participantes podían escribir libremente y con sus propias palabras las respuestas.

El tratamiento de la información obtenida por medio de estas preguntas se trabajó de manera inductiva a través de los siguientes pasos:

- Organización de la información por pregunta y grupo de participante en un procesador de texto.

- Descomposición del texto agrupando todas las respuestas u observaciones que son idénticas o que, al menos, aparezcan como equivalentes.

De los grupos de respuestas se elabora un sistema de códigos de primer orden que surge desde la lectura de las respuestas, luego se agruparon en códigos de segundo orden los que son presentados de manera jerarquizada en una tabla (Gibbs, 2012). Finalmente, se realiza una lectura comparativa, que permite identificar semejanzas y diferencias en los planteamientos expresados por los tres grupos de participantes.

3. Resultados

La tabla 2 contiene las categorías que surgieron de forma inductiva de las respuestas de los tres grupos de participantes a la pregunta abierta que indagaba sobre factores que facilitarían la integración de los EP en los procesos formativos de las carreras. Las categorías están ordenadas de acuerdo al porcentaje de citas relacionadas con cada una de ellas.

Tabla 2

Factores institucionales que facilitarían la integración de EP.

Directivos	Docentes	Estudiantes
Gestión curricular de la carrera (35%)	Gestión curricular de la carrera (42%)	Gestión curricular de la carrera (21%)
Espacios de participación, reflexión y análisis en torno a los EP (26%)	Espacios de participación, reflexión, análisis en torno a los EP (20%)	Creación de espacios de participación, análisis y reflexión en torno a los EP (17%)
Conocimiento sobre los estándares (17%)	Trabajo colectivo (13%)	Relacionar las prácticas con el desarrollo de EP (14%)
Trabajo colectivo (13%)	Formación para los Docentes sobre EP (8%)	Condiciones del desarrollo de las clases para abordar los estándares (13%)
Contexto institucional (9%)	Contexto institucional (8%)	Conocimiento sobre los estándares (11%)
	Conocimiento sobre los estándares (7%)	Características de los docentes (10%)
	Disposición positiva de los docentes (2%)	Acceso a información sobre los EP (9%)
		Otros (5%)

En la tabla 2 se puede observar que los tres grupos de participantes coinciden, mayoritariamente, que el primer factor que facilitaría la integración de los EP está relacionado con el *ámbito curricular*. Directivos y docentes enfatizan en la revisión del perfil de egreso, malla curricular y programas formativos para que se alineen con los EP. En esta misma categoría, los profesores y profesoras expresan la relevancia que tendrían los programas del eje de Prácticas para integrar los EP, como también las innovaciones en el ámbito de las estrategias metodológicas y procedimientos evaluativos. En este último planteamiento coinciden con los estudiantes, quienes expresan la necesidad de metodologías que propicien la integración de los EP y la actualización de los instrumentos de evaluación. En particular los estudiantes hacen referencia a aspectos curriculares más concretos, presentes en el desarrollo de las clases, lo que estaría evidenciando que los EP no deberían quedar sólo a nivel declarativo, sino

tratarlos como contenidos en las clases, crear instancias para poder llevarlos a la práctica, acompañado de procesos reflexivos, lo cual colaboraría a vivenciar clases más significativas.

En segundo lugar, se encuentra la importancia de propiciar *espacios de participación, reflexión y análisis de los EP*. Los tres grupos comparten la necesidad de crear espacios con una amplia participación de los miembros de la comunidad educativa, por ejemplo: directivos, docentes y estudiantes. Así mismo hacen referencia a otros agentes educativos externos a la institución como son representantes del MINEDUC, expertos en la temática de estándares y del sistema escolar.

De esta manera el proceso de integración de los EP se debería caracterizar por la amplia participación de cada uno, desde su rol y como destinatario de estos estándares. Esto requiere considerar otro factor, como es resguardar esta misma amplitud frente al *conocimiento sobre los EP*, facilitando el acceso de la información y diversificando los canales de difusión, para lograr un conocimiento comprensivo de estos estándares.

Para directivos y docentes tiene relevancia para facilitar la integración de los EP el *trabajo en equipo*, el cual se realizaría en distintas modalidades, por una parte, sólo el cuerpo académico, con profesores y profesoras según área, eje curricular u otro criterio de convocatoria, por otra, un trabajo colectivo más abierto involucrando a la comunidad universitaria, como también a representantes de los centros escolares. Esto permitiría una integración de los EP por medio de procesos de análisis, discusión y reflexión; y a la vez más transversal y no tan focalizado en un determinado momento y lugar de la formación. Los estudiantes mencionan en menor medida este trabajo colectivo, sin embargo, de igual manera destacan la importancia de espacios donde se produzca la interacción entre los distintos miembros de la comunidad universitaria, especialmente para informarse sobre estos estándares y reflexionar sobre ellos.

Un factor más que es señalado por los tres grupos de participantes es el contexto institucional. La influencia que tiene la gestión de la institución para favorecer la integración de los EP, la relacionan con la destinación de recursos para lograr este fin, el aumentar número de horas para el desarrollo de los programas formativos, el contar con un cuerpo docente consolidado y la gestión curricular que la dirigen instancias o entidades a nivel central, son aspectos que favorecerían la creación de un ambiente propicio para esta integración. En particular, los estudiantes agregan la importancia que se le otorguen a estos estándares desde las distintas autoridades de la universidad. Dos categorías que mencionan principalmente los profesores y profesoras son la necesidad de recibir *formación sobre estos estándares y la disposición positiva* que ellos tengan para su integración.

Los estudiantes destacan tres factores, uno es el *acceso a información sobre los EP*, otro las *características de los y las docentes*, siendo una de ellas la disposición para integrar los EP, aspecto también mencionado por los profesores y profesoras, por lo tanto, para ambos grupos de participantes es relevante la actitud que se tenga hacia estos estándares y la disposición de querer integrarlos en los procesos formativos.

Por último, son los estudiantes quienes más destacan la importancia de las prácticas como factor que facilitaría la integración de los EP o como un espacio propicio para ponerlos en acción y evaluar sus niveles de logro, para lo cual se requiere integrar los EP en los talleres de práctica tempranas y profesional y resguardar que las condiciones que ofrecen los centros escolares durante sus prácticas, también los favorezca.

Desde estas categorías se puede apreciar que el proceso de integración de los EP se facilitaría al alinear e integrar estos estándares en los distintos componentes curriculares que conforman la carrera, desde los más declarativos como es el perfil de egreso hasta los más operativos como son los programas formativos. Este proceso se debe caracterizar por crear los espacios suficientes de participación, reflexión y análisis en torno a la articulación y com

plementariedad entre estándares EP del MINEDUC y plan formativo propuesto desde la institución.

En cambio, la tabla 3 contiene las categorías de la pregunta orientada a identificar factores que dificultarían la integración de los EP. Las categorías están ordenadas de mayor a menor número de respuestas que concentra la categoría resumida en porcentaje.

Tabla 3

Factores institucionales que dificultarían la integración de EP.

Directivos	Docentes	Estudiantes
Características de los y las docentes (55%)	Actitud de los docentes hacia el cambio y los estándares (22%)	Desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa (14%)
Condiciones contextuales de la institución (21%)	Desarticulación entre currículo y los EP (21%)	Desarticulación EP y programas formativos (14%)
Falta de trabajo en equipo (12%)	Condiciones contextuales de la institución (17%)	Escasa y falta de claridad de la información sobre los EP (14%)
Desarticulación entre currículo y los EP (9%)	Desconocimiento de los estándares (16%)	Características de los y las docentes (13%)
Escasa vinculación con el sistema educativo (3%)	Falta de trabajo colectivo (14%)	Características de los estudiantes (11%)
	Características de los estudiantes (6%)	Desarticulación entre currículo y los EP (9%)
	Escasa vinculación con el sistema educativo (4%)	Condiciones contextuales de la institución (7%)
		Otros (26%)

Se observa en la tabla 3 que los tres grupos de participantes coinciden en identificar cuatro dificultades para integrar los EP que se podrían presentar al interior de la institución. A pesar de esta convergencia, las apreciaciones de los participantes varían en cuanto a la relevancia que se le otorga a cada factor dentro de los grupos, por ejemplo, para directivos y docentes la categoría que concentra el mayor número de respuestas está relacionada con *las características de los profesores y profesoras*. Para los estudiantes el factor más mencionado está vinculado con el *desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa*.

De igual manera, reconociendo estas diferencias se analizan a continuación estos cuatro factores que dificultarían la integración de los EP.

El primero de estos factores son las *características de los profesores y profesoras* responsables de implementar los programas formativos, como se ha señalado anteriormente, este factor es el más citado entre directivos y docentes; y en un cuarto lugar por los estudiantes. Ellos reconocen en el o la docente un agente que es protagonista en el proceso de integración de los EP, que de acuerdo a sus cualidades personales y profesionales pueden facilitar o dificultar esta integración. Una de las características que la dificultaría es la resistencia al cambio, aspecto relacionado más con la dimensión personal del docente. Otra centrada más en la dimensión profesional, es la falta de información y preparación sobre los EP, sumado una visión crítica hacia la política de estándares.

Un segundo factor son las *condiciones contextuales de la institución*, el cual es más relevante para directivos y docentes que para los estudiantes. Estos tres grupos de participantes reconocen que dificultaría la integración de los EP los escasos canales de participación y comunicación a nivel interno de la universidad lo que provocaría un estado de desinformación

institucional. Aparece como otro aspecto, la falta de espacio y tiempo para trabajar este tema de manera articulada entre las distintas unidades académicas y realizar un trabajo colectivo entre docentes.

El tercer factor es *la desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera y los EP*. Este factor es señalado principalmente por docentes y estudiantes, los que hacen alusión a la desarticulación del perfil de egreso, malla curricular y programas formativos con los EP. De estos tres componentes del currículo son los programas formativos los que adquieren especial atención por lo estudiantes, quienes señalan que se dificultaría la integración de los EP, si se abordan con un enfoque predominantemente teórico más que práctico; con estrategias de enseñanza y evaluación poco efectivas y desconectadas con estos estándares; y que la relación profesor/a-estudiante genere un clima de desconfianza y escasa comunicación.

El cuarto factor es *la escasa vinculación con el sistema educativo*, que sin ser una de las categorías que concentra el mayor número de respuesta es referenciada por los tres grupos. De esta manera se reitera la relación entre los EP y el contexto de las prácticas, porque para los estudiantes dificultaría la integración de estos estándares, la descoordinación universidad y centro escolar; el reducido número de prácticas; una formación teórica con escasa vinculación con las prácticas y las condiciones en que se realizan estas prácticas en los centros escolares.

Los restantes factores son señalados por uno o dos de los grupos de participantes, lo que puede reflejar la visión particular desde la realidad de cada uno de estos. Sin embargo, se aprecia mayor coincidencia entre las categorías que surgieron desde las respuestas de docentes y estudiantes; por ejemplo, los profesores y profesoras consideran que uno de los factores que dificultarían la integración de los EP son las *características de los estudiantes*, porque con ellos interactúa de manera más regular que un directivo de departamento. Esta misma categoría surge de los propios estudiantes, quienes tienen una postura crítica hacia el actuar de algunos de sus compañeros de carrera, como es el desinterés y desmotivación hacia su formación. También, coinciden en reconocer que otro de *los factores es el desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa*.

4. Conclusiones

Las respuestas obtenidas por medio del cuestionario permitieron generar información para describir la opinión que tienen directivos, docentes y estudiantes de una universidad, sobre los factores institucionales que facilitarían y dificultarían la integración de los EP en el plan formativo de las carreras.

La primera conclusión trata el tema de los factores que facilitarían la integración. Uno de ellos es la intención por parte de directivos y docentes de alinear los componentes del plan formativo con los EP. De esta manera, como representantes de la universidad asumen la responsabilidad de definir y hacer operativo el currículo particular, siendo conscientes que forman también parte de un proyecto formativo definido a nivel general, como nación. Este planteamiento está en concordancia con el eje 1: *Universidad - política universitaria*, propuesto por Zabalza (2012, 2014), el cual especifica que el “marco institucional interno no funciona de una manera autónoma ni en el vacío social o institucional. Por el contrario, se ve condicionado por un conjunto de influencias externas que podríamos identificar con la política universitaria” (Zabalza, 2012, p. 13), que ha ido modificando en los últimos años el espectro de atribuciones y expectativas sobre la universidad, porque como se mencionó anteriormente, el marco institucional interno de la universidad no funciona de una manera autónoma, sino que está afectado por influencias externas, como es la propia legislación nacional sobre la Universidad, en particular las dirigidas hacia la FID.

Los estudiantes hacen referencia a aspectos curriculares más concretos, presentes en el desarrollo de las clases como son las estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación, los que deberían considerar como referente los EP, asegurando de esta forma que los estándares no sólo queden declarados en los documentos, sino que se integren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto tiene relación con el eje 2: *Materias de currículum - ciencias, tecnología*. Que trata sobre los conocimientos y habilidades profesionales que en la Universidad se enseñan-aprenden (Zabalza, 2012). En buena parte de los sistemas universitarios éste es el eje central de la definición de las carreras. Comprendiendo que para cumplir con este propósito será necesario realizar ajustes curriculares que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, fundada en la memorización y transmisión de conocimientos, a un escenario formativo que propicie la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes (UNESCO, 2018). Por lo tanto, hay quienes visualizan la integración de los EP como una oportunidad de actualizar los programas, en cuanto a las competencias, contenidos, metodologías de enseñanza y procedimientos de evaluación.

El otro factor reconocido por directivos, docentes y estudiantes como un factor clave en el proceso de integrar los EP es la creación de espacios de participación que permita el análisis, la reflexión y el debate en torno a la política de estándares, con un enfoque proactivo y propositivo, que permita ir descubriendo lo que hemos aprendido, lo que estamos aprendiendo y lo que podríamos aprender en un contexto individual y colectivo (Zabalza, 2014) sobre la temática de los EP.

La segunda conclusión se refiere a los factores institucionales que dificultarían la integración de EP. Uno de ellos son las propias condiciones conextuales de la universidad, condicionada por su política y liderazgo de las autoridades centrales e intermedias, las que inciden por ejemplo en la creación de espacios de participación y el trabajo colectivo, aspectos presentes en el eje 1: *Universidad - política universitaria*. Debemos tener presente que el trabajo en equipo y cooperación es uno de los grandes ejes que toda institución universitaria debería lograr (Zabalza, 2014). La falta de este tipo de políticas a nivel institucional dificulta la integración de los EP, porque afianzará en la identidad del docente el individualismo y aislamiento profesional, condiciones que propiciarán la descoordinación interna y la desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera (perfil de egreso, malla curricular y programas del curso) y los EP.

Otra de las dificultades son algunas de las características que pueden presentar el o la docente, profesionales que están presentes en el modelo orientado a la actuación formativa en el escenario universitario propuesto por Zabalza, en particular en el eje 3: *profesores/as - mundo profesional*, donde se reconoce que los profesore y profesoras universitarios presentan características culturales propias, en la forma de construir el conocimiento y presentárselo a los estudiantes, en la forma de concebir su trabajo y su carrera profesional (Zabalza, 2012). También, como actor que debe ejercer su liderazgo pedagógico, aspecto fundamental para el desarrollo de la docencia universitaria (Imbernón, 2017; UNESCO, 2018). Liderazgo que los lleva a desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio (UNESCO, 2018); cumplir con el rol de facilitador del aprendizaje de los estudiantes; entre otras actuaciones. Entonces, en este contexto dificultaría la integración de los EP la resistencia al cambio, la falta de información y preparación sobre los EP, lo que puede estar asociado a una visión de oposición hacia la política de estándares. Esta actitud por parte de algunos docentes claramente dificultaría este proceso de integración, porque ningún proceso de estas características, predominantemente pedagógico-curricular, es “pensable al margen de quienes hayan de llevarla a cabo: los profesores se convierten siempre en los mediadores y agentes básicos de las innovaciones en la Universidad” (Zabalza, 2012, p. 14).

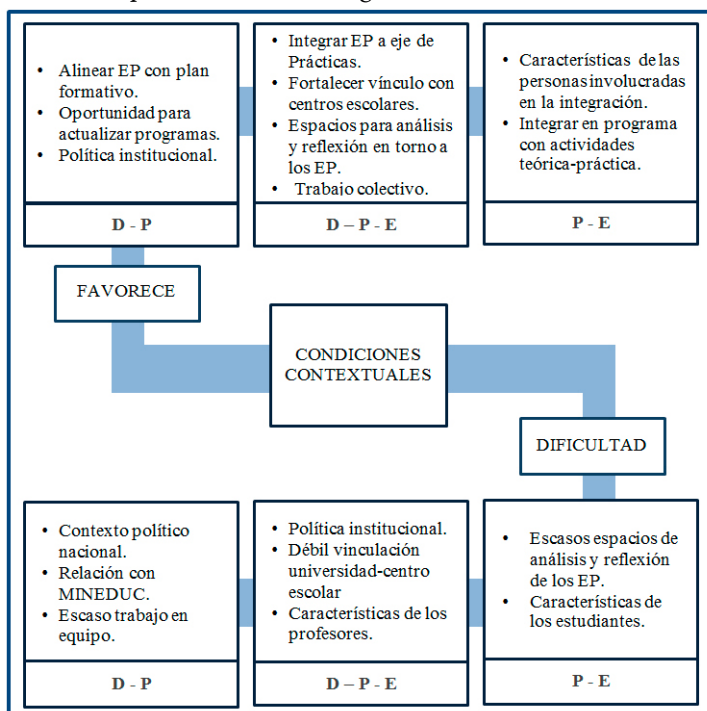
Para los participantes las Prácticas de los estudiantes son espacios propicios para el desarrollo de los EP. Estas Prácticas se realizan en los centros escolares, desde las denominadas prácticas tempranas hasta la profesional. Esta vinculación con el sistema educativo está relacionada con el eje 4: *estudiantes - mundo del empleo*. En este caso, el mundo del empleo constituye el marco de incidencia externo, que orienta los intereses y las demandas de los estudiantes en formación. Sin embargo, la escasa vinculación y sintonía con el sistema educativo es otro factor a considerar en el proceso de integrar los EP en los planes formativos de las carreras de pedagogía. Uno de los aspectos que se mencionan para abordar esta dificultad es la gestión que debe realizar la propia universidad, como institución abierta y en permanente interacción con el medio (UNESCO, 2018), que le permita asegurar una vinculación estable y coordinada con los centros escolares. Esto a través de asegurar vías de comunicación e información sobre el proceso de integración de los EP en el plan formativo de los estudiantes; tener acuerdos y acceso con una amplia realidad de centros que permita a los estudiantes durante su formación conocer estos diversos contextos; que la universidad genere estrategias para otorgar un acompañamiento a los estudiantes durante el proceso de prácticas tempranas en los centros. De esta manera la universidad entra en una relación dialógica con agentes que pertenecen al contexto profesional para el cual se están formando los estudiantes.

Esto mostraría que los EP no sólo se integran al proceso formativo delimitado a lo que acontece dentro de la universidad, sino que están presentes en la formación que se extiende a un escenario externo como son los centros escolares.

Con el propósito de resumir estas conclusiones se identifican los factores de mayor relevancia que facilitan y dificultan la integración de los EP en los planes formativos de las carreras de pedagogía en la institución estudiada, considerando la opinión de directivos (D), profesores y profesoras (P) y estudiantes (E).

Figura 2

Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP.



Fuente: Elaboración propia.

Se espera que estas conclusiones surgidas en un contexto particular, se puedan proyectar en extensión hacia otras universidades que se encuentren en proceso de integrar políticas externas, como es el caso de los EP dirigidos a las carreras de pedagogía. Además, visualizar nudos críticos, que dependiendo de la institución pueden ser factores que facilitarían o dificultarían la integración de este tipo de políticas, porque desde los referentes teóricos y empíricos se reafirma el planteamiento, que no basta con declarar los EP, sino también, se requiere impulsar actividades formales e intencionadas para transitar desde estándares declarados a estándares integrados (Marcelo, 2016; Montecinos, 2014; Tiana, 2011). Por ello, se considera necesario compartir algunas propuestas principalmente focalizadas a las acciones que se pueden realizar al interior de las instituciones de formación docente:

1. *La integración de los EP requiere de un proceso de planificación institucional.* Este proceso investigativo permitió evidenciar que la política institucional es un factor interno que incide en crear las condiciones propicias o favorables para concretar esta integración. Por ello se requiere que exista una planificación institucional que permita una integración consensuada, significativa y contextualizada de los EP. Según Zabalza (2012) el actuar de las instituciones debe ir dirigido a

...la eliminación de obstáculos y de creación de las condiciones necesarias para que los cambios se produzca. La motivación conlleva mucho ejercicio de comunicación y seducción hacia dentro y hacia fuera, explicando bien lo que se pretende, justificando su sentido e interés, aclarando las dudas o temores que cualquier proceso de mejora suele suscitar (p. 99).

Esta planificación institucional puede ser a nivel central, intermedio o ambos niveles interrelacionados. Al momento de planificar es conveniente proyectar la integración de estos estándares a través de fases o etapas. Una opción es considerar las siguientes cuatro dimensiones: conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP (AITSL, 2016). A su vez, Zabalza (2012) propone: “reconocimiento de la situación de partida (diagnóstico de la situación, evaluaciones sectoriales, etc.); exploración de iniciativas de reajuste y/o de desarrollo adoptadas a partir de los datos disponibles; consolidación de las nuevas prácticas o dispositivos” (p. 97).

Tanto en las etapas de planificación como en la implementación de un plan de integración de los EP se requiere la presencia y convivencia armónica de diversos liderazgos. El liderazgo directivo ubicado a nivel central debe encontrarse próximos a la realidad y necesidades de todos los miembros de la comunidad universitaria, pues es un factor clave para mantener un proyecto formativo integrado y cohesionado en toda la institución (Zabalza, 2012). Para lograrlo se requiere de la coordinación interna y del rol que cumplan los líderes intermedios (Facultades, Departamentos, Institutos, Equipos de Investigación, etc.). Según Zabalza (2012), los líderes intermedios ejercen dos funciones básicas: la del liderazgo transaccional, que permitan garantizar que las decisiones tomadas a nivel superior sean seguidas (con diverso nivel de determinación según la naturaleza de la orientación o norma y según la cultura más o menos autoritaria de la institución) por el grupo de personas que coordinan y la del liderazgo transformacional, actuando como representantes de sus colegas frente a la institución. Se convierten en agentes del cambio de la cultura de la institución y de la dinámica del funcionamiento de esta. Generan innovaciones y, en ocasiones, conflicto en el seno de la institución y en ese sentido provocan cambios. Finalmente, el liderazgo de los y las docentes, como la pieza fundamental para el desarrollo de la docencia universitaria (Imbernón, 2017; Zabalza, 2012), porque se reconoce en ellos la gran capacidad de impacto en el proceso formativo de los estudiantes (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). Por este motivo, se fortalece el principio de liderazgo pedagógico del cual se deben empoderar los y las docentes, para desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.

2. *Visión y coherencia de una concepción de buena enseñanza.* Investigaciones de Klette y Hammersness (2016) han mostrado que los buenos programas de FID poseen una concepción de buena enseñanza que está articulada en el programa y compartida por el profesorado, permitiendo que se conecte con las prácticas de aula. Un referencial de buena enseñanza serían los EP, basándose en ellos se pueden crear espacios de participación para reflexionar sobre el proceso formativo que se está realizando en la universidad y delimitar en conjunto la concepción o visión de buena enseñanza que asumirá la institución, lo cual permitiría alinearse a políticas educativas nacionales. Por tanto, se espera que a nivel institucional se expliciten su visión de la buena enseñanza; y que docentes y estudiantes la conozcan y comprendan.

Definida la visión se debe alinear o integrar a los distintos componentes curriculares del plan formativo: perfil de egreso, malla curricular y programas formativos para resguardar una coherencia interna. Por ejemplo, directores de departamento y docentes de la universidad proponen estrategias que buscan fortalecer la presencia transversal del EP y un trabajo interdisciplinario:

- Construcción de matrices que permitan integrar y hacer visible la presencia de los EP en el conjunto del plan formativo o por ejes, como son el Nuclear y el de Prácticas. Esto favorecería el encuentro interdisciplinario, donde el eje de prácticas se convierte en el componente articulador.

- Plantean la necesidad de alinear la malla curricular con los EP, para lo cual proponen, que sea un tema para analizar y reflexionar en la Comisión Curricular de la carrera, donde se elabore un cuadro comparativo entre las competencias que se esperan lograr con los graduados de la carrera y los requerimientos de los estándares para observar concordancias y discrepancias. Esta alineación ofrece la oportunidad de justificar las competencias declaradas y visualizar nuevas competencias.

3. *Integración de los EP en los programas formativos.* Para directivos, docentes y estudiantes que colaboraron en este estudio, contestando el cuestionario y participando en entrevistas y grupos focales, manifestaron que los programas formativos son una de las opciones más concretas para favorecer la integración de los EP. Programas que, de acuerdo al punto anterior, deberían estar alineados a la visión de buena enseñanza que haya determinado la institución, donde estos estándares han sido uno de los referentes.

De esta forma se busca articular desde las competencias, contenidos, actividades y criterios de evaluación que se declaran en los programas formativos con los EP. Este proceso de revisión de los programas sería una oportunidad para actualizarlos y resguardar su coherencia interna y con la visión institucional descrita en el perfil de egreso. Esto significa que la introducción de los EP en el programa formativo no puede consistir en la inclusión de un apartado más, sin que afecte al resto de componentes más que de modo superficial. Exige, por el contrario, un replanteamiento de los componentes que conforman el programa. En este contexto, directivos de departamento, docentes y estudiantes sugieren las siguientes acciones:

En el caso de las competencias y contenidos declarados, explicitar en el programa la relación con los EP. Un apartado de este documento donde se puede establecer esta relación es en la *Complejidad actual y futura de la disciplina*. En él se especificarían los EP que son trabajados de forma directa o indirecta en el desarrollo del programa. Además de la relación con las competencias de otros programas que permita explicitar la transversalidad al desarrollar estos estándares.

Implementar estrategias metodológicas acorde a las actuales necesidades formativas, por una parte, estrategias destinadas a facilitar el acceso y conocimiento de los EP por parte de los estudiantes, desde acciones bien específicas como compartir en formato digital el libro que contiene los EP, explicitar el o los EP que se trabajarán en el curso, la presentación y análisis de estos estándares en clases expositivas. Por otra parte, algunas estrategias que destacan docentes y estudiantes dirigidas a un aprendizaje activo, que conecte la teoría y la práctica:

- Trabajo colectivo entre estudiantes para profundizar en determinados EP, que luego son presentados a nivel grupo curso, momento propicio para el diálogo, reflexión y debate sobre la declaración de los EP.

- Además del conocimiento y análisis de los EP, se busca implementar estrategias para que los apliquen. Uno de estos casos, es utilizar los EP como referente para justificar reflexiones o decisiones pedagógicas por parte de los estudiantes, por ejemplo, al momento de planificar unidades de aprendizaje. Para [Marchesi \(2001\)](#), enseñar se convierte en el arte de diseñar situaciones que susciten el interés y comprometan la actividad mental de los estudiantes, por eso no es útil la enseñanza que sólo muestre o explique, sino aquella que facilita y estimula el aprendizaje de las competencias en un contexto determinado.

- Aplicar estrategias de situaciones pedagógicas simuladas. Esto significa visualizar y transferir los EP a experiencia concreta de análisis de la enseñanza y el aprendizaje, como pueden ser el aprendizaje basado en proyecto, estudios de caso, portafolios, la investigación y resolución de problemas reales de la práctica, a través de procesos reflexivos y otras estrategias enfocadas al aprendizaje activo y situado del estudiante de pedagogía ([Conway, Murphy, Rath y Hall, 2009](#)).

Ser utilizados como referentes para elaborar criterios de evaluación, al momento de construir instrumentos con propósito diagnóstico, formativo o de resultado; para autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. Por ejemplo, integrar los EP en los procedimientos de evaluación de las prácticas, además ser referentes para orientar procesos de reflexión en los estudiantes, durante y al final de las prácticas, que permita identificar los aprendizajes logrados y las áreas deficitarias, que requieren ser fortalecidas durante su formación en la universidad.

4. *Eje curricular de Prácticas espacio propicio para la integración de los EP.* Los participantes de los distintos grupos consultados durante la investigación consideran que el eje de Prácticas es un espacio propicio para el desarrollo de los EP. Porque es un espacio formativo donde convergen integradamente los distintos saberes presentes en los otros ejes curriculares, pues el saber experiencial o práctico actúa como núcleo vital ([Cometta y Porta, 2017](#)). Además, se interrelacionan las experiencias formativas de la universidad y del centro escolar, ofreciendo oportunidades de aprendizaje para demostrar el desarrollo de estos estándares en una realidad escolar concreta. Reafirmando el planteamiento realizado en propuestas anteriores, al enfatizar que la integración de los EP no debería quedar circunscrito a un nivel teórico-conceptual, sino que requieren ser visualizados en las prácticas, para reflexionar sobre su desarrollo y que se transformen en referente para retroalimentar su formación, a través de procedimientos evaluativos de propósito formativo.

Para concretar esta propuesta se requiere garantizar algunas condiciones. Una de ellas es un eje de Prácticas organizado a partir de competencia de complejidad creciente, con prácticas graduales y progresivas que permitan asegurar un mejor nivel de aprendizaje de la profesión docente. Otra condición, mayor acompañamiento del profesor y profesoras de prácticas de la universidad en el centro escolar. Aumentar la cantidad de tiempo que los estudiantes de pedagogía permanecen en los centros escolares ([Villegas, 2003](#)). Y una cuarta condición es la disposición de los centros escolares a ser agente formativo de los estudiantes de pedagogía, a través de “un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado universitario y el de

enseñanza” (Imbernón, 2017, p. 63) representado por el y la docente de las escuelas. Por ello es relevante señalar que la universidad no puede actuar de espaldas a la sociedad, no debe funcionar como un claustro cerrado e inaccesible; en su lugar debe crear formas y vías de comunicación que lo conecten con las verdaderas necesidades (Quiroga, 2017).

5. *Trabajo colectivo y socialización aspectos transversales en el proceso de integración de los EP.* Uno de los aspectos que reconocen directivos de departamento, docentes y estudiantes, que facilitarían la integración de los EP es el trabajo colectivo, a lo que Santos Guerra llama paradigma de la colegialidad: “Paradigma que conlleva a la ruptura del individualismo, planificación conjunta, reflexión compartida, coordinación intensa, acción colegiada” (Santos Guerra, 2009, p. 61). Y Zabalza (2012) utiliza un concepto del modelo de Vygotsky, aprendizaje coral, “construimos nuestras propias representaciones e ideas a partir del intercambio que se produce en el grupo y del juego de reajustes que dicho intercambio provoca tanto en nosotros como en nuestros interlocutores” (p. 100).

Con respecto a la socialización, Santos Guerra (2009) señala: “Mientras se dialoga se comprende, al comprender se mejora, la mejoría es conseguir un mayor nivel de diálogo” (p. 67). De esta forma, el proceso de integración de los EP se sustenta en las relaciones interpersonales y en el establecer vínculos de cooperación, condiciones que están presentes desde la propuesta que hace referencia a la vinculación MINEDUC-universidad, hasta la integración en el eje de Prácticas, que requiere nuevamente establecer nexo con otras entidades y personas, porque la universidad se caracteriza por ser un sistema abierto, complejo, dinámico, multidimensional, donde se desarrolla una pluralidad de funciones (Coll, 2011; Mateo, 2000; Presutti, 2010; Tiana, 2011; Zabalza, 2012; Zorrilla, 2011).

Entre los propósitos de generar estos espacios para trabajar en equipo y socializar estarían:

- Contribuir al aprendizaje individual, en este caso sobre la temática de los EP, porque la “comunicación con otros, las relaciones interpersonales y las interacciones sociales influyen ampliamente en el aprendizaje individual” (Pérez, 2009, p. 72).

- Generar espacios de diálogo donde se pueda exponer las distintas opiniones sobre esta política de estándares, espacios desde el cual se pueda construir conocimiento, llegar a consensos y tomar decisiones contextualizadas sobre la integración de los EP en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía.

- Consolidar un trabajo interdisciplinario entre profesores y profesoras de distintos ejes curriculares o que se desempeñen en el mismo semestre académico. Diálogo que permitiría, por ejemplo, visualizar la integración transversal de los EP en el plan formativo de la carrera, también la relación de programas formativos relacionados directamente con un EP en particular. Esta modalidad de trabajo requiere de elementos fundamentales de la profesión docente como es saber trabajar junto con los colegas y tolerancia profesional. Es decir, la relación, la interacción entre compañeros, es fundamental para asumir los retos educativos actuales. Compartir lo que sabemos, lo que sentimos y lo que somos nos ayuda en tiempos de incertidumbre y de cambio (Imbernón, 2017).

- Facilitar la creación de vínculos de cooperación externa a la institución que permita ampliar el número de agentes formativos que participen en el proyecto curricular de la carrera.

Las 5 propuestas descritas no buscan ser exhaustivas, sino plantear algunos aspectos que se consideran fundamentales para una integración de los EP de manera reflexiva, dialogada, participativa, planificada, consensuada, intencionada, vinculada a la práctica, entre otras condiciones que han sido analizadas en el transcurso de este artículo.

Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2016). *Final Report – Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers*. Recuperado de https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c_0.
- Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 457-483). Santiago de Chile: UNESCO.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 258-284). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 [no. Especial]. 11-28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Bellei, C., y Valenzuela, J. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto status en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin del Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257-283). Santiago de Chile: UNESCO y P. Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: a Comparative Study*. Santiago de Chile: OCDE. Recuperado de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&docLanguage=En).
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (2011). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Cometta, A., y Porta, M. (2017). Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos. *Revista de Debates*, 9, 1-10.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., y Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Kildare: Teaching Council.
- Day, C. (2005). *Formar docente: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Esteve, J. M. (2011). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: OEI.
- García-Huidobro, J. (2010). *La Prueba Inicia: uso y abusos*. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

- Gibbs, R. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Ciudad de México: McGraw-HILL/Interamericana.
- Imberón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 483-506. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>.
- Klette, K., & Hammersness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 2(10), 26-52. Recuperado de <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2646/2457>.
- Manzi, J. (2010). Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. En B. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela, (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 285-308). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID*. En *Informe Diseño de planes para fortalecer la formación inicial docente en universidades del Estado, convenio piloto N° 1556*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha/ MINEDUC.
- Marchesi, Á. (2001). Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 111-128). Santiago de Chile: UNESCO.
- Marchesi, Á. (2010). Estrategias para el cambio educativo. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 251-268). Madrid: AECID.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*, (5° ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: LOM.
- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 [no. Especial], 285-301. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waeece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>.
- OEI. (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12891>.
- OREALC/UNESCO. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0024/002482/248295s.pdf>.

- Pérez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Presutti, F. (2010). La formación de la profesionalidad docente. En P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente: II Seminario Internacional RELFIDO* (pp. 70-77). Barcelona: Universitat de Barcelona, FODIP. Recuperado de http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf.
- Quiroga, P. (2017). Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, (25), 111-130.
- Santos Guerra, M. A. (2009). La evaluación institucional como autorregulación. En J. Gairín (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 61-72). Madrid: Ministerio de Educación.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (154-197). Barcelona: Gedisa.
- Tedesco, J. (2011). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Tejada, J., y Fernández, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En J. Tejada (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 13-44). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Tiana, A. (2011). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 113-123). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- UNESCO. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior*. Córdoba: IESALC. Recuperado de www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option...cres2018/...octubre2018-pdf.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 113-128). Madrid: AECID.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de educación comparada*, (22), pp. 185-206. doi: 10.5944/reec.22.2013.9329.
- Villegas, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. París: UNESCO.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). London: Sage.
- Zabalza, M. (2012). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2014). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zorrilla, M. (2011). Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 143-159). Madrid: OEI/Fundación Santillana.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable


Adolfo Berríos Villarroel^a y Lady Sthefany Bastías Bastías^b
Universidad Autónoma de Chile¹, Talca, Chile.


Recibido: 05 de junio 2020 - Revisado: 17 de septiembre 2020 - Aceptado: 09 de noviembre 2020

RESUMEN

El estudio indaga las percepciones de los estudiantes de pedagogía de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. Considerando el rol de la educación superior en el desarrollo de competencias profesionales que permitan concretizar las metas establecidas por las Naciones Unidas, el objetivo es evaluar si los futuros docentes de esta universidad cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para abordar de manera sistémica los desafíos sociales, económicos y medioambientales que implica la puesta en práctica de la sustentabilidad. Para ello, se utilizó una metodología cuantitativa no experimental mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra estratificada de estudiantes de pedagogía de tercer y cuarto año de la facultad de educación. El análisis de las respuestas fue asistido por el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Los resultados muestran que los estudiantes se focalizan en la dimensión medioambiental, en detrimento de la dimensión social y económica. Además, priorizan un enfoque educativo basado en la enseñanza de ecogestos individuales, dificultando la comprensión de la complejidad que implica el desarrollo sustentable tanto a nivel político como ciudadano. Finalmente, los resultados cuestionan si las actividades relacionadas con la sustentabilidad en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria, son suficientes para que los futuros docentes desarrollen competencias profesionales que les permita abordar las problemáticas que genera la sustentabilidad a nivel local.

[†]Correspondencia: adolfo.berrios@uautonoma.cl (A. Berríos).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-2145-8067> (adolfo.berrios@uautonoma.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-6228-1894> (lady.bastias@uautonoma.cl).

1. Grupo de investigación FODED.

Palabras Clave: Desarrollo sustentable; educación; formación inicial docente; pedagogía.

Approaching perceptions of student teachers towards the 2030 Agenda for Sustainable Development

ABSTRACT

This study explores the perceptions that pedagogy students from Universidad Autónoma de Chile, in Talca have about the 2030 Agenda for Sustainable Development. Considering the role of higher education in the development of professional skills to achieve the goals established by United Nations, the objective is to assess whether the future teachers of this university possess the required pedagogical tools to systematically address the social, economic and environmental challenges involved in implementation of sustainability. For this purpose, a questionnaire was applied to a stratified sample of third- and fourth-year pedagogy students from the School of Education. Data analysis was assisted by the Statistical Package for the Social Sciences program (SPSS). Results show that students focus on the environmental dimension on detriment of social and economic dimension. In addition, they prioritize an educational approach based on the teaching of individual eco-gestures, making difficult to understand the complexity of sustainable development both political and citizen levels. Finally, the results question whether sustainable-related activities within the framework of University Social Responsibility are enough for future teachers to develop professional skills that allows them to address the problems generated by sustainability at local level.

Keywords: Sustainable development; education; initial teacher training; pedagogy.

1. Introducción

Desde la Cumbre de la Tierra organizada en Río de Janeiro el año 1992 que la Organización de Naciones Unidas (ONU) propone el desarrollo sustentable² como estrategia internacional para abordar las problemáticas que genera el sistema económico y la protección del medioambiente. Según el informe Brundtland (ONU, 1987), a causa de la escasez y el agotamiento de los recursos naturales, se necesita un modelo de desarrollo que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las próximas generaciones. Para alcanzar este objetivo, se plantea una fórmula compleja, donde el desarrollo sustentable se representa como el equilibrio entre el crecimiento económico, la satisfacción de las necesidades sociales y la preservación del medioambiente.

La Agenda 2030 para el desarrollo sustentable es la nueva estrategia internacional que busca, de aquí al año 2030, transformar el actual modelo de desarrollo. Este ambicioso plan propone diecisiete objetivos que cubren las dimensiones sociales, económicas y medioambientales, tales como: la igualdad de género, la reducción de la pobreza entre y dentro de los

2. El término inglés *sustainable development* ha sido traducido al español como desarrollo sustentable o desarrollo sostenible. Si bien algunos estudios argumentan diferencias entre los adjetivos "sustentable", "sostenible" y "sustentabilidad" (Gómez, 2014), en el presente trabajo estos tres términos se emplean como sinónimos.

países, trabajo decente y crecimiento económico, la adopción de medidas contra el cambio climático, la protección de los ecosistemas terrestres y marinos, entre otros. Para la [ONU \(2015\)](#), una educación equitativa e inclusiva que genere calidad es uno de los pilares fundamentales para que las próximas generaciones se empoderen de los objetivos y metas de la agenda. Por lo tanto, el sistema educativo debe proporcionar las competencias necesarias para avanzar hacia la construcción de una sociedad con hábitos y formas de vida sustentables.

No obstante, la puesta en práctica de esta estrategia impuesta por los organismos internacionales despierta controversias entre diferentes actores de la sociedad civil (políticos, empresarios, asociaciones ambientalistas, científicos, docentes, etc.). Una parte de la bibliografía denuncia que se trata de una prolongación del actual modelo de desarrollo ya que continúa con la mercantilización de la naturaleza considerada un mero reservorio de recursos naturales al servicio del sistema de producción industrial ([Asara, Demaria, Otero, Corbera, 2015](#); [Theys, 2014](#)). Según [Mota y Sandoval \(2016\)](#), este término compuesto siembra un discurso colonialista del poder, que se fundamenta en una idea eurocéntrica y nordista de la modernización proponiendo el progreso tecnocientífico al servicio de la industria, el confort y el consumo y, a la vez, como un instrumento capaz de amortiguar el impacto sobre el medioambiente.

Además, en la educación escolar chilena, existen dificultades que ponen en duda la efectividad de los programas relacionados con los objetivos del desarrollo sustentable. Al respecto, en su revisión bibliográfica [Salinas \(2016\)](#) da cuenta que la puesta en práctica de los distintos programas de educación ambiental que operan en el sistema educacional chileno depende de la voluntad de los directivos y docentes. Asimismo, estos programas educativos tienden a favorecer el aprendizaje de prácticas sociales consideradas a priori como favorables a la protección del medioambiente, como los ecogestos (reciclaje, ahorro de energía eléctrica, etc.), en detrimento de saberes científicos que desarrollen la capacidad argumentativa de los escolares ([Berríos y Martínez, 2016](#)). Teniendo presente este panorama, [Berríos y González \(2020\)](#) señalan que la formación inicial docente debería desarrollar competencias pedagógicas que enriquezcan las recomendaciones ciudadanas de estos programas educativos. Es decir, deberían disminuir su carácter técnico y normativo de manera que permita reflexionar sobre las disyuntivas que provoca a nivel local el actual modelo de desarrollo.

Atendiendo el rol que tiene la educación superior en el desarrollo de competencias profesionales que ayuden a concretizar los objetivos de la agenda en el sistema educacional del país, este trabajo examina las percepciones que tienen los futuros docentes acerca de esta estrategia de desarrollo. De esta forma, este estudio indaga de manera exploratoria en qué medida la educación superior y en particular, la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, incorpora los objetivos de la Agenda 2030 en la formación inicial docente. Se trata entonces de sondear si los futuros docentes de esta universidad cuentan con competencias profesionales que favorezcan el diseño de estrategias metodológicas acordes a los desafíos sociales, económicos, culturales y medioambientales que genera la implementación del plan de sustentabilidad de las Naciones Unidas.

2. Problemática y objetivos

2.1 Panorama de la educación para el desarrollo sustentable en la educación chilena

Durante la década de los noventa, la integración del término desarrollo sustentable en la educación chilena se lleva a cabo en un sistema educativo heredero de las políticas de descentralización y privatización implementadas en la década anterior ([Cox, 2011](#)). En este contexto, que se caracteriza por el debilitamiento del Ministerio de Educación (MINEDUC) en su rol de gestor de las políticas educativas, la [Ley n° 19.300 \(1994\)](#), sobre bases generales del

medioambiente, es el primer documento institucional que promueve reorientar las actividades educativas en materia de medioambiente bajo el prisma de la sustentabilidad. Posteriormente, en el marco del decenio de una Educación para el Desarrollo Sustentable (2004-2015) dirigido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Ministerio de Energía y el Ministerio de Medioambiente (MMA) elaboran iniciativas para trabajar los objetivos de la sustentabilidad en los programas educativos del MINEDUC. Entre estas iniciativas destacan el Programa de Eficiencia Energética y el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE).

Elaborada con la firma del MMA, la Política Nacional para el Desarrollo Sustentable (2009) es la primera estrategia nacional que entrega directrices pedagógicas y didácticas para coordinar las diferentes actividades educativas que tienen como objetivo construir una ciudadanía sustentable en el país. Para formar personas reflexivas, responsables y éticamente comprometidas por las próximas generaciones, este plan propone el desarrollo del pensamiento sistémico e interdisciplinario, la capacidad de trabajar en equipo, el diálogo y la mediación para resolver problemas, el respeto a la diversidad y la disposición a actuar.

Corroborando los compromisos suscritos, la [ley n° 20.370 \(2009\)](#), Ley General de Educación (LGE) contempla la sustentabilidad como uno de los principios que inspiran la educación chilena. Al respecto, el marco legal nacional señala que las actividades educativas deben favorecer el respeto del medioambiente y el uso racional de los recursos naturales como una forma de solidaridad con las futuras generaciones. Si bien las nuevas bases curriculares de educación parvularia ([MINEDUC, 2018a](#)), básica ([MINEDUC, 2018](#)) y media ([MINEDUC, 2015](#)), incluyendo en este último ciclo las de 3° y 4° medio ([MINEDUC, 2019](#)), contemplan actividades relacionadas con esta temática, surgen dudas si los docentes poseen las competencias necesarias para abordar estos temas en la sala de clases. Cabe señalar que el [MINEDUC \(2013\)](#) define la Educación para el Desarrollo Sustentable como el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos que permitan a los futuros ciudadanos reflexionar para tomar decisiones fundamentadas y actuar responsablemente, abordando los problemas sociales, económicos, medioambientales y culturales de su comuna, región y país. Además, tiene un carácter transversal. Es decir, deben ser asumidos por todas las asignaturas del currículum escolar tanto en la sala de clases como en los otros espacios y actividades de la escuela.

En relación con la educación superior, en el marco del decenio de una Educación para el Desarrollo Sustentable, diversas universidades latinoamericanas establecen líneas de trabajo para incluir las temáticas relacionadas con la sustentabilidad como parte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). A propósito de estas iniciativas, algunos estudios en Latinoamérica señalan que apoyándose en la valoración positiva que implica la inclusión del término desarrollo sustentable en los instrumentos de gestión institucional, la sustentabilidad se transforma en una estrategia para acercar y vincular la docencia e investigación a las demandas del contexto inmediato ([Cantú, 2013](#); [Cervantes y Aldeanueva, 2016](#)).

En el caso de la Universidad Autónoma de Chile, el desarrollo sustentable está incluido en su modelo educativo. Según la resolución n°179/2017 ([Universidad Autónoma de Chile, 2017](#)), el modelo educativo orienta el proceso formativo de las diferentes carreras de la universidad tanto a nivel pedagógico como curricular. Además, como se mencionó anteriormente, el desarrollo sustentable forma parte de la RSU. Así, las actividades de docencia, investigación y extensión deben atender los retos que implica promover el desarrollo, mediante la formación de profesionales comprometidos con el entorno y capaces de promover la justicia, la libertad y la equidad. Por lo tanto, de manera transversal, las actividades formativas realizadas en todas las carreras deben dar respuesta a los cuatro pilares de la sustentabilidad contemplados en los 10 principios del Pacto Global de la ONU del año 2000. En este caso: los derechos humanos, los derechos laborales, el medioambiente y la anticorrupción.

2.2 La educación al servicio del desarrollo sustentable: tensiones y debates para abordar un objeto complejo

Aunque progresivamente la educación adopta los objetivos del desarrollo sustentable como meta del proceso educativo, este proceso de adaptación despierta controversias en la comunidad científica. Por un lado, el giro de la educación al medioambiente al servicio de la sustentabilidad provoca debates (González-Gaudio, 2012; Leninger-Frézal, 2016). En esta línea de críticas, Sauvé (2013) señala que a diferencia de la educación medioambiental que tiene como objetivo transformar la relación entre los seres humanos y la naturaleza, el desarrollo sustentable supedita la relación sociedad-medioambiente a las posibilidades que ofrece el sistema económico. Por lo tanto, esta relación cuestiona el rol de la escuela en la formación de ciudadanos autónomos, puesto que lejos de motivar un cambio social, más bien condiciona al futuro ciudadano para adoptar comportamientos, valores y actitudes favorables a la puesta en práctica de este modelo de desarrollo. Por este motivo, el proyecto educativo propuesto por la sustentabilidad actúa como un agente de la globalización que contribuye a propagar una cosmovisión extractivista de la naturaleza.

Teniendo presente que los fundamentos educativos son relegados a un segundo plano, diversos autores plantean la necesidad de abordar la educación para el desarrollo sustentable bajo un ángulo crítico y ciudadano que explore las controversias de este modelo de desarrollo (Bader y Sauvé, 2011; Barthes, Lange, Tutiaux-Guillon, 2017; Panissal, 2014). Según Jickling y Wals (2008, 2012), las prácticas educativas en el marco de la sustentabilidad deben trabajarse desde un enfoque socioconstructivista y transformador. Es decir, considerando la ambigüedad que rodea al calificativo de sustentable, es necesario tener en cuenta los saberes previos y referentes culturales de los educandos. Aquí, el objetivo principal es formar ciudadanos críticos capaces de cuestionar y participar en las decisiones relacionadas con la comunidad. Por consiguiente, este enfoque educativo considera la sustentabilidad como una vía más, entre otras posibles, para afrontar las problemáticas locales.

Por otra parte, en la sala de clases, el proceso de didactización del desarrollo sustentable representa un desafío metodológico para el docente. Al respecto, diversos autores señalan que para entender este concepto se necesita un enfoque sistémico de las dimensiones sociales, económicas y medioambientales, que interroga tanto los métodos como las herramientas conceptuales y procedimentales propias de cada asignatura (Audigier, Sgard y Tutiaux-Guillon, 2015; Lange, 2014). Es decir, más que concentrarse en una dimensión específica de la sustentabilidad, se trata de cruzar los diferentes enfoques disciplinares para desarrollar herramientas cognitivas que permitan comprender el carácter holístico y multidimensional de este modelo de desarrollo. Además, si consideramos que el contexto sociocultural y disciplinar del docente condiciona el proceso de aprendizaje de las temáticas relacionadas con la sustentabilidad (Barthes y Jeziorski, 2012; Jeziorski y Legardez, 2014), resulta fundamental examinar las competencias que entrega la formación inicial docente para lograr los objetivos propuestos por el MINEDUC.

Entonces, atendiendo a las demandas educativas en favor de los objetivos del desarrollo sustentable y las dificultades metodológicas que implica abordar este tema en la sala de clases, este estudio examina las actitudes de diferentes estudiantes de pedagogía de la Universidad Autónoma de Chile sobre los objetivos contemplados en la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. De esta manera, el objetivo principal de esta investigación es identificar los conocimientos que tienen los docentes en formación sobre las metas propuestas por este modelo de desarrollo para conocer en qué medida responden a los requerimientos que deberían tener los futuros profesionales de la educación en esta materia.

Asimismo, como objetivo específico, esta investigación cuestiona si estos conocimientos que poseen los estudiantes permiten dar respuesta a los pilares de la sustentabilidad contemplados en el modelo educativo de la universidad.

3. Metodología

Esta investigación contempla un enfoque cuantitativo no experimental y tiene un carácter descriptivo y exploratorio (McMillan y Schumacher, 2005). Se persigue describir las percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre el desarrollo sustentable y a su vez, comparar estas percepciones con los pilares de la sustentabilidad definidos en el modelo educativo de la universidad. El tipo de análisis realizados fueron frecuencias y tablas de contingencia. Para efectuar el análisis se recurrió al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.

3.1 Instrumento de recolección de datos

Para esta investigación se construyó un cuestionario compuesto por once preguntas. Los primeros ocho ítems buscaban indagar sobre las percepciones de los futuros profesores sobre el concepto de desarrollo sustentable y su presencia en las asignaturas del currículum escolar chileno. Al respecto, cuatro ítems eran de tipo Likert donde 1 significaba “Totalmente en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, 4 “de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Los siguientes cuatro ítems estaban compuestos por tres preguntas de opción múltiple donde podían escoger hasta cuatro alternativas según el enunciado y una pregunta dicotómica donde los estudiantes debían responder “Sí o No”. Las últimas tres preguntas del instrumento permitían recoger información sociodemográfica de los estudiantes: edad, sexo y carrera.

Por otro lado, es necesario agregar que el instrumento fue revisado por un par de expertos en Ciencias de la Educación y Sociología, quienes, en su calidad de informantes, permitieron ajustar temáticas particulares del instrumento. En cuanto a su aplicación, el cuestionario fue auto-administrado (Alvira, 2011).

3.2 Universo y muestra

La población de estudio incluye a estudiantes de tercer y cuarto año de las carreras de pedagogía (Educación Básica, Educación Parvularia, Educación Física, Inglés, Artes Visuales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Comunicación) de la Facultad de Educación. La elección de estos niveles es intencionada, ya que en estos dos últimos años de su formación los estudiantes realizan sus prácticas progresivas y profesionales, por lo que cuentan con mayores competencias tanto a nivel disciplinario como didáctico. Asimismo, considerando la transversalidad que otorga el modelo educativo de la universidad a la sustentabilidad en el margen de la RSU, este grupo de estudiantes ha desarrollado durante su proceso formativo algún tipo de actividad relacionada con el desarrollo sustentable.

Además, se utilizó una muestra estratificada simple por nivel con un margen de error del 5%, y un intervalo de confianza del 95% (Tabla 1). Así, del total de matriculados la muestra que respondió el cuestionario corresponde al 59,4% del total de la población estudiantil.

Tabla 1*Muestra por nivel.*

Año de carrera	Población	Muestra
Tercer año carreras pedagogía	268	158
Cuarto año carreras pedagogía	257	154
Total de estudiantes	525	312

4. Resultados

Una actitud favorable hacia el desarrollo sustentable

Por un lado, la lectura global de los resultados de la Tabla 2 indica que los estudiantes de pedagogía encuestados consideran que este modelo de desarrollo no sólo protege el medioambiente, sino que también invita a pensar de manera diferente la relación entre el ser humano y la naturaleza. En este sentido, el 82% de los docentes en formación cree que la sustentabilidad garantiza un mejor futuro a las generaciones venideras, reflejando entre ellos un cierto grado de conocimiento de la definición del informe Brundtland. Además, en los resultados se aprecia que los estudiantes otorgan una alta valoración al desarrollo de nuevas tecnologías para reducir la contaminación y afrontar la crisis ecológica actual. Sin embargo, se observa también que un 61% de los participantes otorgan una menor puntuación al desarrollo sustentable como una explotación y gestión eficiente de los recursos naturales. Por otro lado, los resultados señalan la dificultad de los estudiantes para asociar la dimensión social del desarrollo sustentable. Al respecto, sólo un 56% de los estudiantes estima que este modelo favorece la igualdad social. A esto se suma la falta de toma de distancia hacia la retórica del desarrollo sustentable. Por ejemplo, sólo el 48% estima que se trata de un discurso ambiguo que intenta asociar la protección del medioambiente y el crecimiento económico y, menos del tercio de la población total de encuestados (21%) califican al desarrollo sustentable como un proyecto político.

Tabla 2*Asociaciones con concepto de desarrollo sustentable.*

Categoría	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Un discurso político a la moda	23%	20%	36%	15%	6%
Un modelo de desarrollo que protege el medioambiente	2%	3%	8%	41%	46%
Un conjunto de soluciones tecnológicas que permiten afrontar la crisis medioambiental	2%	5%	18%	44%	32%
Un concepto ambiguo que asocia el crecimiento económico y la preservación del medioambiente	4%	13%	35%	34%	14%
Una alternativa a nuestro actual modelo de sociedad	2%	6%	19%	42%	31%

Un modelo de desarrollo que garantiza un mejor futuro a las próximas generaciones	2%	4%	13%	34%	48%
Una gestión y explotación eficiente de los recursos naturales	4%	10%	25%	35%	26%
Un modelo de desarrollo que favorece la igualdad social	4%	10%	30%	32%	24%
Una nueva manera de pensar la relación entre el ser humano y la naturaleza	2%	2%	12%	40%	43%
Innovación tecnológica que permite desarrollar energías limpias no contaminantes	2%	2%	14%	37%	45%

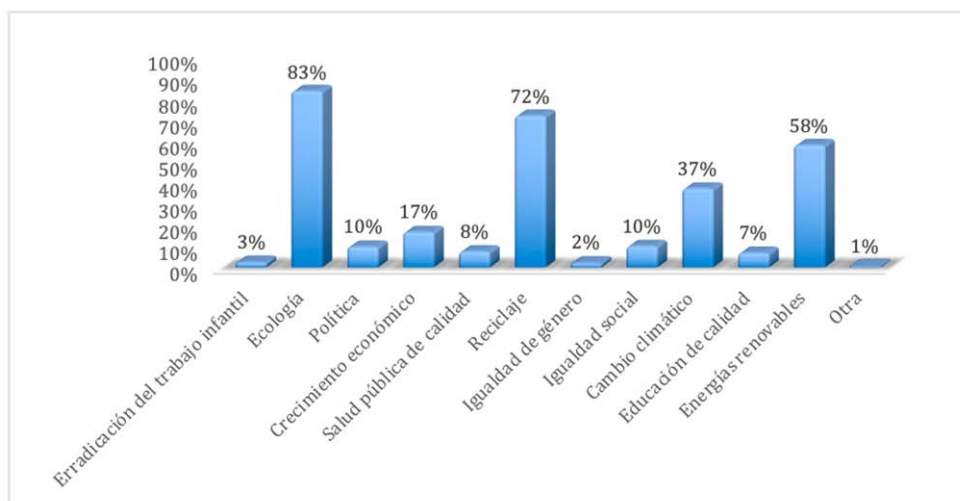
Fuente: elaboración propia.

El medioambiente como eje central de sus actitudes hacia el desarrollo sustentable

La Figura 1 expone los temas que los futuros docentes asocian al desarrollo sustentable. Considerando los diecisiete objetivos de la Agenda 2030, en general, los resultados indican que los estudiantes incorporan principalmente las temáticas relacionadas con la dimensión medioambiental de la sustentabilidad. En este caso, el 83% asocia el desarrollo sustentable con la ecología. En esta misma perspectiva, el 72% de los docentes en formación relacionan este modelo de desarrollo con el reciclaje, reflejando el rol que tienen los eco-gestos como una forma individual de llevar a la práctica la sustentabilidad (Alpe y Barthes, 2013). Además, las energías renovables también son consideradas por los estudiantes como un tema importante en el marco del desarrollo sustentable (58%). Si bien el cambio climático también corresponde a una preocupación medioambiental, su porcentaje (37%) es menor que los tres ítems anteriores. Este resultado podría atribuirse a la falta de herramientas que tienen los estudiantes de pedagogía para entender en qué consiste el cambio climático, las variables que intervienen y cómo afecta la construcción de una sociedad sustentable.

Por otra parte, como se puede apreciar en este mismo gráfico, existe una baja considerable de puntuación con el resto de los temas pertenecientes a las dimensiones económicas y sociales de la sustentabilidad. En este sentido, un 17% de los encuestados asocia el crecimiento económico como un tema de la sustentabilidad. Considerando que un crecimiento económico sostenido e inclusivo es fundamental para lograr las metas del desarrollo sustentable, este resultado revela la falta de conocimientos de los futuros docentes acerca del rol que tiene la economía en este modelo de desarrollo. Asimismo, el papel que cumplen los decisores políticos parece no ser considerado importante para concretar los objetivos propuestos por la ONU, puesto que sólo un 10% relaciona la política como parte de este modelo de desarrollo.

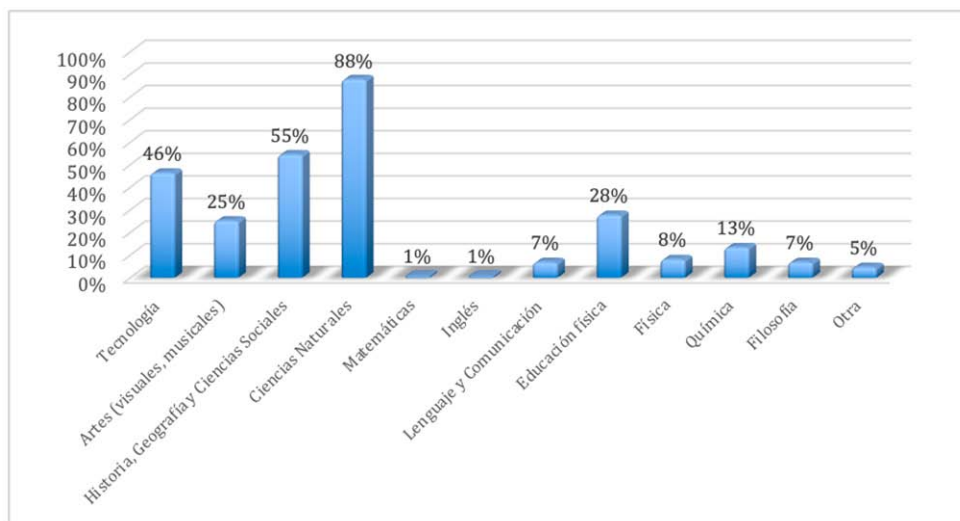
En relación con los temas sociales del desarrollo sustentable, estos son lo que tienen menor puntuación en la muestra de estudiantes encuestados. De esta manera, la igualdad social (10%), salud (8%) y la erradicación del trabajo infantil (3%) ocupan un lugar marginal en cuanto a las temáticas que según los estudiantes tienen relación con el desarrollo sustentable. En relación con estos últimos resultados, llama la atención el bajo porcentaje que entregan los estudiantes a una educación pública de calidad (7%). Teniendo en cuenta que se trata de futuros docentes, esta situación refleja una debilidad a nivel de la formación inicial docente para comprender el papel que tiene una educación de calidad como base para lograr los diecisiete objetivos de la sustentabilidad. Finalmente, la igualdad de género tampoco es considerada como un factor esencial para lograr una sociedad sustentable e inclusiva (2%).

Figura 1*Temáticas asociadas con el desarrollo sustentable.*

Fuente: elaboración propia.

Otro de los focos del cuestionario era conocer las disciplinas o asignaturas del currículum escolar que los docentes en formación relacionan con el desarrollo sustentable. Considerando los resultados de la Figura 2, la asignatura de Ciencias Naturales (88%) es la que obtiene la más alta puntuación entre los estudiantes. Por lo tanto, según los docentes en formación, el currículum de esta asignatura sería el más cercano a la sustentabilidad. Tomando en cuenta los conceptos propios de esta disciplina (ecología, biósfera, biodiversidad, etc.), este resultado confirma la asimilación que realizan los estudiantes entre este modelo de desarrollo y el medioambiente reflejado en los dos gráficos anteriores.

En segundo lugar, los encuestados señalan que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene una cercanía curricular con la sustentabilidad (55%). Además, casi el 28% de los encuestados considera que la asignatura de Educación Física está relacionada con el desarrollo sustentable. Con una menor puntuación, el currículum de artes (visuales o musicales) con un 25% de frecuencias también tendría una vinculación con esta área. Las asignaturas científicas, química y física, obtienen un 13% y 8% respectivamente. Si bien las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Filosofía con un 7% también son escogidas por los estudiantes, su puntuación es menor. Finalmente, los futuros docentes estiman que las asignaturas de Inglés (1%) y Matemáticas (1%) tienen escasos elementos curriculares relacionados con el desarrollo sustentable.

Figura 2*Disciplinas asociadas con el desarrollo sustentable.*

Fuente: elaboración propia.

Los ecogestos individuales como hábitos de vida sustentables

La tabla 3 expone las acciones que los estudiantes estarían dispuestos a realizar con el fin de proteger el medio ambiente. El reciclaje de vidrios y papeles concentra el 95% de preferencias de los estudiantes, transformándose en el principal gesto en favor del desarrollo sustentable. Los ecogestos relacionados con el uso cuidadoso de la energía eléctrica también son valorados como acciones en favor de la protección del ambiente (92%). Por ejemplo: la utilización de ampolletas de baja consumación (93%). Además, la tabla indica que para los futuros docentes ciertos hábitos alimenticios igualmente contribuyen en esta tarea, en particular el consumo de frutas y verduras de temporada (90%). Si bien vigilar el consumo de agua potable (92%) asegura la sostenibilidad del recurso para las próximas generaciones, gestos puntuales como tomar una ducha corta tiene una menor valoración (82%) entre los docentes en formación. Este resultado reflejaría la dificultad para asumir compromisos relacionados con el consumo a nivel individual. En efecto, el menor porcentaje de los ítems relacionados con la compra de teléfonos móviles (81%), así como de otros aparatos electrodomésticos y ropa (70%), indican que el consumo es uno de los principales obstáculos para avanzar en la construcción de una sociedad con modos de vida sustentables. Finalmente, utilizar la bicicleta en tramos cortos (79%), también se puede interpretar como una de las dificultades que implica renunciar al confort que otorga el actual modelo de sociedad.

Tabla 3*Tipo de acciones para proteger el medio ambiente.*

Categoría	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Vigilar mi consumo de energía eléctrica	1%	1%	6%	36%	57%
Reciclar (vidrios y papeles)	1%	1%	8%	35%	60%
Tomar una ducha corta	2%	4%	11%	33%	49%
Utilizar ampollitas de baja consumación	1%	0%	4%	21%	72%
Reducir mis compras (aparatos electrónicos, ropa)	7%	5%	20%	34%	36%
Utilizar la bicicleta en tramos cortos	5%	3%	13%	28%	51%
Agotar la vida útil del teléfono móvil antes de comprarse otro más moderno	3%	3%	13%	29%	52%
Consumir frutas y verduras de temporada	2%	1%	8%	23%	66%
Vigilar mi consumo de agua potable	2%	1%	7%	282%	61%

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Aunque la metodología empleada permitió aproximarse a las creencias de los futuros docentes sobre la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable, es pertinente tener presente ciertos límites del enfoque metodológico que pueden impactar en el análisis. En efecto, si consideramos que cada universidad cuenta con sus propios programas de formación, el alcance de los datos cuantitativos es insuficiente para generalizar los resultados al conjunto de estudiantes de pedagogía del país. Además, la falta de instrumentos cualitativos no permite conocer en mayor profundidad las dificultades que tienen los estudiantes para incorporar la dimensión política y social del desarrollo sustentable.

A pesar de estas limitantes, los datos obtenidos permiten corroborar las hipótesis de otras investigaciones realizadas entre docentes en formación en Latinoamérica (Porrás, 2016), Quebec (Jeziorski y Legardez, 2014) y Europa (Freudigier, Fink y Iseli, 2011), que señalan la existencia de una representación social del desarrollo sustentable anclada en la protección del medioambiente y centrada en la ejecución de comportamientos individuales. Es decir, existe una creencia *a priori* que el desarrollo sustentable protege el medioambiente donde los ecogestos (reciclaje, compostaje, ahorro de energía eléctrica, etc.) son el vector para alcanzar las metas de este modelo de desarrollo.

Ahora, si bien la suma de los gestos que cada individuo puede realizar contribuye, a pequeña escala, en la protección del medioambiente, la estrategia de sustentabilidad que pretende la ONU es un plan complejo que necesita imperativamente tener presente los factores económicos y sobre todo ideológicos que impiden avanzar hacia una sociedad capaz de satisfacer sus necesidades sin poner en riesgo la existencia del resto de los seres vivos que

habitan el planeta. Desde esta perspectiva, los conocimientos de los futuros docentes son insuficientes para la puesta en práctica de metodologías de enseñanza que permitan abordar las incertidumbres, ambigüedades y controversias que generan los objetivos del desarrollo sustentable. Al contrario, el análisis de sus percepciones y actitudes revelan que, para abordar los contenidos relacionados con la educación para el desarrollo sustentable, los docentes en formación que participaron en este estudio privilegiarían una pedagogía transmisiva y basada en la ejecución de comportamientos individuales. Es decir, focalizarse en la ejecución de comportamientos individuales como economizar el agua potable o en la instalación de equipos tecnológicos más eficientes, puede eludir el debate sobre las políticas nacionales relacionadas con la utilización y propiedad de los recursos hídricos del país.

Teniendo en cuenta que el modelo de desarrollo sustentable continúa con la ideología neoliberal basada en la acumulación de riquezas y la explotación de la naturaleza al servicio del sistema de producción industrial, es importante que los docentes en formación desarrollen una mirada crítica acerca del rol de la educación como puente para alcanzar los objetivos de este proyecto. Por lo tanto, es urgente que los programas de formación inicial docente de la universidad incorporen herramientas teóricas que permitan a los estudiantes de pedagogía la planificación de actividades reflexivas, como una forma de mostrar a los escolares que existen puntos de vistas diferentes a la propuesta político-institucional del desarrollo sustentable. Es decir, que también existen alternativas que emergen desde la sociedad civil para la convivencia social, como el buen vivir (Sauvé y Orellana, 2014) y con valores distintos con respecto al rol del dinero, como la economía circular y los huertos colectivos (González, 2017).

La pedagogía crítica del sur puede transformarse en una herramienta epistemológica que ayude a los futuros docentes a resignificar el rol que se atribuye a la escuela en la construcción de una sociedad sustentable. Para Cayul y Bazán (2014), en esta perspectiva pedagógica el docente se muestra escéptico, cuestionando las normas y reglas impuestas arbitrariamente. Bajo este perfil, más que reproducir los saberes y las prácticas sociales institucionalizadas relacionadas con el desarrollo sustentable, los actos y gestos pedagógicos del docente invitan a reflexionar y a dialogar con el contexto presente dentro y fuera de la escuela. A nuestro parecer, este marco teórico puede nutrir el desarrollo de metodologías de aprendizajes que contribuyan a problematizar el plan de sustentabilidad de las Naciones Unidas desde una perspectiva local. En este sentido, integrar en la sala de clases las dificultades de la puesta en práctica de los objetivos de la Agenda 2030 en el contexto local y nacional, es una buena oportunidad para introducir el debate y la toma de posición de los actores escolares. Así, las prácticas educativas enriquecen el plan de formación ciudadana mediante el desarrollo de competencias como el diálogo, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad.

De esta manera, la pedagogía crítica (Freire, 2008, 2012) asoma como una propuesta teórica que puede enriquecer las competencias profesionales que necesitan los futuros docentes de la universidad para abordar la sustentabilidad en el marco de la RSU. Si bien las actividades de RSU, en su intento de vincular la docencia e investigación con las problemáticas locales, utilizan estrategias activo-participativas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio) la práctica pedagógica de los futuros docentes requiere de fundamentos teóricos que les permita otorgar un componente reflexivo a las acciones que se ejecutan en este tipo de metodologías. En efecto, si las actividades educativas de RSU ejecutadas por los estudiantes de pedagogía en materia de sustentabilidad no invitan a cuestionar los intereses económicos y políticos que rodea la explotación de los recursos naturales del país y la región, queda en duda el impacto a largo plazo del proceso formativo universitario. A su vez, se reduce la RSU a una campaña de extensión solidaria, desarraigando a la universidad de los problemas que afectan a la comunidad local (Vallaey, 2014).

6. Conclusión

A pesar de que la muestra del estudio integra a estudiantes de pedagogía de una sola universidad chilena, consideramos que los resultados ofrecen ciertas pistas para reflexionar sobre las herramientas pedagógicas y disciplinarias que entrega la formación inicial docente para abordar la sustentabilidad en la sala de clases. En este sentido, los resultados de esta investigación constituyen una invitación para realizar estudios posteriores que permitan examinar con mayor profundidad en qué medida las mallas curriculares de los programas de pedagogía tributan a los temas propuestos por la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable.

De esta forma, esta investigación revela que las creencias de los futuros docentes sobre los objetivos del desarrollo sustentable se concentran preferentemente en las temáticas medioambientales y evidencian lagunas en relación con el alcance de las dimensiones sociales y económicas contempladas en este modelo de desarrollo. Por una parte, a la luz de estos resultados, creemos que los objetivos relacionados con la dimensión social (fin a la pobreza, hambre cero, igualdad de género, derechos humanos, reducción de la desigualdad) y económica (producción y consumo responsables, trabajo decente y crecimiento económico), debiesen ser profundizados en la formación inicial docente. En caso contrario, queda en duda la capacidad de los futuros profesionales para generar metodologías que permitan comprender la tríada que funda el desarrollo sustentable. A saber, un modelo de desarrollo que favorece el crecimiento económico, la satisfacción de las necesidades sociales y la protección del medioambiente. Además, si no integran las diferentes aristas de la sustentabilidad, se limita su capacidad para abordar de manera interdisciplinaria y transversal este tipo de temáticas.

Por otra parte, los resultados generan interrogantes sobre el impacto de la RSU en el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con la sustentabilidad. Si bien, en teoría, la RSU permitiría a los estudiantes acercarse a la realidad local, existen vacíos sobre su capacidad para problematizar los alcances políticos, económicos, medioambientales y culturales que genera el desarrollo sustentable a nivel regional. Por ende, más allá de los aspectos técnicos que implica la puesta en marcha de proyectos de este tipo, si no hay reflexión sobre los pilares del plan de desarrollo impulsado por las Naciones Unidas, surge la duda en qué medida las actividades de RSU contribuyen a reproducir las ideologías y valores que esconde el discurso de la ONU. Al mismo tiempo, la RSU adquiere un matiz unilateral que cuestiona la legitimidad social de sus actividades y de paso, pone en tela de juicio el rol de la universidad en la formación de profesionales con pensamiento autónomo y crítico.

Entonces, desde un punto de vista crítico, los objetivos del desarrollo sustentable se transforman en un medio que cuestiona el dispositivo pedagógico para abordar este tipo de temáticas en la sala de clases. Esta perspectiva ciudadana, que incorpora el diálogo y el debate como estrategias didácticas para reflexionar sobre la ideología capitalista, industrial e individual que esconde el discurso de la sustentabilidad de la ONU, enriquecería el abordaje transversal del desarrollo sustentable y abre la posibilidad para implementar estrategias educativas interdisciplinarias en los planes de formación inicial.

Finalmente, para que los futuros docentes de la universidad utilicen el término desarrollo sustentable como una herramienta educativa, es fundamental que la RSU favorezca la adquisición de competencias profesionales de carácter reflexivo y crítico, más allá de los aspectos técnicos relacionados con su puesta en práctica. De esta forma, las actividades educativas alcanzan un carácter participativo, que permiten entender y abordar las necesidades reales de la ciudadanía en materia de sustentabilidad.

Referencias

- Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS.
- Asara, V., Otero, I., Demaria, E., y Corbera, E. (2015). Socially sustainable degrowth as a social-ecological transformation: repoliticizing sustainability. *Sustainability Science*, 10(3), 375-384. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0321-9>.
- Alpe, Y., y Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Dossiers des sciences de l'éducation : l'enseignement et l'éducation scientifiques face aux crises contemporaines - Approches didactiques*, 29, 33-44. Recuperado de <https://journals.openedition.org/dse/95>.
- Audigier, F., Sgard, A., y Tutiaux-Guillon, N. (2015). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Bruxelles: De Boeck Supérieure.
- Bader, B., y Sauvé, L. (2011). *Éducation, environnement et développement durable : vers une éco-citoyenneté critique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Barthes, A., y Jeziorski, A. (2012). What Kind of Critical University Education for Sustainable Development? A Comparative Study of European Students and Social Representations. *Journal of Social Science Education*, 11(4), 62-77.
- Barthes, A., Lange, J.-M., y Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts d'éducatons*. Paris, Francia : L'Harmattan.
- Berrios, A., y González, J. (2020). Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-26. Doi.10.15517/aie.v20i2.41664.
- Berrios, A., y Martínez, E. (2016). Quelques pistes pour gagner le pari de l'Éducation au développement durable au Chili. *Education Relative à l'Environnement-Regards, Recherches, Réflexions*, 13(2). Recuperado de <https://journals.openedition.org/ere/801>.
- Cantú, P. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, 17 (3), 41-55.
- Cayul, M., y Bazán, D. (2014). Hacia una pedagogía crítica del sur: caminos, atajos y desvíos necesarios de recorrer. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía crítica*, (15), 103-118. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/384/492>.
- Cervantes, M., y Aldeanueva, I. (2016). Las instituciones de educación superior y el desarrollo sustentable: estudio exploratorio desde la perspectiva del alumno. *Ra Ximhai*, 12(6), 259-267. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194017>.
- Cox, C. (2011). El curriculum escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue internationale d'éducation de Sevres*, (56), 51-63. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>.
- Freudigier, N., Fink, N., y Iseli, A. (2011). Représentations d'élèves sur le développement durable et le réchauffement climatique. Dans Audigier F. et al. (dir.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (pp. 93-114). Genève : Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Gómez, J. (2014). Del desarrollo sostenible a la sustentabilidad ambiental. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 22(1), 115-136. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=909/90931814009>.
- González-Gaudio, E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 15-24. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43677>.
- González, R. (2017). *Ensayo sobre economía colaborativa, solidaria y autogestionaria. Hacia una economía plural*. Santiago: Ediciones Forja.
- Jeziorski, A., y Legardez, A. (2014). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable dans les représentations des futurs enseignants français des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. *Éducation relative à l'environnement*, 11. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ere/828#quotation>.
- Jickling, B., y Walls, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>.
- Jickling, B., y Walls, A.E.J. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), 49-57. Doi: <https://doi.org/10.1177/097340821100600111>.
- Lange, J.- M. (2014). Éducation au développement durable: intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation et socialisation*, 36. Recuperado de <http://journals.openedition.org/edso/959>.
- Leninger-Frézal, C. (2016). Quand l'association opère comme un laboratoire. *Éducation Relative à l'Environnement*, 13(1), 1-7. Recuperado de <http://journals.openedition.org/ere/370>.
- Ley Sobre Bases Generales del Medioambiente n° 19300 (1994). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30667>.
- Ley General de Educación n° 20370 (2009). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. (5ª ed.) Madrid, España: Pearsons Addison Wesley.
- MINEDUC (2013). *Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable*. Recuperado de http://sustentabilidad.umce.cl/wp-content/uploads/2016/10/MINEDUC-2013-comunidad_educativa_sustentable.pdf.
- MINEDUC (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° año medio*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>.
- MINEDUC (2018a). *Bases curriculares de Educación parvularia*. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf.
- MINEDUC (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf.
- MINEDUC (2019). *Bases curriculares de 3° y 4° medio*. Recuperado de https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf.

- Mota, L., y Sandoval, A. (2016). La falacia del desarrollo sustentable, un análisis desde la teoría decolonial. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, (6)89-104. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/la-falacia-deldesarrollo-sustentable-analisis-desde-la-teoria-decolonial>.
- Organización de Naciones Unidas (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio ambiente y el Desarrollo*. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>.
- Panissal, N. (2014). Le débat sur les QSV : un outil pour une éducation post-moderne. *Revue francophone du développement durable*, (4), 35-48.
- Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable (2009). Recuperado de <http://sustentabilidad.umce.cl/wpcontent/uploads/2016/10/Politica-Nacional-EA-EDS-2012-1.pdf>.
- Porras, Y. (2016). Formación de profesores de ciencia en el ámbito de la sustentabilidad: una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural. *Biografía*, 249-261. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/6341/5272>.
- Salinas, D. (2016). Educación ambiental para el desarrollo y consumo sustentable en Chile. Una revisión bibliográfica. *Revista electrónica Educare*, 20(2), 1-15. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7647/16495>.
- Sauvé, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 11, 19-40. Doi: <https://doi.org/10.4000/ere.662>.
- Sauvé, L., y Orellana, I. (2014). Entre développement durable et vivre bien : repères pour un projet politique-pédagogique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 16(1), 239-258. Doi:10.4000/ethiquepublique.1406.
- Theys, J. (2014) Le développement durable face à sa crise: un concept menacé, sous-exploité ou dépassé? *Développement durable & territoires*, 5(1), 1-21. Doi: 10.4000/developpementdurable.10196.
- Universidad Autónoma de Chile (2017). *Resolución de Rectoría N°179/2017 que Aprueba la Actualización del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile*. Recuperado de https://cdn-ua.hostingreactor.com/ua_www/cache/wp-content/uploads/2018/10/2.-MODELO-EDUCATIVO-DE-LA-UNIVERSIDAD-AUT%C3%93NOMA-DE-CHILE.pdf.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12),105-117. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n12/v5n12a6.pdf>.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Medios y redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés: valoraciones de estudiantes universitarios

Ricardo Ariza Covarrubias^a y Leticia Pons Bonals^b
Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

Recibido: 15 de junio 2020 - Revisado: 16 de septiembre 2020 - Aceptado: 08 de octubre 2020


RESUMEN

La incorporación de medios y redes sociales es una alternativa de enseñanza-aprendizaje en los cursos de inglés. Este artículo presenta resultados de la fase de evaluación de una Investigación Basada en Diseño (IBD) con el propósito de conocer las valoraciones de quienes integraron el grupo de inglés preintermedio-intermedio en el que se aplicó una estrategia didáctica que incorporó redes y medios sociales. La información se recabó y analizó principalmente mediante la técnica cualitativa de grupo de discusión. Los temas abordados se definieron con base en las observaciones que se elaboraron de cada sesión que quedaron registradas en una bitácora. Adicionalmente, se integró el tema de transición de una clase presencial a un formato en línea derivado del inicio de la contingencia en México por el Covid-19. Los resultados señalan una aceptación general de estas herramientas digitales por su flexibilidad y libre elección de contenido por parte del estudiantado, aunque se reconoce que su incorporación presenta rupturas con formas tradicionales de enseñanza que en algunos casos son difíciles de modificar.

Palabras Clave: Medios sociales; redes sociales; inglés como lengua extranjera; investigación basada en diseño; enseñanza de lengua extranjera.

^cCorrespondencia: rariza02@alumnos.uaq.mx (R. Ariza).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5498-8072> (rariza02@alumnos.uaq.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-6323-6297> (leticia.pons@uaq.mx).

Social media and networks in English teaching-learning: university students' impressions

ABSTRACT

Social media and network incorporation are an alternative for teaching-learning in English courses. This article presents results of the evaluation phase in a Design Base Research, with the purpose of knowing the valuation of the pre-intermediate/intermediate English group members who were part of a teaching strategy based on social media and networks. The information was collected and analyzed through the qualitative technique discussion group. The addressed topics were defined due the observations made during every session that were registered in a logbook. Additionally, the transition from a presential format to an online one was integrated because of the beginning of the Covid-19 contingency in Mexico. Results point out a general acceptance of these digital tools thanks to their flexibility and freedom of content choice by the students, although it is acknowledgeable that its incorporation represents some breakdowns with traditional teaching ways that in some cases are difficult to modify.

Keywords: Social media; social networks; English as a foreign language; design-based research; foreign language teaching.

1. Introducción

Las herramientas digitales han permeado diferentes aspectos de la vida cotidiana. En aspectos de comunicación, [Castañeda Quintero \(2010\)](#) propone dividir algunos de estos instrumentos en redes y medios sociales. Mientras que las redes sociales se inclinan al perfil del usuario (*Facebook, Instagram, Twitter*, entre otras), los medios sociales están más enfocados en el producto generado por el usuario (*YouTube, Google Drive, Flickr*, entre otros). Estas herramientas pueden ser utilizadas para la producción y visualización de contenido en áreas como el entretenimiento, información, desarrollo profesional y/o académico, entre otras más.

En el ámbito académico, algunas investigaciones han reportado el uso de las redes y medios sociales como una forma alternativa y/o complementaria para que el alumno obtenga recursos extra que fortalezcan su práctica-aprendizaje del inglés tanto dentro como fuera del salón de clases. Lo que se expone aquí abona a estos estudios ya que presenta resultados de una Investigación Basada en Diseño (IBD) que, en su fase de implementación, incorporó redes y medios sociales como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Las adecuaciones realizadas por el docente-investigador de este grupo tomaron en cuenta los lineamientos establecidos en la institución educativa de nivel superior en la que se llevó a cabo la intervención (temas específicos, calendarización, y criterios de evaluación). Previamente al inicio de la intervención se acordó con la coordinación académica y de planeación de la institución educativa la utilización de ciertos medios y redes sociales dentro de un curso curricular de inglés como lengua extranjera. El acuerdo incluyó el diseño de hojas de trabajo en las que se especificaba cómo abordar los temas señalados en cada lección incorporando como estrategia didáctica el uso de estas herramientas digitales.

Una vez concluido el semestre escolar, se procedió a la fase de validación la cual se aborda en el presente artículo. El objetivo específico es conocer las valoraciones de quienes integran el grupo de la materia de inglés en el que fue aplicada la estrategia didáctica. En esta fase particular se ejecutaron técnicas cualitativas de recolección y análisis de información consistentes en la realización de un grupo de discusión donde se incluyeron tópicos relacionados al contenido e implementación del curso.

La información que se analiza procede de la transcripción de los testimonios expresados por estudiantes que participaron en el grupo de discusión. Las categorías en las que se agrupa el análisis de la información son las siguientes: vinculación de los aprendizajes con su campo profesional; materiales impresos utilizados (hojas de trabajo); condiciones para el uso de medios y redes sociales en el aula; relación con otras asignaturas; y, dado que el curso tuvo que finalizarse con clases a distancia por la contingencia causada por el Covid-19, su experiencia respecto a la migración de una clase presencial a una clase en línea.

La estructura del artículo se inicia con la exposición de los conceptos que sustentan la evaluación de la estrategia didáctica implementada (redes y medios sociales, investigación basada en diseño y evaluación de aprendizajes); continúa la descripción de la estrategia metodológica; los resultados en los que se recuperan los testimonios de estudiantes; la discusión de estos resultados; y las conclusiones.

2. Marco conceptual

2.1 Redes y medios sociales

La inserción de la era digital trae consigo nuevas modalidades de interactuar dentro y fuera del salón de clases: el diseño de nuevas estrategias permiten la combinación de tareas presenciales con la asistencia de un dispositivo electrónico para el aprendizaje de una segunda lengua (Zhang, 2010). Estas aplicaciones de Aprendizaje de Lengua Asistido por Computadora (CALL por sus siglas en inglés) han ido evolucionando permitiendo que el estudiante pueda aprender bajo su propio ritmo (Yen, Hou y Chang, 2015); además de poder utilizar Dispositivos de Aprendizaje de Lengua Asistido por Dispositivos Móviles (MALL por sus siglas en inglés) y no sólo una computadora de escritorio (Godwin-Jones, 2017).

Esta adecuación a distintos dispositivos electrónicos ha permitido experimentar con redes y medios sociales, los cuales son un medio para que los estudiantes accedan a material real de distintos temas. Además, promueve la producción e interacción con el profesorado, con sus compañeros de clase, así como integrantes de la comunidad dentro de estas herramientas digitales. De esta manera, el alumno puede fomentar el desarrollo de las principales habilidades en el aprendizaje de un segundo idioma que son: habla, escritura, lectura y escucha.

Uno de los principales recursos que se valoran en las investigaciones realizadas sobre este tema es el *blog*, el cual facilita la autoría dentro de Internet, esto es dejar un registro generalmente escrito dentro de la web (Castañeda Quintero, 2010). Esta herramienta facilita también a los estudiantes a publicar imagen, video, y/o sonido dentro de una página web con una dirección electrónica única. Los usuarios pueden crear enlaces que se pueden compartir en diferentes sitios, fundar comunidades y recibir comentarios por parte de otros usuarios o espectadores (Zhang, 2010). Algunos beneficios que trae el uso de blogs son: 1. enfoque educativo, 2. disponibilidad permanente para su edición, y 3. estar en contacto con diferentes clases académicas (Shams, 2013).

El correo electrónico es otro instrumento que se reporta en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Este medio social puede desarrollar el ánimo en la autonomía e interacción con otros compañeros por parte del estudiante a través de la creación de portafolios de evidencias

electrónicos basados en esta herramienta (Khoosf y Khosravani, 2014). Este recurso puede ser suplantado con facilidad por alternativas más interactivas, pero aún es muy recurrente debido a que el estudiante cuenta con tiempo para responder a las actividades que se asignen, ya que la información no se actualiza a la misma velocidad que en un servicio de mensajería instantánea.

Servicios de mensajería móvil se han utilizado también reportando que su versatilidad permite que sean manejados de forma sincrónica (responder la conversación al momento) como asincrónica (interactuar después de que se haya llevado a cabo la conversación). *WhatsApp* puede llegar a ser una herramienta educativa poderosa que invita a los estudiantes a conversar entre ellos a través de distintas formas, principalmente mensajes escritos; aunque también existen otras opciones. Andujar (2016) señala que estos servicios de mensajería instantánea siguen sin tener mucha presencia dentro de la enseñanza del inglés a pesar de ofrecer servicios como: 1. Interacciones asincrónicas y sincrónicas; 2. Acceso a contenido en la *web*, 3. Negociación de significado, clarificación y repetición entre usuarios, 4. Accesibilidad para compartir material multimedia como enlaces, videos, imágenes, entre otros.

En el ámbito de las redes sociales, podemos observar que el uso de *Facebook* se ha enfocado principalmente en la interacción de estudiantes y profesores a través de grupos dentro de la plataforma. Estudios como los de Aydin (2014), Kao y Craigie (2014) y Peeters (2015) dan muestra de los objetivos de mantener una interacción con los estudiantes fuera del salón de clases. *Twitter* ha sido utilizado como una forma de practicar la pronunciación de palabras en inglés (Antonio Mompean y Fouz-Gonzalez, 2016); la escritura de pequeños textos en inglés por parte de los estudiantes (Alshahrani, 2017); además de la revisión de nuevo vocabulario (Fouz-Gonzalez, 2017). Para incentivar la producción oral por parte del estudiantado de forma sincrónica, *Skype* ha sido un recurso de fácil acceso gratuito (García Trejos, Díaz Pascuas y Artunduaga Cuellar, 2018)

Las *wikis* promueven la colaboración entre estudiantes al ser documentos que pueden ser editados por cada uno de los integrantes de un equipo. Wang (2014) recolecta información sobre los sentimientos y actitudes de un grupo de estudiantes al momento de utilizar *wikis* para desarrollar la escritura dentro de las clases de inglés como lengua extranjera. Asimismo, revisa el valor pedagógico desde el constructivismo: corriente pedagógica que da énfasis al trabajo colaborativo para un mejor desarrollo del estudiantado (Vygotsky, 1983, citado en Ekahitanond, 2017).

3. Estrategia metodológica

3.1 Investigación Basada en Diseño

El enfoque en el que se basa este estudio es el denominado Investigación Basada en Diseño (IBD) propuesta por De Benito Crosetti e Ibáñez (2016) quienes la definen como “un tipo de investigación orientado hacia la innovación educativa cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación” (p. 1). Es aquí donde las redes y medios sociales irrumpen dentro de un curso de inglés para ofrecer nuevas alternativas de tener acceso a material real y significativo para el estudiantado.

Los mismos autores señalan que la IBD abarca problemas reales que se identifican a través de los profesionales de la práctica. “Se trata, por tanto, de teorías para el mundo real más que de grandes teorías del aprendizaje que, en algunos casos, pueden presentar dificultades para proyectarse en unas circunstancias particulares” (p. 4). Es por esta razón que el análisis institucional es importante elaborarlo previamente a la aplicación de la estrategia didáctica para conocer cuáles son las necesidades específicas de la institución, además de conocer con qué recursos cuentan para llevar a cabo la innovación.

La IBD sostiene que los procesos metodológicos no son rígidos y que el número de etapas puede variar dependiendo de las características del experimento y su entorno, pero generalmente las acciones más comunes consisten en: definición del problema, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Para recolectar los datos se recurrieron principalmente a las técnicas de estudios de caso, donde los alumnos fueron sometidos a la estrategia didáctica basada en medios y redes sociales; y a la observación participante, ya que el profesor fue a la vez el investigador y recogió información a través de su participación directa dentro del experimento (De Benito Crosetti y Ibáñez, 2016).

3.2 Evaluación de aprendizajes: grupos de discusión e informes de autoevaluación

El grupo de discusión se utilizó como una estrategia de evaluación de los aprendizajes construidos por parte de las estudiantes y se complementó con testimonios escritos por las participantes que no estuvieron durante la sesión o que se unieron cuando esta ya había comenzado. El propósito fue recuperar las valoraciones personales y grupales realizadas en torno a categorías que fueron identificadas por el docente-investigador a lo largo del curso.

Porto Pedrosa y Ruiz San Román (2014) sostienen que “la finalidad de los grupos de discusión es la misma, independientemente del colectivo de personas que constituyan el objeto de estudio: “conocer las opiniones del perfil de población con el que se trabaja acerca de unos determinados temas” (p. 266). Este instrumento engloba aquellos aspectos que no se ajustan directamente a lo cuantitativo (Callejo, 2002, citado en Porto Pedrosa y Ruiz San Román, 2014).

Respecto a las características del grupo de discusión, Ibáñez (1985, citado en Montañés Serrano y Lay-Lisboa, 2019) señala que es necesario suscitar entre ellas una conversación sobre el tema objeto de la investigación, la cual tiene que estar dirigida por el investigador, se deben tomar notas o utilizar instrumentos de grabación para captar los detalles principales. Se espera que del grupo se extraigan discursos diferentes que serán el principal recurso para analizar los resultados posteriores.

Krueger (Porto Pedrosa y Ruiz San Román, 2014) plantea que en el grupo de discusión la conversación debe ser cuidadosamente planteada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, el ambiente debe ser permisivo, por lo que se debe evitar ser punitivo. Los miembros se influyen mutuamente, esto debido a los comentarios que surgen durante el desarrollo. Afirma que la conversación debe ser relajada y cómoda, esto debe ser impulsado por el moderador, quien va a ser el encargado de hacer hablar a los participantes sin condicionarlos a decir respuestas específicas.

3.3 Etapas de la investigación

En la fase de valoración de la IBD, cuyos resultados se presentan en este artículo, se pidió a estudiantes que relataran sus experiencias de aprendizaje como resultado de la estrategia didáctica implementada. Esta fase fue precedida de los siguientes pasos. En primer lugar, se diseñó una encuesta en línea a través de la plataforma *Google Forms* con el objetivo de conocer los hábitos que tienen los estudiantes universitarios de la institución sobre el uso del internet; el cuestionario aplicado se piloteó antes en una institución universitaria distinta en otro estado de México. La estructura de la encuesta se conformó en tres partes: datos generales (sexo, edad, nivel de inglés, licenciatura, entre otros); acceso a internet (lugares de conexión, dispositivos utilizados, plan de datos, propósitos de su uso, entre otros); y el uso del internet relacionado con su aprendizaje y práctica del inglés. Los resultados mostraron que el entorno digital de los estudiantes era factible que se llevara a cabo la estrategia didáctica.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas a autoridades de la institución universitaria objeto de la intervención (director académico y directora de planeación) para conocer el enfoque curricular que asume la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro de las licenciaturas que ofrece. Los directivos resaltan que en 2018 la universidad realizó algunas modificaciones al plan de estudios de tres licenciaturas para incorporar al inglés como asignatura obligatoria en la estructura curricular durante seis semestres o cuatrimestres. Previamente los estudiantes solo tomaban dos cursos de inglés de forma optativa.

El tercer paso consistió en revisar la planeación actual de la materia de inglés IV. Se eligió este nivel considerando que los estudiantes ya cuentan con las habilidades predominantemente productivas más consolidadas: habla y escritura; las cuales estarían reforzadas por sus habilidades preferentemente receptivas: lectura y escucha. Atendiendo a las competencias y temas señalados en el programa de esta asignatura se procedió al diseño de la estrategia didáctica que se implementó en un grupo de estudiantes de la licenciatura en Derecho. El curso fue Inglés IV el cual es considerado por la institución como un nivel intermedio.

La estrategia didáctica utilizó como instrumentos hojas de trabajo diseñadas por el profesor-investigador para cada lección con las que se sustituyó el libro de texto que se utiliza comúnmente en los cursos de inglés ofrecidos por esta universidad. Cada hoja incluye una breve introducción, tabla gramatical, videos de consulta, ejemplos, recursos extra, actividad evaluadora y rúbrica. El diseño de las hojas fue dinámico y flexible lo que implicó que a lo largo del curso se fueran modificando las formas de presentación de sus componentes dependiendo de los sucesos que fueran sucediendo durante las sesiones.

Cabe señalar que durante la fase de implementación de la estrategia didáctica se presentó la contingencia causada por Covid-19. Esto provocó que las últimas tres semanas del ciclo escolar cuatrimestral se concluyeran a través de clases a distancia, lo que favoreció el uso de diversas redes sociales y plataformas de gestión de información que fueron utilizadas durante el curso de inglés.

El grupo de discusión se realizó una vez que las clases habían concluido, cuatro de las cinco estudiantes que integraron el grupo ya habían exentado la materia y solo una tenía que presentar examen final. Las estudiantes conocían desde el inicio del semestre los objetivos de la intervención y aceptaron participar en ella sin importar su estatus respecto a su calificación. El evento se iba a llevar a cabo en el salón de clases, dividido en dos sesiones de una hora cada una. Debido a la contingencia, el encuadre cambió a la plataforma de videoconferencia *Zoom*, previendo una duración de aproximadamente 90 minutos como lo marca [Ibáñez \(1985, citado en Montañés Serrano y Lay-Lisboa, 2019\)](#).

Para que las alumnas tuvieran presente los temas y la forma de trabajo que se produjo durante el cuatrimestre, al inicio del grupo de discusión se hizo un breve resumen de los temas que se revisaron en cada una de las hojas de trabajo. Además, se mencionaron las redes y medios sociales que se utilizaron durante el curso: *Twitter*, *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram*, *YouTube*, *Google Drive* (carpeta compartida donde se encontraban las hojas de trabajo, actividades de evaluación, lista de asistencia y seguimiento de calificaciones), Correo electrónico, *Blog* (en formato de grupos de *Facebook*), *Wiki* (documento compartido de *Google Docs*), *Google Hangouts* (para las sesiones a distancia) y otros (herramienta de recortes en *Windows*, diccionario *Wordreference*, y buscador de *Google*).

3.4 Participantes

En el grupo de discusión participaron las cinco estudiantes que cursaron la asignatura de Inglés IV con la estrategia didáctica aplicada. Como forma de mantener el anonimato de las estudiantes, en los testimonios que compartieron se utilizan nombres ficticios (Camila, Julieta, Renata, Priscila y Andrea). Cuatro de las estudiantes estuvieron presentes a lo largo del desarrollo del grupo de discusión aunque Priscila se unió al grupo cuando se estaba discutiendo el tópico número cuatro, y Andrea no se integró en ningún momento de la sesión. Tanto Priscila como Andrea enviaron sus testimonios por correo electrónico días posteriores de que se llevó a cabo el grupo de discusión.

3.5 Tópicos

Los tópicos que se abordaron en el grupo de discusión fueron definidos a partir de la identificación de categorías extraídas como resultado de la lectura minuciosa de las notas de la bitácora del docente-investigador en la que registró los acontecimientos relevantes observados en cada una de las clases. En la Tabla 1 se definen estas categorías.

Tabla 1

Tópicos abordados en el grupo de discusión.

Categoría	Definición
Incentivación al aprendizaje	Apreciaciones que tuvo para ellas el uso de medios y redes sociales durante su curso de inglés IV. En este tópico se abordó la flexibilidad al momento de elegir qué cuentas de redes sociales en inglés consultar y/o empezar a seguir; cuáles habilidades sintieron que desarrollaron más (las opciones principales eran habla, escucha, lectura y escritura); qué herramientas alternativas incorporaron para su práctica-aprendizaje del inglés; y qué nivel de exposición a materiales reales del inglés experimentaron durante el curso.
Vinculación de los aprendizajes con su campo profesional	Impacto que tuvo el uso de medios y redes sociales en su perfil profesional. El uso de estas herramientas digitales también buscaba que las aplicaran no solamente a su práctica-aprendizaje del inglés, sino que tuvieran también un alcance académico y profesional.
Materiales impresos utilizados (hojas de trabajo)	Uso de la hoja de trabajo en vez del libro de texto. El objetivo era conocer sus sensaciones sobre la practicidad, eficiencia, accesibilidad, entre otros puntos que transmitía la hoja de trabajo. Cabe volver a resaltar que estas hojas de trabajo estaban adaptadas al contenido del programa, el cual estaba ligado al del libro de texto.
Condiciones para el uso de medios y redes sociales en el aula	Disposición de los espacios, mobiliario, equipos y conectividad en el aula. En la encuesta aplicada para conocer los hábitos de uso de Internet por parte del estudiantado, se señala que la institución contaba con una señal de Internet óptima. Además de esto, se buscaba que las participantes opinaran sobre otros aspectos como las condiciones del salón de clases y los recursos que se contaban dentro de él.
Relación con otras asignaturas	Uso del inglés en las otras asignaturas. Con este punto se buscaba obtener su opinión sobre el impacto del contenido de la asignatura de inglés en otras materias. Esto con la intención de conocer si las alumnas habían empezado a seguir contenido que estuviera relacionado con los temas de su licenciatura.
Migración de una clase presencial a una clase en línea	Este tópico surgió de último momento debido a las circunstancias por la contingencia originada por el Covid-19. El objetivo de este tópico era conocer la experiencia que tuvo la transición de un modo presencial a uno virtual a través de la plataforma de videoconferencia <i>Google Hangouts</i> .

Fuente: elaboración propia.

Al finalizar el abordaje de los tópicos establecidos en el grupo de discusión, se formularon algunas preguntas motivadas por los participantes sobre las principales redes y medios sociales que revisaron durante el cuatrimestre, y que se espera se inserten en su exposición al inglés de manera cotidiana:

- ¿Qué red y medio social ha tenido mayor exposición para ustedes a partir de que la incorporaron como forma de practicar y aprender inglés?
- ¿Qué red y medio social se les hizo más sencilla manejar? ¿la más complicada?
- ¿Qué red y medio social han incorporado o planean incorporar en su práctica-aprendizaje del inglés y en su ámbito profesional?
- ¿Qué cuenta dentro de las redes sociales encontraron más interesante? ¿Menos interesante?

Una vez concluido el grupo de discusión, se realizó la transcripción y el análisis que asumió un modo descriptivo (Vallés, 1999, citado en Porto Pedrosa y Ruiz San Román, 2014), el cual consiste en un resumen de las intervenciones de los participantes acompañado de citas textuales. En la presentación de los resultados se utilizó el método interpretativo propuesto por el mismo autor de acuerdo con el cual, además de ofrecer fragmentos ilustrativos, el investigador realizó interpretaciones concretas sobre el contenido de las participaciones.

4. Resultados

4.1 Incentivación al aprendizaje

Respecto a la importancia que tuvo para las estudiantes el uso de medios y redes sociales durante su curso de inglés IV, Camila plantea que le fue sencillo acoplarse al uso de estas herramientas digitales. Sin embargo, encontró dificultades al momento de encontrar material a través de los hashtags (#):

bueno, yo de mi parte, sí me acomodé mucho. Había muchas posibilidades que encontrar de las tareas que teníamos que hacer. Pero, por ejemplo, cuando nos hacía utilizar hashtags, a veces no me aparecían como en concreto y tenía que buscar de otra manera para poder hacerlo, y eso para mí se me complicaba mucho.

Julieta resalta la forma innovadora de trabajar que trajo el uso de las redes y medios sociales. No obstante, plantea que en ocasiones los temas no quedaban del todo claros y a veces faltaba revisarlos más en clase:

Pues a mí me gustó la manera de trabajar. Fue nueva, fue creo que muy innovadora. Fue algo como nuevo porque normalmente estábamos acostumbradas a trabajar con el libro de texto. Pues fue una manera nueva de aprender. Por ejemplo, ver los videos en YouTube o buscar las cosas en inglés. Fue algo muy innovador. Pero siento que muchas veces como que los temas no quedaban a lo mejor tan claros únicamente con el video de YouTube, sino que a veces sí era como importante platicarlo más en clase.

Renata resalta, al igual que Julieta, la innovación que percibe en el uso de redes y medios sociales en la clase de inglés; pero igual menciona que algunas veces se necesitaba un repaso extra aparte de los recursos que mostraba la hoja de trabajo:

Pues al igual que mi compañera siento que sí fue muy innovadora su clase. Y no solamente me sirvió para inglés, sino que ahora sé cómo utilizar más la herramienta de Drive, de correo, como que la exploté un poco más y pues eso sí me ayudó. Igual

me gustó, que como usted dijo al inicio, que no trabajaba como la vieja escuela, con un libro y fórmulas, sino que pues sí fue muy innovador. Por ahí pudimos utilizar algo que nos gusta como las redes sociales para trabajar. Entonces no se me hacía tan pesado. Pero pues sí, a veces siento que como que en el video no explicaba todo, sino que, no sé a lo mejor reforzarlo en clase o cosas así, pues me hubiera gustado un poco más.

Por su parte, Priscila destacó la utilidad que percibe al integrar en su aprendizaje del inglés “medios que uso mucho (en este caso *Instagram*) [ya que] salen en el inicio palabras, verbos, explicaciones y me sirve de repaso. En caso de la red social Facebook, la ventaja es que puedo interactuar con mis compañeras y eso es llamativo”.

Andrea consideró que la estrategia fue innovadora porque:

me enriqueció bastante sobre las nuevas tecnologías que cada día se van incorporando más a las personas. Usar *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* como herramientas de trabajo para salir de nuestra zona de confort y motivarnos a acercarnos más el idioma a nuestro día a día a través de las redes sociales que en la actualidad es lo que más usamos fue muy útil y creo que lo seguiremos aplicando en nuestros días. Asimismo, *Wordreference* como diccionario para resolver nuestras dudas y ampliar nuestro vocabulario en cuestión del idioma.

Respecto a la flexibilidad que provocaban las redes y medios sociales para seleccionar sus recursos, Julieta recalca la variedad de material que obtenía al momento de utilizar los *hashtags*. Además, resalta también la flexibilidad que existía al momento de entregar los trabajos de evaluación, ya que se les daba dos días académicos posteriores para subir sus entregas a *Google Drive*:

yo creo que, bueno a mí se me hizo muy flexible trabajar así, sobre todo que usted nos daba las páginas para investigar o nos ayudaba con los hashtags, porque a mí no me costó como trabajo buscar los hashtags, como que sí entendía, o sea tal cual lo ponía así y me salía. Entonces, me fue súper flexible trabajar así, igual la forma en la que mandábamos las actividades, tareas, o la forma de hacer las actividades a mí me fue súper flexible. O sea, tanto como páginas como la manera de trabajar me fue bastante flexible.

Renata está de acuerdo con lo propuesto por Julieta. Además, remarca la facilidad de volver a consultar en cualquier momento los enlaces que ofrecía la hoja de trabajo:

no pues igual sí se me hizo como que muy flexible todas las herramientas que nos proporcionaba, igual con los ejemplos que nos ponía en las hojas de trabajo, creo que también fue muy flexible porque si se te llegaba a olvidar o retomar un ejemplo, pues ahí lo podías tener. Y pues también con los materiales que nos aportaba, con los enlaces.

Camila secunda la opinión de Julieta sobre la flexibilidad para entregar los trabajos dos días académicos posteriores para subir su actividad a *Google Drive*. Asimismo, apoya la idea de Renata de la permanencia de los enlaces en las hojas de trabajo para consultas posteriores.

Andrea, por su parte, refirió su gusto por el uso de “una plataforma en donde se estuvieran publicando constantemente nuestras actividades y retroalimentación, asimismo las faltas y asistencias, pues este acceso permite estar al día y poner más esfuerzo en nuestras actividades y demás”. Adicionalmente precisó que:

Twitter fue mi fuerte, además de que es una red social donde puedes encontrar tantas cosas productivas y enriquecedoras. La más complicada considero que fue Facebook. Los canales de YouTube para clases en línea como modo de retroalimentación y repaso, para aclarar dudas y aprender.

En las conversaciones del grupo se destacó el desarrollo de habilidades en el idioma. Camila sostuvo que ella considera que desarrolló y tuvo más exposición a la parte de lectura, mientras que le falta desarrollar más la parte del habla:

pues yo considero de mi parte que fue la lectura lo que a mí se me desarrolló más porque, por ejemplo, en cuestiones como del habla todavía había muchas palabras que desconocía o no sabía cómo decirlas. Pero eso fue más como por mí que por las clases de usted.

Por otro lado, Priscila y Julieta consideran que desarrollaron más la escritura en contraste con la lectura. Priscila menciona que:

al tener los ejemplos de las actividades antes de una actividad, ya que con esa estructura me basaba.

Julieta, por su parte, considera que desarrolló más la escritura y en un nivel menor la lectura, pero señaló que hizo falta más la exposición a materiales que impulsaran el habla y la escucha:

Yo siento que lo que más desarrollé en este cuarto cuatrimestre fue la escritura. Como que siento que en todos los trabajos escribíamos, siento que... la lectura creo que también la desarrollé un poquito más, pero en donde siento que sí como que nos hizo un poco más, bueno puede ser algo personal, fue tanto la escucha como el habla. O sea, como que todavía hay cuestiones de pronunciar, todavía me cuesta mucho trabajo y en cuestiones de estar escuchando también me cuesta un poquito más de trabajo, pero siento que lo que sí explotamos como bastante fue tanto la lectura como la escritura.

Renata comenta que la lectura fue la parte que más desarrolló. En la parte de escritura tenía que utilizar otros recursos como el traductor de *Google*. Además, expresa que le faltó mayor exposición a materiales de escucha.

Se destaca también la incorporación de nuevas herramientas que les permiten practicar inglés, Camila señala que empezó a seguir la cuenta de *World Economic Forum*, la cual proyecta videos de aproximadamente un minuto con textos en inglés que hablan de temas de actualidad. También empezó a seguir algunas cuentas de sus artistas favoritos:

Sí, la de *World Economic Forum* que nos recomendó. ahí me aparece cada ratito, ahorita lo del tema del coronavirus y todo eso, y siento que de alguna manera me tiene informada como desde ese punto de vista a través de esa página. Y, por ejemplo, yo no seguía a varios de los artistas que usé para mis trabajos, y ahorita que los estoy siguiendo, como que estoy viendo en qué van a trabajar ahora, o si ya no están en el cine o así, ese tipo de cosas, y pues ya. Realmente ya no agregué alguna otra página.

Julieta resalta cuentas en *Instagram* que están relacionadas al turismo. Señala que su atracción visual y la facilidad de hacer lecturas en inglés le han llamado la atención. Además, ha seguido algunas páginas de artistas y *memes*.

yo creo que, la página que tengo muy marcada, no sé, como que me gustó mucho ese trabajo, hubo un trabajo, la verdad no recuerdo cuál fue la estructura, espe-re... que fue donde tuvimos que trabajar con una página de Visit, por ejemplo yo trabajé con la página de *Visit Costa Rica*. Entonces realmente, seguí esa cuenta y otras de otros países, y me gustó muchísimo trabajar con eso y siento que, primero pues es llamativa la cuenta por el hecho de que es de otro país y porque, bueno... tiene las imágenes, pero no únicamente ver el paisaje sino también ver en dónde está, entonces empiezo como a desarrollar un poco más la lectura en inglés. De las personas, bueno de los artistas que seguía, sí empecé a seguir más, o sea, artistas que hablan inglés, entonces sí empecé a seguir un poco más. La página de *Airbnb* también la empecé a seguir un poco más, o sea me llegan un poco más sus notifi-caciones, también la página de *The Akward Yeti*, la seguí siguiendo y también me gusta mucho.

Renata se inclina más a cuentas relacionadas al vocabulario, además de cuentas oficiales de reservas como *Booking*:

pues igual yo creo que empecé a seguir más en Instagram. Fueron como artistas y varias referencias de las que nos dio. En una no recuerdo el nombre, pero nos dan como las palabras en inglés que más se usan y nos aparece como una imagen, no recuerdo la actividad en la que hicimos. Y otra fue la de *booking.com*. No recuerdo muy bien, pero esas fueron las que más me agradaron.

Tanto Camila, Julieta y Renata están de acuerdo que se tuvo una mayor exposición. Cami-la resalta cómo en su muro de *Facebook* salen publicaciones en inglés y aprende alguna pala-bra. Otra forma que comentan las otras estudiantes fue el cambio de idioma en su dispositivo móvil que le permitió a Camila descubrir otras publicaciones: “estoy así como viendo mi Face y viendo a ver qué me topo por ahí y salen varias publicaciones o incluso hasta memes y ya que como inconscientemente cuando leemos un meme, parece que como que se nos queda esa palabra”; a Renata “cambiar el celular o las cuentas al inglés”; y a Julieta “cambiar como la configuración de español a inglés”.

Las estudiantes mencionan que esta práctica de seguir cuentas en inglés la extendieron a otras redes sociales que no se revisaron en el curso como *TikTok*. Camila comentó también que una actividad durante el curso le permitió interactuar en Instagram con uno de sus artis-tas favoritos.

4.2 Vinculación de los aprendizajes con su campo profesional

Acerca del impacto que tuvo el uso de medios y redes sociales en su perfil profesional, Julieta resalta que durante la contingencia, el estar familiarizada con los servicios de *Google Hangouts* y *Drive* le ayudó a adaptarse más rápido a la situación de transición de clases pre-senciales a en línea:

Ahorita como que fue muy oportuno empezar a trabajar con estos medios de co-municación electrónicos, porque, por ejemplo, ahorita que está toda la contingencia, yo creo que todas nos hemos dado cuenta, incluso otros grupos en que es muy importante ya empezar a dominar este tipo de medios electrónicos porque es lo que está en boga, es lo que está en uso. Ahorita que está lo de la contingencia, pues realmente sí ha sido muy importante dominar esto, porque son los medios en los que nos estamos comunicando, son los medios en los que estamos teniendo clases en línea. Entonces yo creo que anteriormente en la contingencia ya había tenido un impacto grande en mi vida, laboralmente incluso como lo comentaba Camila,

en el despacho, donde estoy trabajando, empezamos a utilizar *Google Drive* para empezar a subir documentos de una demanda, de un amparo, o sea documentos que son como importantes en el despacho. Entonces yo creo que sí ha sido como importante como muy útil el usar esta tecnología, estos nuevos medios de comunicación. Y ahorita que estamos en la pandemia, pues es súper importante porque muchísimas personas que no tenían ni idea por ejemplo de que existía *Google Hangouts* o *Classroom*, *Zoom*, entonces pues sí es importante como empezar a innovar y qué gusto que usted lo esté haciendo.

Camila está de acuerdo con los comentarios de Julieta. Renata añade que el inglés puede ayudarle a comunicarse con clientes de otros países para ofrecer sus servicios profesionales:

Yo creo que varias personas ahorita no sabían que se podía tener acceso a estas plataformas y la verdad es que inglés fue una de las materias en las que menos se nos dificultó seguir las clases, por lo mismo de que ya habíamos llevado todo esto, bueno al menos yo personalmente sí aprendí un poco más sobre cómo usar *Drive*, o las cuentas. Creo que en el ámbito profesional es importante porque el derecho ha ido evolucionando y pues con esto es importante que, si alguna vez tenemos un caso, o una persona a la que tenemos que ayudar, que no sea de aquí, de México, pues al menos saber lo básico de inglés para poder entenderla y pues ayudarla.

4.3 Materiales impresos utilizados (hojas de trabajo)

El diseño de las hojas de trabajo en sustitución del libro de texto, permitió vincular al docente-investigador el tema con los intereses de las estudiantes. Al respecto, Camila rescata que los enlaces a los videos y la tabla gramatical fueron de gran utilidad en su práctica posterior:

A mí me gustó mucho así. A lo mejor ya estábamos acostumbradas a utilizar el libro, pero se me facilitó aprender un poco más porque incluso usted agregaba videos, entonces como que eso me ayudaba, todavía si me quedaba alguna duda, a comprender un poco más el tema, cosa que en el libro no iba a venir. Las tablas que nos ponía ahí, también se me hicieron como muy fundamentales al momento de hacer mis ejercicios, las ocupé bastante. En general considero que está bien.

Para Andrea:

los videos fueron demasiado enriquecedores y sin duda un método diferente de trabajar, [pero] en ocasiones llegué a extrañar el uso del libro y de apuntes en clase para reforzar mis conocimientos, pero al final del día fue un buen método de aprendizaje.

Renata consideró que fue importante haber revisado todos los temas de las hojas de trabajo ya que en el cuatrimestre pasado no terminaron de revisar el libro de texto:

Pues de manera general, igual me gustó porque siento que las otras veces que utilizamos el libro, como que no lo agotamos, queda mucho por ver, y es como que a veces ves algo, a veces no, te saltas las páginas, y de hecho el cuatrimestre pasado tuvimos un problema porque no terminamos el libro, y pues el libro sí lo dan algo... elevado en el precio. Entonces, hablamos con el coordinador para poder terminarlo y en realidad como que muchos temas se repiten y siento que usted ya no lo dio como muy muy breve pero muy digerible.

Julietta añade que, al momento de hacer sus actividades, era de ayuda tener acceso a la hoja de trabajo específica del tema:

pues como dijo Renata, estaba súper digerible la hoja de trabajo. Estaba muy concreta, no explicaba de más, no era así como los libros en que son súper repetitivos sino que al contrario, era muy concreta entonces fue como que fue muy fácil de trabajar, incluso también ayudó bastante el hecho de que por ejemplo cuando nos estaba explicando el tema y hacíamos el ejercicio y hacía otra hoja de trabajo, ayudaba en primera para entender más el tema y en segunda para cuando nosotros hacíamos nuestra tarea, pues teníamos como un apoyo en donde ver en cómo iba una estructura, o si se nos olvidaba algo. Entonces la verdad fue bastante digerible. Me gustó mucho.

Priscila consideró que la hoja de trabajo proporcionada por el docente-investigador en cada lección fue:

una mejor herramienta ya que pudimos abarcar todos los temas programados en el temario, y a veces los libros son desperdiciados y que no abarcan todo el temario y no se usa mucho. Insisto, los vídeos no me fueron de utilidad. La rúbrica me pareció muy útil para resolver las actividades de manera objetiva.

4.4 Condiciones para el uso de medios y redes sociales en el aula

El aula en la que se implementó la estrategia didáctica está dispuesta para clases tradicionales en las que el profesor utiliza el pizarrón y proyector. Particularmente en este salón las estudiantes tenían que mirar a direcciones opuestas debido a que el pizarrón se encontraba en la pared contraria al proyector. Renata y Camila plantearon que la ausencia de cortinas en el salón impidió ver con claridad las imágenes proyectadas durante diversas sesiones:

Lo único que me molestó fue lo de las cortinas, el tema de las cortinas. Porque en ese aspecto sí era un poco tedioso ver, por ejemplo, utilizar el cañón porque yo por ejemplo no alcanzaba a ver. De por sí ahorita uso los lentes, pero yo no alcanzaba a ver porque me entraba toda la luz del sol. Entonces algunas veces me tenía que meter a lo mejor en el celular o así. Pero esperemos que ya para el próximo cuatri las pongan.

Priscila, quien se incorpora en el momento que se aborda este tópico al grupo de discusión, comentó:

a mí me gusta más que me expliquen en pizarrón. Estoy muy acostumbrada a la vieja escuela. Me costó mucho trabajo esto de las carpetas, fue algo muy realmente nuevo. Entonces como que me gustaría que igual y funcionara un poco más la explicación con algo más real porque muchas veces nos explicaba apoyándose de material de *YouTube* y muy particularmente me gusta más que me expliquen. O hacer un ejercicio o luego hacerlo yo. Y ya, creo que eso es lo único que me gustaría modificar.

Al cuestionarle sobre el manejo del curso en *Google Drive* respondió:

No, solo era muy chistoso que me decía: subiste un archivo y yo así de como: ¡ah!, ¿qué subí? No sé, como que se me hizo muy complicado al principio, pero después ya, creo que es cuestión de ir conociendo, de ir aplicando. Pero sí, más que nada es eso, la explicación un poco más personal”.

Ante la intervención del docente-investigador que conduce el grupo de discusión en la que expone que la proyección de las imágenes en la pared contraria al pizarrón dificultaba la fluidez de la clase, Julieta opina que al principio a ella también le costó trabajo adaptarse, pero después se pudieron acoplar:

Lo que comentaba usted del pizarrón, lo del proyector que está como en contrario, no sé qué tan bueno o qué tan malo es trabajar así, pero igual siento que nos acostumbramos a trabajar. Por ejemplo, al principio nos volteábamos, pero posteriormente ya trabajamos de manera en que podíamos tener vista al proyector como tener vista al pizarrón. La verdad desconozco cómo se hayan sentido las demás, pero a mí me gustó, o sea siento que me acomodé trabajar así porque ya no tenía que estar moviendo la banca, sino que únicamente, pues volteaba mi cabeza para el pizarrón o para el proyector. Entonces, siento que eso igual como que ya no hubo tanta complicación por la manera en la que acomodamos las bancas. Y ya.

4.5 Relación con otras asignaturas

Priscila consideró que “fue de utilidad que en varias actividades el profesor incluyó temas de otras asignaturas o que habláramos de ellas”. Pero, a pesar de que el uso de medios y redes sociales permitió una selección más flexible de los contenidos para abordar cada uno de los temas que establece el programa de la asignatura de inglés, Julieta manifiesta que le resulta aún complicado vincularlos con su campo de conocimiento, el Derecho, por la especificidad que asumen los términos en este:

yo siento que todavía eso, bueno en lo particular verdad, desconozco la opinión de mis compañeras, pero siento que todavía es un poco difícil agregar el inglés a por ejemplo, a lo particular el Derecho, porque por ejemplo, hay varias palabras en Derecho que tienen incluso en español, o sea significan diferentes cosas, por ejemplo la palabra de tenedor, o sea tú piensas un tenedor y te imaginas pues tal cual un instrumento para comida, si un utensilio para comer, cuando pues en realidad en Derecho significa otra cosa. Entonces siento que todavía, o bueno al menos yo no me siento todavía como preparada para ya agregar el Derecho (sic, inglés) a mi vida profesional, O sea siento que, si bien en estructura me dí cuenta cuando hicimos, este tercer parcial que trabajamos con, pasar los apuntes de determinada materia a inglés, o sea siento que hay cosas que ya entiendo, que ya comprendo más, pero siento que todavía hay cosas muy técnicas que son propiamente de Derecho pues que todavía no comprendo muy bien. Muchas veces ni siquiera en español como para pasarlas ya directamente a inglés. Entonces si bien ya entiendo un poco más la estructura y el cómo trabajarlo, todavía siento que me falta como mucho para realmente utilizarlo pues en mi carrera.

Priscila agregó que al elaborar actividades con temas relacionados a su carrera, tuvo el propósito de incluir vocabulario relacionado al área de derecho como un apartado extra que le ayudara a realizar mejor su entregable:

el lenguaje es muy complicado respecto a la carrera de Derecho. Sin embargo, me acuerdo de una actividad que nos dejó, no me acuerdo cuál fue, creo que fue un examen del segundo parcial, donde teníamos que hablar de criminales, no sé si recuerde, o de una serie de Derecho. Entonces en esa actividad yo siento que sí, investigué como vario (sic) vocabulario, no sé si recuerde que dí como una introducción, explicaba más o menos lo que era robo en tienda, robo en banco, y cosas

así. Entonces como que de esas cositas todavía me acuerdo. Entonces pienso que en lo que cabe sí hubo algunas cosas que sí nos ayudaron, más que nada, pues sí a enfocarnos en eso, porque varias veces que nos ponía actividades, sí decía relacionado con la carrera, entonces eso también, a pesar de que no es mucho, sí me ayuda a familiarizarme con algunos términos. Y fue algo que me fue de mucha utilidad.

Renata y Camila tampoco se sienten preparadas para darle un enfoque al inglés dentro de su área de conocimiento. No obstante, señalan que sería una buena estrategia tener cursos con propósitos específicos en el área de Derecho:

Renata: no pues igual yo siento que a un libro así como de la carrera, no lo aplicaría. Porque... no sé, tiene muchos tecnicismos y a veces en español. O sea, como que todavía no te adaptas al lenguaje de Derecho y siento que en inglés, como que, bueno yo a mi punto de vista siento que necesitaría como un curso de, pues más especializado a la rama del Derecho.

Camila: Igual que mis compañeras, llevar un curso de Derecho (inglés) jurídico. Ya nos lo había comentado una vez un profesor en primero. Pero no nos daba inglés, nos daba otra materia. Nos decía que eso nos iba a ayudar a fortalecer... pues ahora sí cuando quisiéramos litigar que ahorita es lo que más se hace, pues que nos iba a ayudar bastante. Entonces igual considero tomar un curso de eso o ver si en el mismo temario lo pudieran incorporar como un poquito más.

4.6 Migración de una clase presencial a una clase en línea

Sobre las implicaciones que tuvo el traslado de las clases presenciales a clases en línea ante el aislamiento provocado por la pandemia de COVID-19, Julieta señala que el cambio no fue tan notorio debido a que se había trabajado con el servicio de nube en la materia:

Pues es que en esta clase prácticamente, no recuerdo si fue Renata o Camila, que dije que pues en inglés no sufrimos el cambio, o más bien no sentimos el cambio de una clase presencial a una clase en línea porque seguimos trabajando normal. O sea, lo único que cambió es que ahora nos veíamos por *Hangouts*, y teníamos la clase, o bueno usted nos explicaba conforme a la hoja de trabajo. Entonces siento que no se sintió nada, entonces no puede haber algo negativo. Algo positivo sí porque ya estábamos trabajando, entonces ya no se sintió el cambio y seguimos trabajando normal. Entonces no sé, creo que no hay nada negativo.

Las valoraciones realizadas por Camila, Renata, y Priscila fueron similares. En general, a las estudiantes se les hizo sencillo migrar a las clases a distancia debido a que todo el material estaba sincronizado en *Google Drive*. Las horas de clase síncronas se llevaron a cabo a través de videoconferencias en la plataforma *Google Hangouts*.

4.7 Otras cuestiones

Respecto a las preguntas específicas que se realizaron a modo de conclusión en la última parte del grupo focal, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Instagram, seguida de Tik Tok y en tercer lugar Facebook, son las redes sociales más usadas para practicar y aprender inglés por parte de las alumnas.
- La herramienta digital más sencilla y útil para el aprendizaje fue Google Drive. En cuanto a la más complicada, se generó un consenso acerca de que ninguna les presentó complicaciones para su uso.

- Los grupos de Facebook para practicar inglés entre estudiantes de diferentes licenciaturas y el seguimiento a cuentas de Instagram se propusieron para ser incorporados en sus entornos de práctica-aprendizaje del inglés y en su ámbito profesional.

- Instagram, acompañada de YouTube, les resultaron más interesantes. Del lado contrario, se mencionó Twitter como la que generó menor interés.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este artículo consistió en conocer las valoraciones de quienes integraron el grupo de la materia de inglés IV en el que se aplicó la estrategia didáctica. En esta fase particular se aplicaron técnicas cualitativas de recolección y análisis de información consistentes en la realización de un grupo de discusión en el que se plantearon un total de seis tópicos más algunas preguntas extra relacionadas al contenido e implementación del curso.

Los resultados obtenidos concuerdan con los referidos por [Zhang \(2010\)](#), [Yen et al. \(2015\)](#), y [Godwin-Jones \(2017\)](#) al evidenciar el potencial que tienen los distintos dispositivos electrónicos para impulsar el aprendizaje de una lengua extranjera. Se agrega evidencia de que el acceso a diversos medios y redes sociales permite a los estudiantes ampliar su acceso a fuentes de información y asimismo gestionar sus procesos de aprendizaje.

La fase de la IBD ([De Benito Crosetti e Ibáñez, 2016](#)) en la que se involucró a las estudiantes del curso en el que se innovó la enseñanza-aprendizaje del inglés mostró, en general, valoraciones positivas que, una vez conjuntadas, hicieron posible homogeneizar aspectos a destacar ([Ibáñez, 1985](#), citado en [Montañés Serrano y Lay-Lisboa, 2019](#)). En la Tabla 2 se sintetiza cada categoría identificada en el grupo de discusión, la cual permite encontrar experiencias favorables para la enseñanza-aprendizaje del inglés, así como aspectos que pueden ser mejorados en futuras aplicaciones ([De Benito Crosetti e Ibáñez, 2016](#)).

Tabla 2

Aspectos positivos y por mejorar de la estrategia didáctica.

Tópico	Aspectos positivos	Aspectos que mejorar
Incentivación al aprendizaje	Adaptación sencilla al uso de las redes y medios sociales en lugar del libro de texto. Innovación en la forma de trabajo. Flexibilidad y múltiples opciones al momento de buscar y utilizar contenido en inglés. Consideración de las redes sociales como forma de práctica-aprendizaje del inglés a través de contenido real, atractivo, y significativo por parte del usuario. Presencia permanente de los materiales de trabajo por medio de <i>Google Drive</i> . Desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.	Manejo de los <i>hashtags</i> para encontrar información. Mayor tiempo y dedicación para revisar los contenidos de la materia durante la clase. Aumentar el número de actividades que incentiven el desarrollo de las habilidades de habla y escucha. Mayor tiempo de explicación en el pizarrón. Administración de las carpetas en <i>Google Drive</i> . Falta mayor práctica. Explicación más personal por parte del docente.
Vinculación de los aprendizajes con su campo profesional	Adaptación rápida y precisa a la modalidad a distancia en la materia de inglés IV y otras debido a la familiarización con las herramientas de nube y videoconferencia. Utilización de <i>Google Drive</i> en su entorno laboral.	No se mencionó alguno.

Materiales utilizados (hojas de trabajo)	Utilidad de los videos y tablas gramaticales. Concreción en los temas a revisar. Sensación de que se revisó todo el contenido de la materia.	No se mencionó alguno.
Condiciones para el uso de medios y redes sociales en el aula	Conexión de internet estable. Proyector y pizarrón en buen estado.	Hicieron falta cortinas que evitaran que la imagen del proyector sea muy clara y esto afecte su visualización.
Relación con otras asignaturas	Exposición del inglés ligado a su carrera a través de los exámenes parciales. Incentivo para agregar vocabulario técnico en las actividades entregables. Propuesta para que la institución ofrezca cursos de inglés con propósitos específicos ligados al contenido de la licenciatura.	Complicaciones de utilizar vocabulario técnico en inglés dentro de su área profesional.
Migración de una clase presencial a una clase en línea	Preparación previa para migrar a una modalidad en línea a través de <i>Google Drive</i> y <i>Hangouts</i> .	No se mencionó alguno.

Fuente: elaboración propia.

La sustitución del libro de texto por hojas de trabajo diseñadas por el docente-investigador, incluyendo contenidos acordes con los intereses de las integrantes del grupo, resultó favorable. La hoja de trabajo transmitió la sensación de que el contenido del curso se revisó por completo, además de que hubo concreción en su contenido. Las estudiantes resaltaron el apartado de las tablas gramaticales y los videos que ofrecen información extra sobre los temas. Esto empalma con algunas opiniones sobre la escasez de recursos para explicar el tema, además de abordar de forma más profunda cada uno de ellos. Para futuras aplicaciones y grupos de discusión, será necesario profundizar más sobre otros apartados de la hoja de trabajo que promueven el desarrollo del estudiante; como es la sección de ejemplificación, cuentas de redes sociales con contenido real y la evaluación entregable con su respectiva rúbrica.

En cuanto a los medios y redes sociales utilizados, se detectan algunos aspectos técnicos y de aplicación que necesitan revisarse. Algunas herramientas específicas de ciertos medios y redes sociales, como *Twitter* y *Google Drive*, necesitan tener mayor proyección hacia los estudiantes para que se sientan más familiarizados con su uso. Además, es importante replantear el papel del profesor en este tipo de cursos, ya que se demanda una mayor participación de este en la revisión de los contenidos, aparte de formular actividades interactivas que promuevan la práctica de cada una de las habilidades que se requieren en el aprendizaje del inglés fuera de clases (Aydin, 2014; Kao y Craigie, 2014; Peeters, 2015). Este puede ser también un buen momento para promover la autogestión por parte del alumnado en este tipo de cursos, ya que, al incluir varias opciones de selección de material y recursos extra, pueden instruirse técnicas que mejoren su selección de contenido (Godwin-Jones, 2017; Yen et al., 2015).

La utilización de medios y redes sociales en el curso de Inglés IV tuvo también un impacto en la ampliación del vocabulario, la expresión oral y escrita de las estudiantes (Fouz-Gonzalez, 2017; García et al., 2018), aunque se presentaron diferencias entre las habilidades desarrolladas por cada alumna. También impactaron en su ámbito académico y profesional al que se pudieron extrapolar las herramientas de *Google Drive*, *Hangouts*, y recortes del

sistema operativo *Windows*. El reto constante es el de incorporar cada vez más funciones de estas redes y medios sociales de una forma transversal que ayude a fortalecer los perfiles de los estudiantes.

En cuanto a las condiciones del aula para introducir el uso de los medios y redes sociales, se observó que la distribución de los espacios, el mobiliario, equipo, así como el uso de cortinas, se adecúa más a una enseñanza de tipo tradicional, pero pueden ser readaptadas con cierto grado de sencillez. La accesibilidad a las hojas de trabajo permitió sostener las actividades a pesar de que se presentaran problemas con la conexión a internet, el proyector no encendiera o faltara un cable, entre otros imprevistos que se presentaron. No obstante, es deseable que se cuente con las condiciones óptimas para asegurar los logros esperados en los aprendizajes.

El uso del inglés en otras asignaturas es una de las áreas de oportunidad más importantes a abordar. Las estudiantes manifestaron aún no tener el conocimiento y la confianza para utilizar el inglés en otras áreas académicas y profesionales. Sin embargo, reaccionaron de manera propositiva ante esta situación y consideraron importante que dentro de su formación se tomen cursos de inglés con propósitos específicos. Este tipo de cursos no es ajeno a la metodología que se utilizó, ya que los contenidos que se planteen a futuro pueden de la misma forma adaptarse a la manera en que se llevó la clase. Se espera que para ese momento los estudiantes ya estén más familiarizados al desenvolvimiento de los cursos y muestren una actitud más productiva y de autogestión.

La migración a una clase a distancia fue uno de los puntos más fuertes dentro de la metodología del curso. Las alumnas manifestaron sentirse preparadas para tomar clases a través de una plataforma de videoconferencia. Esta adaptación también fue de ayuda en sus otras clases. El tener un respaldo en un servicio de nube como lo es *Google Drive* facilitó el acceso al material de cualquier curso sin interrupciones dentro y fuera del salón de clases. El hecho de que las estudiantes revisaran sus redes sociales constantemente favoreció una mayor exposición del inglés en el día a día ya sea de forma académica o personal.

Por último, los resultados destacan a *Instagram* como la red social más utilizada por las estudiantes. Esto permitió la incorporación por parte de las alumnas a una mayor cantidad de cuentas, a diferencia de *Facebook* y *Twitter*. Esta última en particular, a diferencia de lo expuesto por [Mompean y Fouz-Gonzalez \(2016\)](#), no fue atractiva para las estudiantes. Seleccionar la gama de redes y medios sociales de acuerdo con su funcionalidad y relación con los objetivos de aprendizaje, tomando como base las características del contexto de aplicación, es una tarea que debe desarrollar el docente con miras a acercar el contenido a los intereses y necesidades del grupo. Frente al desencanto que representó *Twitter*, *TikTok* empieza a surgir también como una herramienta interesante que permite grabar videos cortos con amplias opciones de efectos que resultan atractivos al estudiantado.

En cuanto al grupo de discusión como instrumento de recolección de las impresiones sobre el curso por parte de las estudiantes, se considera que resultó de utilidad y permitió ahondar en los tópicos establecidos ([Porto Pedrosa y Ruiz San Román, 2014](#)). La transición de un encuadre presencial a distancia no mostró grandes complicaciones. Una de las principales diferencias fue la de adaptar el contenido del grupo de discusión de dos sesiones presenciales de aproximadamente 50 minutos cada una, a una sola sesión a distancia de alrededor de 90 minutos. El haber tenido clases previas a distancia a través de *Google Hangouts* permitió tener nociones sobre la forma en que podrían participar las alumnas en el grupo de discusión.

La contingencia provocada por el Covid-19, que obligó a migrar las clases presenciales a modalidad a distancia, no representó una complicación mayor ya que la estrategia didáctica implementada permitió continuar con el curso sin ningún sobresalto. A pesar de que algunas alumnas mostraron complicaciones o resistencia al momento de utilizar ciertas funciones de las redes y medios sociales seleccionadas para el curso, se espera que durante el transcurso de la contingencia las alumnas sean expuestas en sus cursos académicos a las mismas herramientas digitales o similares. Las redes y medios sociales han sido de los principales bastiones al momento de migrar a distancia el modo de vida personal, académico, profesional, entre otros.

El papel del docente para promover la autogestión del curso y hacerse presente cuando sea necesario ahondar más en los contenidos, es una de las principales áreas de oportunidad. Además, resulta trascendente incentivar al estudiantado a tener mayor confianza para utilizar el inglés en otras áreas académicas y profesionales e incorporar medios y redes sociales para actualizar contenidos y de esta forma hacer más atractivo para el estudiantado el aprendizaje del inglés.

Agradecimientos

La elaboración de este artículo se llevó a cabo dentro del Doctorado en Tecnología Educativa en la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro. Externamos nuestra gratitud al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por incluir este doctorado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que, con su apoyo académico y económico, es posible la realización de esta investigación.

Referencias

- Alshahrani, A. A. S. (2017). Bring a Foreign Language and Its Cultures to Saudi EFL University-Level Classrooms. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 83–94. Doi: <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n4p83>.
- Andujar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63–76. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.004>.
- Antonio Mompean, J., y Fouz-Gonzalez, J. (2016). Twitter-based EFL pronunciation instruction. *Language Learning & Technology*, 20(1), 166–190.
- Aydin, S. (2014). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *System*, 42, 155–163. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.001>.
- Castañeda Quintero, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos*. MAD.
- De Benito Crosetti, B., e Ibáñez, J. M. S. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*.
- Ekahitanond, V. (2017). Using LINE as a Platform for Encouraging Students' Learning and Participation. *TEM Journal -Technology Education Management Informatics*, 6(4), 832–838. Doi: <https://doi.org/10.18421/TEM64-24>.
- Fouz-Gonzalez, J. (2017). Pronunciation instruction through Twitter: the case of commonly mispronounced words. *Computer Assisted Language Learning*, 30(7), 631–663. Doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1340309>.
- García Trejos, S. R., Díaz Pascuas, R. L., y Artunduaga Cuellar, M. T. (2018). Skype sessions as a way to provide additional oral practice of English university students. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 62–78. Doi: <https://doi.org/10.14483/22487085.10826>.

- Godwin-jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. Recuperado de <http://llt.msu.edu/issues/june2017/emerging.pdf>.
- Kao, P.-C., y Craigie, P. (2014). Effects of English usage on facebook and personality traits on achievement of students learning English as a foreign language. *Social Behavior and Personality*, 42(1), 17–24. Doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.1.17>.
- Khoosf, S. G., y Khosravani, M. (2014). Introducing Email Portfolio as a Means of Developing EFL Learner's Autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 504–512. Doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.446>.
- Montañés Serrano, M., y Lay-Lisboa, S. (2019). Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto). *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 43, 89–115. Doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24300>.
- Peeters, W. (2015). Tapping into the Educational Potential of Facebook: Encouraging Out-of-Class Peer Collaboration in Foreign Language Learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(2), 176–190.
- Porto Pedrosa, L., y Ruiz San Román, J. A. (2014). Los grupos de discusión. *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas*, 6, 253–273.
- Shams, I. E. (2013). Hybrid Learning and Iranian EFL Learners' Autonomy in Vocabulary Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1587–1592. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.086>.
- Wang, Y.-C. (2014). Using wikis to facilitate interaction and collaboration among EFL learners: A social constructivist approach to language teaching. *System*, 42, 383–390. Doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.007>.
- Yen, Y.-C., Hou, H.-T., y Chang, K. E. (2015). Applying role-playing strategy to enhance learners' writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: a case study in Taiwan. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 383–406. Doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.839568>.
- Zhang, W. (2010). Blogging for doing english digital: Student evaluations. *Computers and Composition*, 27(4), 266–283. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2010.09.003>.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Actividades evaluativas sobre gráficos estadísticos en el libro de texto para escuelas rurales multigrado chilenas

Matías Bustamante-Valdés^a y Danilo Díaz-Levicoy^b
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.


Recibido: 15 de junio 2020 - Revisado: 04 de octubre 2020 - Aceptado: 14 de octubre 2020


RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las actividades evaluativas sobre gráficos estadísticos sugeridas en el libro de texto del profesor para la Educación Primaria Rural Multigrado chilena. La metodología es cualitativa, de nivel descriptivo y utilizando el análisis de contenido. Los resultados muestran el predominio del gráfico de barras, el nivel de lectura 2 (leer entre los datos), complejidad semiótica 3 (representación de una distribución), la tarea de calcular y el contexto personal. Se identifican gráficos que no están explícitos en las directrices curriculares chilenas para 1° (gráfico de barras) y 6° (gráfico de dispersión) de Educación Primaria, se sugiere incorporar actividades que permitan al estudiante realizar predicciones a partir de los datos, valorar críticamente el origen de los datos, de cómo están presentadas y las conclusiones derivadas, con tareas que favorezcan la comprensión, no limitándose a procesos algorítmicos.

Palabras Clave: Actividades escolares; escuela rural; evaluación; gráfico; libro de texto.

^{*}Correspondencia: matias.bv6@gmail.com (M. Bustamante-Valdés).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4568-2178> (matias.bv6@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-8371-7899> (dddiaz01@hotmail.com).

Evaluation activities of statistical graphs in the textbook for Chilean multigrade rural schools

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the evaluation activities on statistical graphics suggested in the teacher's textbook for Chilean Rural Multigrade Primary Education. The methodology is qualitative, descriptive level and using content analysis. The results show the predominance of the bar graph, reading level 2 (reading between data), semiotic complexity 3 (representation of a distribution), the task of calculating and personal context. The graphs identified are not explicit in the Chilean curricular guidelines for 1st (bar graph) and 6th (scatter graph) of Primary Education. It is suggested to incorporate activities that allow the student to make predictions from the data, to critically evaluate the origin of the data, how they are presented and the conclusions derived, with tasks that favor comprehension, not limiting themselves to algorithmic processes.

Keywords: School activity; rural school; evaluation; statistical representation; textbook.

1. Introducción

En los últimos años, la enseñanza de la matemática ha tenido diferentes cambios, por ejemplo, la incorporación de la estadística en las directrices curriculares de diferentes países desde los primeros cursos de Educación Primaria (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2017; Ministerio de Educación [MINEDU], 2016; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2012). Esto se debe a la utilidad de la estadística en diferentes disciplinas (Contreras y Molina-Portillo, 2019) y por la necesidad de formar ciudadanos con una adecuada cultura estadística (Gal, 2002), ya que la sociedad demanda personas con la capacidad de interpretar y cuestionar distintos fenómenos a través de diferentes representaciones (Sánchez, 2017). Elementos clave de la cultura estadística son los gráficos, las tablas y los resúmenes estadísticos (Arteaga, Batanero, Cañadas y Contreras, 2011; Contreras y Molina-Portillo, 2019), los cuales son utilizados frecuentemente por los medios de comunicación para presentar gran cantidad de datos en espacios reducidos (Cavalcanti, Natrielli y Guimarães, 2010), especialmente con gráficos estadísticos (Arteaga et al., 2011), por lo que surge la necesidad de estudiarlos.

Del mismo modo, esta investigación centra su interés en los libros de texto, por tratarse de un recurso de gran uso en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Braga y Belver, 2016; Díaz-Levicoy, Osorio, Rodríguez-Alveal y Ferrada, 2019; Güemes, 1994), que permiten implementar las directrices curriculares en el aula (Herbel, 2007; Shield y Dole, 2013) y ayudan a disminuir la brecha cultural (MINEDUC, 2008). Su importancia radica en que el profesor tiene acceso a temas organizados (ejemplos, actividades prácticas y evaluativas), los estudiantes tienen una fuente de apoyo que complementa los aprendizajes adquiridos en clases, y que también permite a las familias participar del proceso de aprendizaje (Díaz-Levicoy, Giacomone y Arteaga, 2017; Jesus, Fernandes y Leite, 2013).

Otro elemento considerado en esta investigación es la evaluación, proceso fundamental en la instrucción, entregando información relevante tanto para estudiantes como profesores (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). En los estudiantes, afecta en su motivación y actitud frente a la asignatura (Contreras, 2014; Harlen, 2012), así como los

hace conscientes de sus fortalezas y debilidades (Weurlander, Söderberg, Scheja, Hult y Wernerson, 2012) y, en los profesores, ayuda en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas (Coll, Martín y Onturbia, 2001; López y Montenegro, 2013).

Y, finalmente, resultan de interés las escuelas rurales multigrado, las cuales se caracterizan por ser únicas en su localidad, generalmente con una población menor a 500 habitantes, con una cantidad de cursos que varía entre 1 a 4 y con más de un nivel educacional por sala de clases (Corchón, 2001, 2005), en las que, debido a una serie de factores de equidad, los estudiantes obtienen peores resultados en sus aprendizajes en comparación a escuelas urbanas (Juárez y Rodríguez, 2016).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, el objetivo de esta investigación es analizar las actividades evaluativas sobre gráficos estadísticos propuestas en el libro de texto del profesor para la educación primaria rural multigrado. Dicho análisis es necesario para brindar información relevante que sirva a profesores a orientar el proceso de instrucción, específicamente con gráficos estadísticos, ya que se pretende caracterizar cada actividad evaluativa relacionada a estas representaciones y entregar una descripción detallada basada en unidades de análisis utilizadas en estudios previos en libros de texto. Además, se busca contrastarlas con las directrices curriculares chilenas y si lo que se propone para las escuelas rurales multigrado difiere de las escuelas urbanas al momento de evaluar aprendizajes.

2. Fundamentos teóricos

2.1 Gráficos estadísticos en la Educación Rural Multigrado

En Chile, la enseñanza de la estadística y probabilidad, se contempla desde el primer curso de Educación Primaria en la modalidad tradicional y rural multigrado. Esta última se apoya en el libro Guía didáctica del profesor: Leyendo, interpretando y organizando datos, con el objetivo de desarrollar:

(...) ideas iniciales de cómo recoger información y cómo organizar datos que se obtienen a partir de encuestas o preguntas que niños y niñas deben aprender a construir y además utilizar algunas técnicas de conteo y de clasificación de dichos datos, para posteriormente representarlos en tablas y/o gráficos (MINEDUC, 2014, p. 3).

Uno de los contenidos que se considera en la enseñanza de la estadística son los gráficos estadísticos, cuyos objetivos de aprendizaje para las escuelas rurales multigrado se presentan en la Tabla 1. En ella, se aprecia que el trabajo con estas representaciones comienza desde el curso de 1° hasta el de 6°, observándose los siguientes tipos de gráficos: pictogramas (1° a 4°), gráfico de barras (2° a 6°), puntos (3° y 6°), líneas (5°), tallo y hojas (5° y 6°) y sectores (6°).

Tabla 1

Objetivos de aprendizaje en los cursos de educación primaria rural multigrado.

Curso	Objetivo
1°	Recolectar y registrar datos para responder preguntas estadísticas sobre sí mismo y el entorno, usando bloques, tablas de conteo y pictogramas (p. 7). Construir, leer e interpretar pictogramas (p. 8).
2°	Recolectar y registrar datos para responder preguntas estadísticas sobre juegos con monedas y dados, usando bloques y tablas de conteo y pictogramas (p. 7). Registrar en tablas y gráficos de barra simple, resultados de juegos aleatorios con dados y monedas (p. 8). Construir, leer e interpretar pictogramas con escala y gráficos de barra simple (p. 9).

3°	Realizar encuestas, clasificar y organizar los datos obtenidos en tablas y visualizarlos en gráficos de barra (p. 7). Representar datos usando diagrama de puntos (p. 8). Construir, leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra simple con escala, en base a información recolectada o dada (p. 9).
4°	Realizar encuestas, analizar los datos y comparar con los resultados de muestras aleatorias, usando tablas y gráficos (p. 7). Realizar experimentos aleatorios lúdicos y cotidianos, y tabular y representar mediante gráficos de manera manual y/o con software educativo (p. 8). Leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra simple con escala, y comunicar sus conclusiones (p. 9).
5°	Leer, interpretar y completar tablas, gráficos de barra simple y gráficos de línea y comunicar sus conclusiones (p. 7). Utilizar diagramas de tallo y hojas para representar datos provenientes de muestras aleatorias (p. 9).
6°	Leer e interpretar gráficos de barra doble y circulares y comunicar sus conclusiones (p. 7). Comparar distribuciones de dos grupos, provenientes de muestras aleatorias, usando diagramas de puntos y de tallo y hojas (p. 9).

Fuente: [MINEDUC \(2014\)](#).

2.2. Niveles de lectura de gráficos estadísticos

Debido a que en la lectura de gráficos estadísticos intervienen diversos objetos matemáticos y estadísticos, resulta una actividad semiótica compleja. Es por ello, que su investigación ha sido de interés por diversos autores, entre los que destacan [Curcio \(1989\)](#), [Friel, Curcio, Bright \(2001\)](#) y [Shaughnessy, Garfield y Greer \(1996\)](#), los cuales proponen los niveles de lectura de gráficos estadísticos descritos en la Tabla 2.

Tabla 2

Descripción de los niveles de lectura de un gráfico estadístico.

Nivel de lectura	Descripción
Leer datos	Se realiza una lectura literal de la información del gráfico.
Leer entre los datos	Se realiza una lectura implícita de la información, mediante cálculos matemáticos simples (cálculos o comparaciones).
Leer más allá de los datos	Se realiza una lectura de la información que no está presente en el gráfico, implicando predecir tendencias o valores teniendo en cuenta los datos presentados en él, requiriendo un razonamiento del sujeto.
Leer detrás de los datos	Se realiza una valoración crítica de acuerdo a la forma de cómo se recolecta los datos, representarlos y conclusiones obtenidas. Pretende una reflexión de contexto y conocimiento matemático.

Fuente: [Curcio \(1989\)](#), [Friel et al. \(2001\)](#) y [Shaughnessy et al. \(1996\)](#).

2.3 Niveles de complejidad semiótica de gráficos estadísticos

Del mismo modo, en la construcción de gráficos estadísticos interviene una variedad de objetos matemáticos y estadísticos. Por ello, [Arteaga \(2011\)](#) y [Batanero, Arteaga y Ruiz \(2010\)](#) describen niveles de complejidad semiótica (Tabla 3).

Tabla 3*Niveles de complejidad semiótica en la construcción de gráficos estadísticos.*

Nivel de complejidad semiótica	Descripción
Representación de datos individuales	El gráfico muestra datos aislados. No se utilizan conceptos de variable ni distribución.
Representación de un conjunto de datos, sin llegar a resumir su distribución	El gráfico muestra cada dato (o una porción) de una distribución, se utiliza la idea de variable, pero no la de frecuencia ni distribución de frecuencias.
Representación de una distribución de datos	El gráfico muestra la distribución de datos, considerando cálculo de frecuencias
Representación de varias distribuciones de datos	El gráfico muestra dos o más distribuciones de frecuencias.

Fuente: [Arteaga \(2011\)](#) y [Batanero et al. \(2010\)](#).

3. Antecedentes

El análisis de libros de texto se ha consolidado como una línea de investigación dentro de la Didáctica de la Matemática ([Gómez, 2011](#)) y la Estadística ([Díaz-Levicoy, Giacomone, López-Martín y Piñeiro, 2016](#)). Por lo que este artículo centra su atención en este recurso, y posteriormente se describen resultados de algunas investigaciones atinentes relacionadas a gráficos estadísticos.

Uno de los primeros estudios es el que realiza [Arteaga, Ortíz y Batanero \(2013\)](#), analizando una serie de libros de texto de Educación Primaria en España, para identificar el tipo de gráfico y tarea requerida. Dentro de los tipos de gráfico se encuentran los de barras, pictogramas, líneas, sectores, diagrama de coordenadas cartesianas (puntos), histogramas y pirámides de población. Entre las tareas, se identifican leer, completar, interpretar, construir, pasar a gráfico de líneas (a partir de uno de barras) y escribir coordenadas.

[Díaz-Levicoy et al. \(2016\)](#) comparan libros de texto de Educación Primaria entre Chile y España, considerando como unidades de análisis el tipo de gráfico, tipo de tarea, nivel de lectura y nivel de complejidad semiótica. Las que también fueron utilizadas posteriormente en un análisis de textos argentinos ([Díaz-Levicoy et al., 2017](#)) y peruanos ([Díaz-Levicoy, Osorio, Arteaga y Rodríguez-Alveal, 2018](#)). Y, más recientemente, por [Jiménez-Castro, Arteaga y Batanero \(2020\)](#) quienes analizan libros de texto costarricenses, incorporando el contexto de los datos como unidad de análisis. Los resultados de estas investigaciones muestran la predominancia del gráfico de barras, al igual que el nivel de lectura 2 (leer entre los datos), en todos los países. Respecto a las demás unidades de análisis, se identificaron mayormente el tipo de tarea de calcular (Chile, Argentina, Perú), leer (España) y leer y calcular (Costa Rica), y los niveles de complejidad semiótica 2 (representación de un conjunto de datos, sin llegar a resumir su distribución) (Argentina y Costa Rica) y 3 (representación de una distribución de datos) (Chile, España y Perú).

También, [Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy \(2020\)](#) analizan actividades con gráficos estadísticos en libros de texto para la Educación Primaria Rural Multigrado chilena con las unidades de análisis de tipo de gráfico, nivel de lectura, complejidad semiótica, tipo de tarea requerida y contexto. En sus resultados se evidencia la predominancia del gráfico de barras, nivel de lectura 2, nivel de complejidad semiótica 3, tarea de calcular y contexto personal.

La literatura evidencia estudios sobre la evaluación en libros de texto, uno de ellos es el que realizan [Álvarez y Blanco \(2015\)](#), los cuales se centran en los contenidos algebraicos en el

curso de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sus resultados muestran que el tipo de problema con mayor frecuencia son los ejercicios de reconocimiento y de cálculo algorítmico, seguido de los problemas de traducción simple o compleja, con la tarea matemática de aplicar, donde la mayoría de los problemas se restringen a la memorización, con un trabajo algorítmico.

De acuerdo con las investigaciones previas, no se evidencian estudios sobre análisis de actividades con gráficos estadísticos en evaluaciones, que sean propuestos para la enseñanza rural multigrado.

4. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa (Pérez-Serrano, 1994), de nivel descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y utilizando como método el análisis de contenido (López-Noguero, 2002). La muestra es intencional y corresponde a las evaluaciones propuestas por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en el libro de texto (guía didáctica para el profesor) para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales multigrado (Leyendo, interpretando y organizando datos), el que contiene evaluaciones para los cursos de 1° a 6° de Educación Primaria Rural en Chile.

Las unidades de análisis consideradas para este artículo son las que se han utilizado en estudios anteriores para caracterizar la enseñanza de las tablas y los gráficos estadísticos. Estas unidades son:

- Tipo de gráfico. De acuerdo con los mencionados en las directrices curriculares del MINEDUC (2014): 1) pictograma; 2) barras; 3) puntos; 4) líneas; 5) tallo y hojas; y 6) sectores.
- Nivel de lectura. Considerando los propuestos por Curcio (1989), Friel et al. (2001) y Shaughnessy et al. (1996): 1) leer datos; 2) leer entre los datos; 3) leer más allá de los datos; y 4) leer detrás de los datos.
- Nivel de complejidad semiótica. Considerando los propuestos por Arteaga (2011) y Batanero et al. (2010): 1) representación de datos individuales; 2) representación de un conjunto de datos, sin llegar a resumir su distribución; 3) representación de una distribución de datos; y 4) representación de varias distribuciones en un mismo gráfico.
- Tipo de tarea. Considerando las descritas en investigaciones previas (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020; Díaz-Levicoy, Batanero et al., 2016; Díaz-Levicoy, Giacomone et al., 2016; Díaz-Levicoy et al., 2017; Díaz-Levicoy et al., 2018; Jiménez-Castro et al., 2020), entre ellas: 1) leer; 2) calcular; 3) construir; 4) completar; 5) comparar; y 6) justificar.
- Contexto. Considerando los descritos en la prueba PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2013): 1) personal; 2) profesional; 3) social; y 4) científico.

En las unidades de análisis de tipo de gráfico y tarea es posible observar más de una categoría en una misma actividad, por lo que se contabilizarán tantas veces como corresponda.

5. Resultados

A continuación, en la Tabla 4, se muestra la distribución de actividades con gráficos estadísticos en las evaluaciones de 1° a 6° de Educación Primaria rural chilena propuestos por el MINEDUC. Se observa que la mayor cantidad de actividades se concentra en el curso de 6° (23,1%) y la menor en el de 1° (11,5%). Además, en los cursos de 2° a 5° no se aprecia una diferencia significativa entre la cantidad de actividades.

Tabla 4

Distribución de actividades con gráficos estadísticos en evaluaciones para la Educación Primaria rural multigrado.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1	6	11,5
2	8	15,4
3	9	17,3
4	8	15,4
5	9	17,3
6	12	23,1
Total	52	100

5.1 Tipo de gráficos

En la Tabla 5, se presentan los tipos de gráficos observados en las actividades utilizadas en evaluaciones propuestos para la educación rural multigrado. En ella, se observa que la mayor cantidad corresponde a los gráficos de barras (50%) y los pictogramas (23,1%). Por el contrario, el gráfico que se evidencia en menor presencia es el de dispersión (1,9%). Además, los gráficos de puntos, líneas y circulares presentan el mismo porcentaje (5,8%). Cabe señalar que los gráficos de línea aparecen solamente en un nivel educativo (5°), al igual que los circulares y de dispersión (6°).

Tabla 5

Frecuencia (y porcentaje) de los tipos de gráficos estadísticos en las actividades evaluativas por curso.

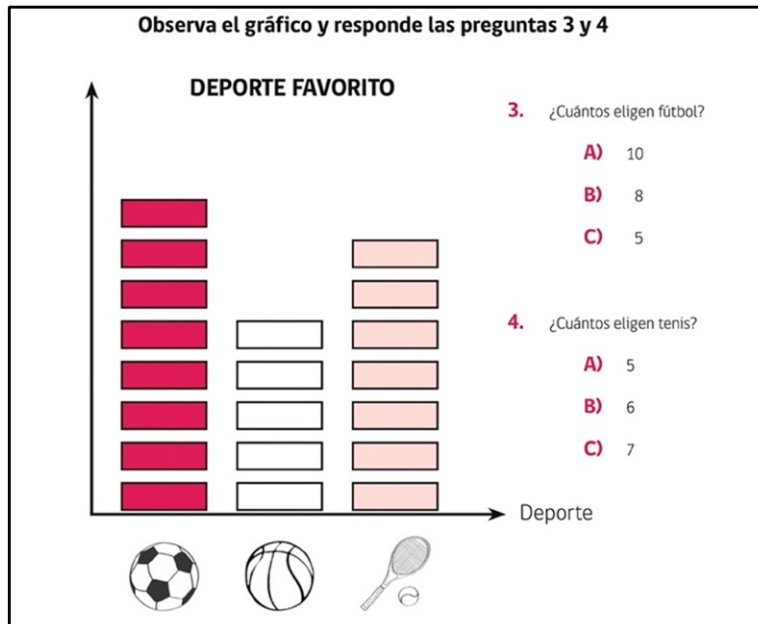
Tipo de gráfico	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
Pictograma	4(66,7)	4(50)	2(22,2)	2(25)			12(23,1)
Barras	2(33,3)	4(50)	6(66,7)	6(75)	3(33,3)	5(41,7)	26(50)
Puntos			1(11,1)			2(16,7)	3(5,8)
Línea					3(33,3)		3(5,8)
Tallo y hojas					3(33,3)	1(8,3)	4(7,7)
Circulares						3(25)	3(5,8)
Dispersión						1(8,3)	1(1,9)
Total	6(100)	8(100)	9(100)	8(100)	9(100)	12(100)	52(100)

5.2 Nivel de lectura

El nivel de lectura 1 (leer datos), es ejemplificado en la actividad de la Figura 1, donde el estudiante debe realizar una lectura literal de la frecuencia de sujetos que escogieron fútbol (pregunta 3) y tenis (pregunta 4) como deporte favorito.

Figura 1

Ejemplo de nivel de lectura 1.

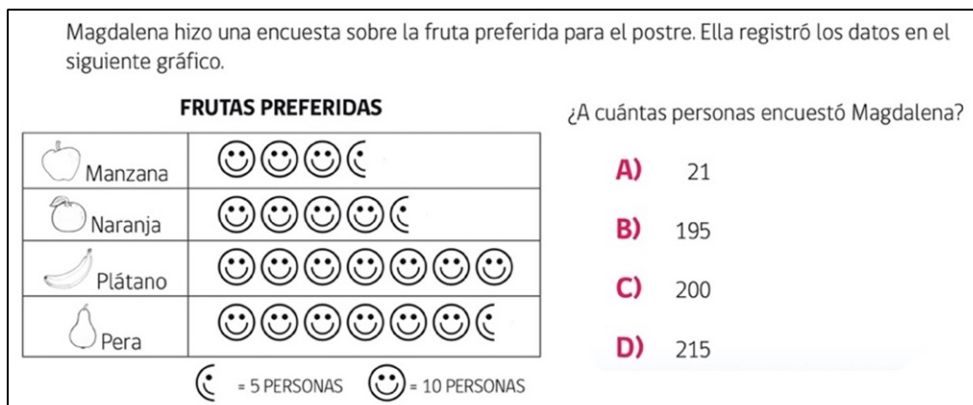


Fuente: MINEDUC (2014, p. 117).

Respecto al nivel de lectura 2 (leer entre los datos), se ejemplifica en la actividad de la Figura 2, ya que el estudiante debe realizar cálculos matemáticos simples para obtener la información requerida. En concreto, debe obtener la suma de las personas encuestadas por Magdalena al preguntar sobre la fruta que prefieren para el postre, teniendo como opción: manzana, naranja, plátano y pera, considerando que media cara equivale a 5 personas y una cara a 10.

Figura 2

Ejemplo de nivel de lectura 2.



Fuente: MINEDUC (2014, p. 142).

En la Tabla 6 se muestra la distribución de los niveles de lectura en las actividades de evaluación propuestas para la educación rural multigrado, donde se evidencian los niveles 1 y 2. En primer lugar, se observa con mayor frecuencia el nivel de lectura 2 (80,8%), ya que aparece en la totalidad de los cursos de educación primaria, lo que implica que la mayoría de las actividades de evaluación pida al estudiante que realice cálculos matemáticos simples para una lectura implícita de la información. Y, en segundo lugar, se encuentra el nivel de lectura 1 (19,2%), observado en los cursos de 1° a 5°, el cual requiere que los estudiantes realicen únicamente lecturas literales de datos.

Tabla 6

Frecuencia (y porcentaje) de niveles de lectura en actividades evaluativas por curso.

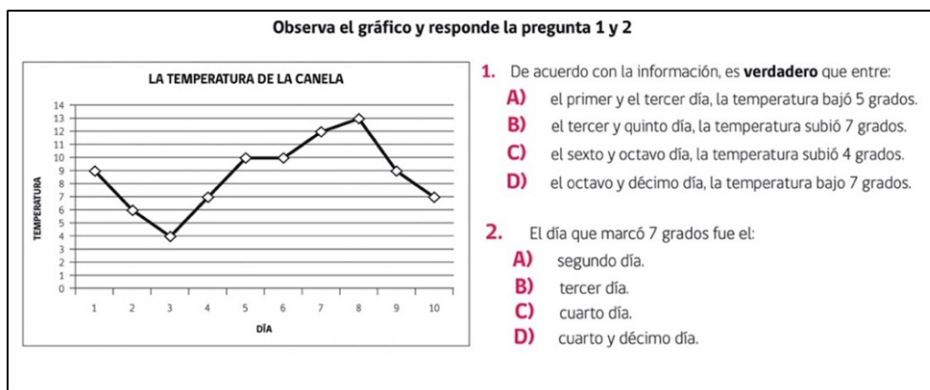
Nivel de lectura	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
1	3(50)	1(12,5)	2(22,2)	2(25)	2(22,2)		10(19,2)
2	3(50)	7(87,5)	7(77,8)	6(75)	7(77,8)	12(100)	42(80,8)
Total	6(100)	8(100)	9(100)	8(100)	9(100)	12(100)	52(100)

5.3 Niveles de complejidad semiótica

En la Figura 3, se muestra un ejemplo del nivel semiótico 2 (representación de un conjunto de datos, sin llegar a resumir su distribución), donde el gráfico de líneas muestra la variación de la temperatura de la canela durante 10 días. En este caso, se presentan los datos y no distribuciones de frecuencias.

Figura 3

Ejemplo de nivel semiótico 2.

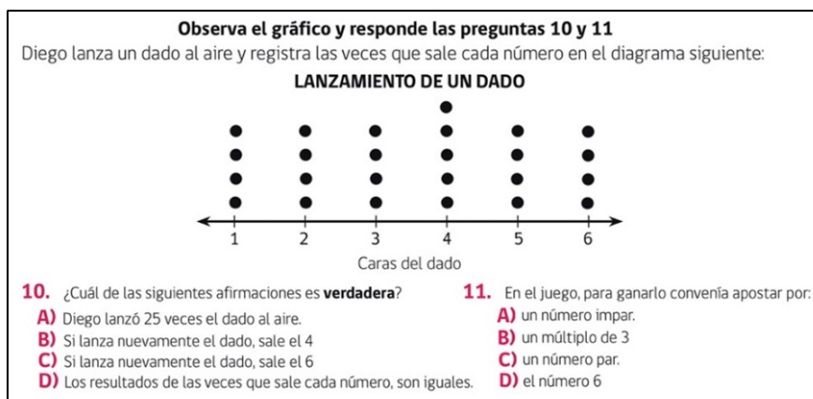


Fuente: MINEDUC (2014, p. 166).

Un ejemplo del nivel semiótico 3 (representación de una distribución de datos), es el que se muestra en la Figura 4, puesto que el gráfico de puntos representa la frecuencia de una distribución, es decir, las caras de un dado al lanzarlo varias veces al aire.

Figura 4

Ejemplo de nivel semiótico 3.

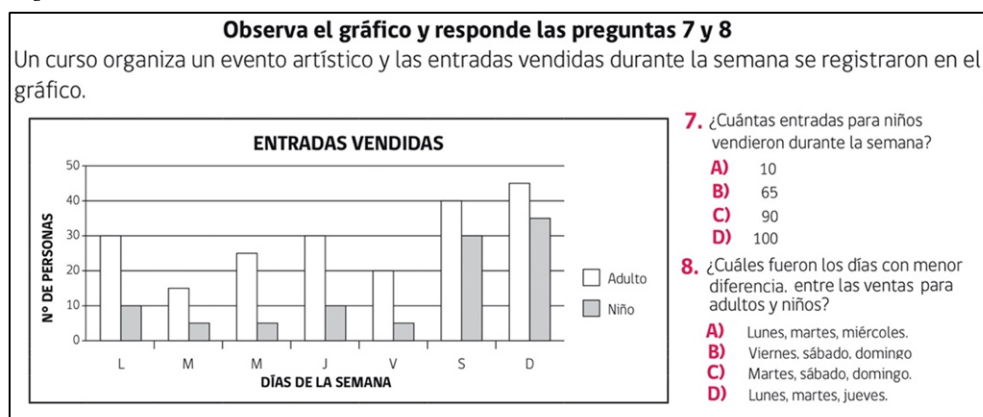


Fuente: MINEDUC (2014, p. 141).

El nivel semiótico 4 (representación de varias distribuciones sobre un mismo gráfico), es ejemplificado en la Figura 5, donde se observan distribuciones respecto a la venta de entradas durante una semana (lunes a domingo), y al grupo de personas que las adquiere distribuidas según rango etario (adulto y niños).

Figura 5

Ejemplo de nivel semiótico 4.



Fuente: MINEDUC (2014, p. 186).

En cuanto a la distribución de los niveles de complejidad semiótica en las actividades de evaluación para la educación rural multigrado (ver Tabla 7), se observan los niveles del 2 al 4, siendo el más frecuente el nivel semiótico 3 (73,1%), por lo que la mayoría de las actividades presentan gráficos con una distribución de datos, considerando cálculos de frecuencias. Luego, se presenta el nivel semiótico 2 (19,2%), donde las actividades presentan cada dato de la distribución, sin utilizar el concepto de frecuencia, aunque si la de variable. Y finalmente, el nivel semiótico 4, se evidencia en menor cantidad (7,7%), esto implica que la minoría de los gráficos en las actividades evaluativas presenta más de una distribución de datos en un mismo gráfico. Además, los niveles semióticos 2 y 3 aparecen en todos los cursos de educación primaria, al contrario del nivel semiótico 4, que solamente se observa en 1° y 6°.

Tabla 7

Frecuencia (y porcentaje) de niveles de complejidad semiótica en actividades evaluativas por curso.

Nivel semiótico	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
2	1(16,7)	1(12,5)	2(22,2)	1(12,5)	4(44,4)	1(8,3)	10(19,2)
3	4(66,7)	7(87,5)	7(77,8)	7(87,5)	5(55,6)	8(66,7)	38(73,1)
4	1(16,7)					3(25)	4(7,7)
Total	6(100)	8(100)	9(100)	8(100)	9(100)	12(100)	52(100)

5.4 Tipo de tarea

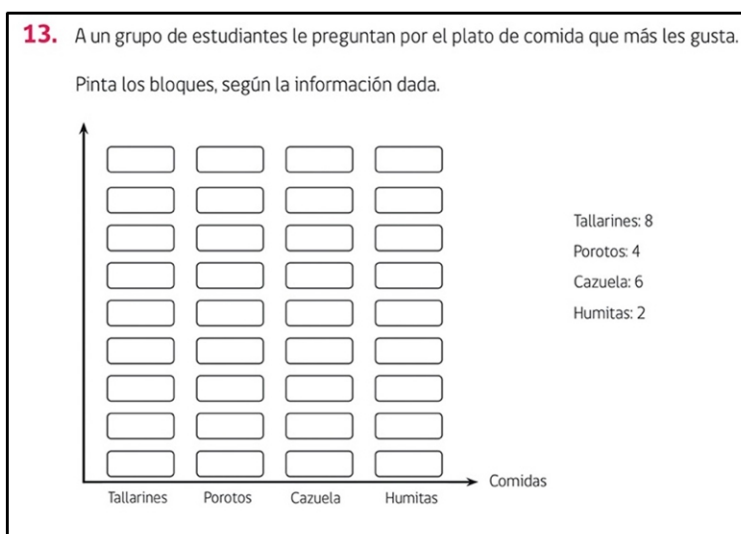
La tarea de leer, corresponde a la lectura literal de datos, como también lectura de títulos, etiquetas, ejes, escala u otro elemento del gráfico estadístico. Esta tarea es ejemplificada en la Figura 1, donde el estudiante debe realizar una lectura de la frecuencia de las personas que prefieren fútbol (pregunta 3) y tenis (pregunta 4) como deporte favorito.

En la tarea de calcular, el estudiante debe realizar cálculos matemáticos simples para obtener información del gráfico estadístico, la que incluye comparación de datos y adición de frecuencias. En la Figura 2, se muestra un ejemplo de esta tarea, ya que, para dar respuesta a la situación, se debe obtener la cantidad total de personas encuestadas por Magdalena al preguntar sobre la fruta que prefieren para el postre (manzana, naranja, plátano y pera), considerando el valor de los íconos.

En la tarea de completar, se debe finalizar la construcción de un gráfico estadístico, asignando títulos, etiquetas, construyendo barras u otros. Se ejemplifica en la Figura 6, ya que se debe completar el gráfico estadístico pintando los bloques según la preferencia de comida de un grupo de personas, teniendo como opción: tallarines, porotos, cazuela y humitas.

Figura 6

Ejemplo de tarea de completar.



Fuente: MINEDUC (2014, p. 122).

En relación a la distribución de los tipos de tarea en las actividades de evaluación propuestas para la educación rural multigrado, la mayor concentración corresponde a la de calcular (80,8%), seguido de leer (31,4%), por lo que la mayoría de las actividades con gráficos estadísticos requieren que el estudiante realice cálculos matemáticos simples para obtener información y hacer lecturas literales, presentándose en actividades de todos los cursos de Educación Primaria. Por el contrario, las tareas de completar aparecen en menor cantidad, centrándose solo en el curso de 2° con un porcentaje de 2% del total (ver Tabla 8).

Tabla 8

Frecuencia (y porcentaje) de tipo de tarea en actividades evaluativas por curso.

Tipo de tarea	1° (n=6)	2° (n=8)	3° (n=9)	4° (n=8)	5° (n=9)	6° (n=12)	Total (n=52)
Leer	1(16,7)	3(37,5)	4(44,4)	2(25)	5(55,6)	1(8,3)	16(31,4)
Calcular	3(50)	7(87,5)	7(77,8)	6(75)	7(77,8)	12(100)	42(80,8)
Completar	2(33,3)				2(22,2)		4(7,8)

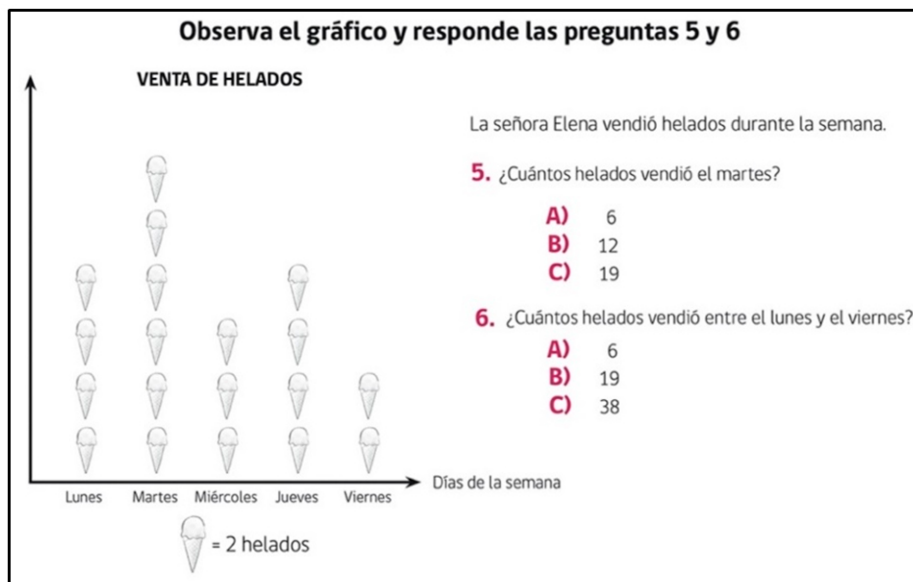
5.5 Contexto de los datos

Contexto personal. Corresponde a situaciones próximas al estudiante, familias o pares. Por ejemplo, en la Figura 6, se aprecia este contexto, ya que se encuesta a un grupo de estudiantes sobre el plato de comida que más les gusta (tallarines, porotos, cazuela y humitas).

Contexto profesional. Corresponde a situaciones del mundo del trabajo. Se observa este contexto en la actividad de la Figura 7, donde el gráfico estadístico muestra las ventas de helados que realizó la señora Elena durante una semana. En este caso, se evidencia el uso del gráfico con un contexto de trabajo.

Figura 7

Ejemplo de contexto profesional.



Fuente: MINEDUC (2014, p. 118).

Contexto social. Corresponde a situaciones que abordan temáticas de interés local, regional o nacional. Por ejemplo, en la Figura 8, se presenta una situación donde el pictograma muestra los resultados de las elecciones del Centro de Padres y Apoderados de la escuela “Los Alerces”, siendo una temática de interés local.

Figura 8

Ejemplo de contexto social.

6. Observa los resultados de las elecciones del Centro de Padres y Apoderados de la escuela “Los Alerces”.

**VOTACIÓN CENTRO DE PADRES
Y APODERADOS**

Alicia	☺☺☺☹
José	☺☺☺☺☹
Paula	☺☺☺☺☺☺☺☺☺
Enrique	☺☺☺☺☺☺☺☹

☹ = 50 personas ☺ = 100 personas

¿Cuál es la respuesta correcta?

A) Enrique obtuvo 550 votos.
B) Alicia obtuvo 300 votos.
C) José obtuvo 200 votos más que Alicia.
D) Alicia obtuvo 200 votos más que José.

Fuente: MINEDUC (2014, p. 152).

Contexto científico. Corresponde a situaciones donde se aplica la matemática en la naturaleza, en temas de ciencia, tecnología o en su propia área. Un ejemplo de este contexto se presenta en la actividad de la Figura 3, ya que se muestra la temperatura de la canela durante 10 días. En este caso, se evidencia el uso del gráfico estadístico con fines científicos.

De acuerdo con el tipo de contexto, las actividades de evaluación con gráficos estadísticos analizadas (ver Tabla 9), se evidencia la tendencia por utilizar situaciones cercanas a los estudiantes, ya que el contexto personal aparece en el 78,8% de las actividades, el cual se presenta en todos los cursos de Educación Primaria. Muy por debajo se encuentra el contexto laboral (9,6%), científico (7,7%) y social (3,8%) siendo el curso de 5° el único donde se observan los cuatro tipos de contexto en sus actividades evaluativas con gráficos estadísticos.

Tabla 9

Frecuencia (y porcentaje) de tipo de contexto en actividades evaluativas por curso.

Contexto	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
Personal	5(83,3)	8(100)	8(88,9)	6(75)	5(55,6)	9(75)	41(78,8)
Profesional	1(16,7)		1(11,1)	1(12,5)	1(11,1)	1(8,3)	5(9,6)
Social				1(12,5)	1(11,1)		2(3,8)
Científico					2(22,2)	2(16,7)	4(7,7)
Total	6(100)	8(100)	9(100)	8(100)	9(100)	12(100)	52(100)

6. Discusiones

Mediante la utilización de unidades de análisis recopiladas a partir de la literatura nacional e internacional sobre gráficos estadísticos en libros de texto, es importante señalar que:

El predominio del gráfico de barras, coincide con estudios previos chilenos, para la enseñanza tradicional (Díaz-Levicoy, Batanero et al., 2016) y la rural multigrado (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020), así como internacionales (Castellanos, 2013; Díaz-Levicoy, Batanero et al., 2016; Díaz-Levicoy, Giacomone et al., 2016; Díaz-Levicoy et al., 2017; Díaz-Levicoy et al., 2018; Jiménez-Castro et al., 2020). Esto implica que se siguen las tendencias internacionales para lograr aprendizajes especialmente con este tipo de representaciones desde la Educación Primaria. Además, al contrastar los resultados con las directrices curriculares chilenas, se identifican gráficos estadísticos que no están explícitos, por ejemplo, el gráfico de barras en 1° de Educación Primaria, ya que se propone solamente el trabajo con pictogramas, y el gráfico de dispersión en el de 6°, situación similar a lo identificado en la literatura (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020; Díaz-Levicoy, Batanero et al., 2016). Del mismo modo, se evidencia una discontinuidad en el uso del diagrama de puntos, ya que está presente en el curso de 3° y 6°, interrumpiéndose el trabajo con esta representación,

De acuerdo con los niveles de lectura, predomina el nivel 2 (leer entre los datos), al igual que investigaciones previas (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020; Díaz-Levicoy, Batanero et al., 2016; Díaz-Levicoy et al., 2017; Díaz-Levicoy et al., 2018; Jiménez-Castro et al., 2020), donde se pide al estudiante realizar cálculos matemáticos simples para obtener información. Por el contrario, en las actividades evaluativas no aparecen gráficos estadísticos que requieran nivel 3 y nivel 4, corriendo el riesgo de reducir su trabajo con la aplicación de algoritmos, excluyendo la predicción, inferencia y análisis crítico de los datos. Además, como la evaluación debe estar directamente relacionada con lo que se enseña, resulta extraño que no se propongan actividades donde aparezcan estos niveles, puesto que en las actividades formativas de aprendizaje para la educación rural sí aparecen (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020).

En cuanto a los niveles de complejidad semiótica, existe la predominancia del nivel 3 (representación de una distribución de datos), al igual que en estudios reportados sobre libros de texto para la educación tradicional chilena (Díaz-Levicoy, Batanero et al., 2016), rural multigrado (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020) y en otros países (Díaz-Levicoy, Osorio et al., 2018; Jiménez-Castro et al., 2020). Estos resultados demandan que se trabaje con listado de datos (nivel semiótico 2) en los primeros años de escolaridad, previo al trabajo con la idea de frecuencia y distribución de frecuencia (Nivel semiótico 3). Asimismo, existe disociación entre estos resultados con lo observado en libros de texto y lo que señala la teoría, puesto que en las actividades evaluativas se observa un gráfico con más de una distribución en el curso de 1°, lo que no es aconsejable para este nivel.

Respecto a los tipos de tarea, se evidencia la tendencia sobre las de calcular, al igual que en análisis de actividades en libros de texto para la enseñanza tradicional chilena (Díaz-Levicoy, Batanero et al., 2016) y rural multigrado chilenos (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020), como también, peruanos (Díaz-Levicoy et al., 2018) y argentinos (Díaz-Levicoy et al., 2017). Por el contrario, en las actividades evaluativas para la educación rural multigrado no se evidencian tareas de construir ni justificar, las cuales se observan en los libros de texto del estudiante (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020). Se recomienda incorporar estos tipos de tareas, para aprovechar todas las posibles actividades que se puedan abordar con este objeto matemático.

En relación a los tipos de contextos utilizados en las actividades evaluativas, predomina el personal, al igual que en los libros de texto rural multigrado chileno (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020). Estos resultados se diferencian a los de Jiménez-Castro et al. (2020) en textos de Costa Rica, donde la mayor frecuencia corresponde al contexto laboral/escolar. El uso del contexto personal se considera adecuado, porque hace referencia a situaciones próximas al estudiante y a las que está familiarizado. Esto es esencial en los primeros cursos de Educación Primaria, donde tienen sus primeras aproximaciones a la estadística.

7. Conclusiones

Debido a la importancia de la estadística, y especialmente la enseñanza de gráficos estadísticos desde los primeros años de escolaridad, surge como necesidad analizar las actividades sugeridas en los libros de texto que son propuestos por el MINEDUC para el contexto multigrado, donde las investigaciones son escasas. De acuerdo con esta problemática, resultados, discusión y dando cumplimiento al objetivo de investigación, se puede observar que los principales resultados de las unidades de análisis coinciden con lo obtenido en libros de texto para escuelas urbanas y rural multigrado. Pese a estos resultados es posible mejorar el proceso de enseñanza de estas representaciones, incorporando actividades que exijan los niveles de lectura 3 y 4, y las tareas de construir y justificar, ya que aparecen en los libros de texto del estudiante (Bustamante-Valdés y Díaz-Levicoy, 2020).

Además, los fundamentos teóricos, junto con las unidades de análisis consideradas en el análisis de contenido (tipo de gráfico, tipo de tarea y tipo contexto de los datos), permiten caracterizar de una forma completa las actividades propuestas para evaluar aprendizajes sobre el tema, observando sus debilidades y fortalezas. Por lo anterior, se pretende que los profesores que impartan clases bajo este contexto, tengan en cuenta estos resultados para la adaptación de las actividades evaluativas, incorporando los tipos de gráficos definidos por las directrices curriculares, diversidad de tareas y contextos, y niveles de lectura y de complejidad semiótica adecuados a cada nivel educativo, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la cultura estadística en los estudiantes.

Finalmente, se espera que la caracterización de las actividades evaluativas con gráficos estadísticos sea de utilidad para investigaciones posteriores relacionadas a la educación rural y la enseñanza de la estadística, por ser un tema incipiente en la comunidad nacional de didactas de la matemática. Por ejemplo, al caracterizar el conocimiento sobre gráficos estadísticos que poseen los estudiantes que asisten a escuelas rurales con aulas multigrado y compararlo con estudiantes que asisten a escuelas urbanas.

Referencias

- Álvarez, R., y Blanco, L. (2015). Evaluación en matemáticas: introducción al Álgebra y Ecuaciones en 1° ESO. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 42, 133-149.
- Arteaga, P. (2011). *Evaluación de conocimientos sobre gráficos estadísticos y conocimientos didácticos de futuros profesores* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Arteaga, P., Batanero, C., Cañadas, G. R., y Contreras, J. M. (2011). Las tablas y gráficos estadísticos como objetos culturales. *Números*, 76, 55-67.
- Arteaga, P., Ortiz, J. J., y Batanero, C. (2013). Un estudio de la presentación de los gráficos estadísticos en libros de texto españoles de educación primaria. En R. Flores (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 26 (pp. 41-59). México: CLAME A. C.

- Batanero, C., Arteaga, P., y Ruiz, B. (2010). Análisis de la complejidad semiótica de los gráficos producidos por futuros profesores de educación primaria en una tarea de comparación de dos variables estadísticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 141-154.
- Braga, G., y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. Doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688.
- Bustamante-Valdés, M., y Díaz-Levicoy, D. (2020). Análisis de gráficos estadísticos en módulos de matemática para la enseñanza de escuelas rurales multigrado en Chile. *Espacios*, 41(16), 24.
- Castellanos, M. (2013). *Tablas y gráficos estadísticos en pruebas SABER-Colombia* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Granada. Granada, España.
- Cavalcanti, M. R., Natrielli, K. R., y Guimarães, G. (2010). Gráficos na mídia impressa. *BOLEMA. Boletim de Educação Matemática*, 23(36), 733-751.
- Coll, C., Martín, E., y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 549-547). Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, G. (2014). Caracterización del currículum evaluado en matemática en sexto año básico. Un estudio descriptivo en Valparaíso, Chile. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-27. Doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4295>.
- Contreras, J. M., y Molina-Portillo, E. (2019). Elementos clave de la cultura estadística en el análisis de la información basada en datos. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística* (pp. 1-12). Granada: Universidad de Granada.
- Corchón, E. (2001). *La Escuela rural andaluza*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Da Vinci Continental.
- Curcio, F. (1989). *Developing graph comprehension*. Reston: NCTM.
- Díaz-Levicoy, D., Batanero, C., Arteaga, P., y Gea. (2016). Gráficos estadísticos en libros de texto de Educación Primaria: un estudio comparativo entre España y Chile. *BOLEMA. Boletim de Educação Matemática*, 30(55), 713-737. Doi: <http://dx.doi.org/00.1590/1980-4415v30n55a20>.
- Díaz-Levicoy, D., Giacomone, B., y Arteaga, P. (2017). Caracterización de los gráficos estadísticos en libros de texto argentinos del segundo ciclo de Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 299-326.
- Díaz-Levicoy, D., Giacomone, B., López-Martín, M. M., y Piñeiro, J. L. (2016). Estudio sobre los gráficos estadísticos en libros de texto digitales de educación primaria española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 133-156.
- Díaz-Levicoy, D., Osorio, M., Arteaga, P., y Rodríguez-Alveal, F. (2018). Gráficos estadísticos en libros de texto de matemática de Educación Primaria en Perú. *BOLEMA. Boletim de Educação Matemática*, 32(61), 503-525. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n61a10>.
- Díaz-Levicoy, D., Osorio, M., Rodríguez-Alveal, F., y Ferrada, C. (2019). Los gráficos de barras en los libros de texto de Educación Primaria en Perú. *Paradigma*, 40(1), 259-279.

- Friel, S., Curcio, F., y Bright, G. (2001). Making sense of graphs: critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 124-158.
- Gal, I. (2002). Adult's statistical literacy: Meaning, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25.
- Gómez, B. (2011). El análisis de manuales y la identificación de problemas de investigación en didáctica de las matemáticas. *PNA*, 5(2), 49-65.
- Güemes, R. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos* (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna, España.
- Harlen, W. (2012). The role of assessment in developing motivation for learning. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 171-183). California: Sage.
- Herbel, B. A. (2007). From intended curriculum to written curriculum: Examining the "voice" of a mathematics textbook. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(4), 344-369.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jesus, D. S., Fernandes, J. A., y Leite, L. (2013). Relevância dos gráficos estatísticos nos manuais escolares da disciplina de ciências físico-químicas. En J. A. Fernandes, F. Viseu, M. H. Martinho y P. F. Correia (Eds.), *Atas III Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola* (pp. 145-162). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Jiménez-Castro, M., Arteaga, P., y Batanero, C. (2020). Los gráficos estadísticos en los libros de texto de Educación Primaria en Costa Rica. *BOLEMA. Boletim de Educação Matemática*, 34(66), 132-156. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a07>.
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167-180.
- López, A., y Montenegro, J. (2013). Programa de evaluación: aportes para la formación del profesorado en ciencias de la educación. En L. Porta, Z. Álvarez, S. Branda y G. Cañuelto (Eds.), *Jornada Nacionales sobre Formación del Profesorado "currículo, investigación y Prácticas en contexto(s)"* (pp. 1-12). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- MEC (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- MINEDU (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2008). *Política de textos escolares*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2012). *Matemática Educación Básica. Bases curriculares*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2014). *Guía didáctica para el profesor Matemática, módulo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales multigrado: Leyendo, interpretando y organizando datos*. Santiago: MINEDUC.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Autor.
- OCDE (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: matemáticas, lectura y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez, N. (2017). Análisis de problemas en Estadística y Probabilidad en libros de texto de segundo año de Educación Secundaria. *Revista Científica*, 30(3), 181-194. Doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.11948>.
- Shaughnessy, J. M., Garfield, J., y Greer, B. (1996). Data handling. En A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick y C. Laborde (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 205-237). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Shield, M., y Dole, S. (2013). Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 183-199.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H., y Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760. Doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Análisis del currículo de los cursos de Fundamentos de economía, microeconomía y Fundamentos de economía y microeconomía en relación con la Teoría del productor

Lina María Andrade Restrepo


Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Ibagué, Colombia.

Recibido: 22 de junio 2020 - Revisado: 22 de septiembre 2020 - Aceptado: 23 de septiembre 2020

RESUMEN

Esta investigación se realizó con el fin de hacer un análisis al currículo de los cursos: Fundamentos de economía, microeconomía y Fundamentos de economía y microeconomía en relación con la Teoría del productor en los programas de Administración de Empresas, Administración Financiera y Contaduría Pública en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto regional Ibagué. El estudio se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo de tipo analítico, cuyo método se centró en la revisión documental del currículo, el diseño curricular, la estructura curricular y los planes de curso o planes de estudio, a través de tres etapas. En la primera, se realizó una revisión de literatura; en la segunda, se determinó la estructura curricular de cada uno y en la tercera, se evaluaron las actividades propuestas en el campus de cada uno de los cursos. Entre los resultados, se pudo evidenciar que los cursos Fundamentos de Economía y Microeconomía del Programa de Contaduría Pública no están articulados. Además, se logró identificar que dichos cursos en el Programa de Administración de Empresas y Administración Financiera requieren de ampliación en el número de créditos; ya que los temas que se desarrollan en la actualidad no abordan en su totalidad la Teoría del productor junto con la Función de Producción y Costos. De ahí que este estudio sea de gran trascendencia no solo para la universidad sino también para otras Instituciones de Educación Superior que requieran de la revisión de sus currículos y planes de cursos en las asignaturas que orientan.

*Correspondencia: landradere1@uniminuto.edu.co (L. Andrade).

 <https://orcid.org/0000-0003-2302-5756> (landradere1@uniminuto.edu.co).

Palabras Clave: Currículo; diseño curricular; estructura curricular; teoría del productor; función de producción.

Analysis of the curriculum of the courses Fundamentals of economics, microeconomics and Fundamentals of economics and microeconomics in relation to the theory of the producer

ABSTRACT

This was research carried out in order to analyze the curriculum of the courses: Fundamentals of economics, microeconomics and Fundamentals of Economics and Microeconomics in relation to the Theory of the Producer in the Business Administration, Financial Administration and Public Accounting programs at Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto regional Ibagué. The study was conducted using a qualitative analytical methodology, with three stages of document examination of the curriculum, curriculum design, curriculum structure, and course plans or study plans. In the first stage, the literature was reviewed; in the second, the curricular structure of each was identified, and in the third, the activities proposed on campus for each of the courses were evaluated. It is evident that the courses of economic and microeconomic are not articulated. In addition, it was possible to identify that these courses in the Business Administration and Financial Administration Program require expansion in the number of credits since the themes do not develop all Theory of producer with the Production Function and Costs. Hence, this study is of great importance not only for the university but also for other Higher Education Institutions that require the revision of their curricula and course plans in the subjects they guide.

Keywords: Curriculum; curriculum design; curriculum structure; producer theory; production function.

1. Introducción

Toda institución educativa elabora un currículo para el desarrollo de sus clases, cursos o materias. Este currículo debe elaborarse adecuadamente atendiendo las características de la intuición de los estudiantes y de su contexto. Es por esto que realizar el análisis del currículo de cursos Fundamentos de Economía, Microeconomía y Fundamentos de Economía y Microeconomía sobre la Teoría del Productor en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto regional Ibagué, permitirá identificar las falencias que se presentan y así proponer estrategias que mejoren la implantación del currículo y adecuar su estructura curricular.

Es preciso primero hablar en este artículo del concepto de currículo. No existe una definición general o única del currículo, de hecho, se perciben varias vertientes del currículo, pero su concepto se toma de manera general, sin irse bajo ninguna vertiente. Sin embargo, si se aborda el diseño curricular o estructura curricular como el desarrollo de planes de estudio.

Se concibe el currículo como “el plan y proceso mediante el cual alumnos y maestros intercambian experiencias y alcanzan resultados, quedando así mejor definido en su triple acepción de plan, proceso y resultado” (Vílchez, 2004, p. 201). Por otro lado, “es la transcrip

ción en un documento de los principios fundamentales, organizativos y de ejecución para la formación de un individuo, buscando su incorporación a la sociedad con la realización de alguna actividad productiva” (Aranda Barradas y Salgado Manjarrez, 2005, p. 27).

En un sentido más amplio, el currículo es el “conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital” (Vílchez, 2004, p. 201). Además, “El currículo puede considerarse como un proyecto prospectivo cuya implementación busca alcanzar determinados objetivos. Pero también el currículo en su estructura contiene los elementos que han de desarrollarse para cumplir con los propósitos establecidos” (Rodríguez, Reyes y Peña, 2009, p. 164). Por lo tanto, requiere de un diseño para su implementación.

Un aspecto para resaltar dentro del currículo es lo que plantea Taba (1974).

Todos los currículos, no importa cuáles fueren sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de las organizaciones del contenido (p. 10).

Finalmente, se puede afirmar que el “currículo es un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo de acuerdo a cómo explican ellos la relación Escuela-Sociedad, Teoría-Práctica y el rol de sus actores” (Osorio Villegas, 2017, p. 151).

Una parte importante del currículo es el diseño curricular. Este se debe construir a partir de una serie de pasos o etapas o fases, llámese como quiera, pero su elaboración requiere de una revisión exhaustiva de cada una de ellas, para que al final quede bien estructurado y no implique cambios drásticos en un futuro. Lo pertinente sería que los cambios sean generalmente por adecuación al contexto.

En este sentido, el diseño curricular se define como “un campo de prácticas que se consideran relevantes desde el punto de vista técnico para generar cambios en la selección, organización y distribución de los contenidos que constituyen un programa de formación” (Mosquera, 2017, p. 10).

En el diseño curricular se establece la “planeación, la selección y organización de contenidos curriculares, la generación y puesta en marcha de propuestas innovadoras para la elaboración de planes y programas” (Díaz Barriga, 2005, p. 59). Es una “dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructura y organización de los proyectos curriculares” (Pérez y Graus, 2017, p. 91). En el currículo “la planificación curricular está llamada a proporcionar direccionalidad al proceso formativo; a establecer una relación equilibrada entre medios y fines para garantizar la eficiencia del proceso curricular, a constituir una vía para el logro de objetivos” (Reyes, Burgos, De Homes y Cascioli, 2010, p. 213).

Según los autores Pérez y Graus (2017), el diseño curricular debe cumplir con ciertas tareas, la primera de ellas es la elaboración del diagnóstico de problemas y necesidades; después se debe desarrollar la modelación del currículo; posteriormente se elabora la estructura curricular; luego, se realiza la organización para la puesta en práctica; finalmente, se establece el diseño de la evaluación curricular.

Para Tyler (1950) citado por Taba (1974), los pasos para la elaboración del currículo son: diagnóstico de las necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, selección de las actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje, determinación de lo que se a evaluar y las maneras y medios para hacerlo.

Por lo tanto, la estructura curricular “determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto curricular, el lugar de cada componente, el tiempo necesario, las relaciones de procedencia e integración horizontal necesarios” (Pérez y Graus, 2017, p. 94). Esta estructura, “también llamada mapa curricular, se traduce en los planes de estudio que organiza secuencias preferenciales de las distintas unidades de aprendizaje incluidas en el currículo” (Aranda et al., 2005, p. 27).

Una manera de entender el diseño curricular es el que propone Santiváñez Limas (2013), quien manifiesta que si este diseño curricular se encuentra en el ámbito universitario, y solo toma las etapas de objetivos, competencias, contenidos, estrategias didácticas y evaluación de aprendizaje; que unidas forman una sola etapa, que el autor denomina “elaboración del plan de estudios”.

Por último, los planes de curso constituyen “el ordenamiento de los cursos, fases y actividades electivas de extensión correspondiente a una especialidad teniendo en cuenta los cuatros componentes curriculares” (Rodríguez et al., 2009, p. 169). Un concepto más estricto de los planes de estudios es que estos se tratan “de listados de cursos inconexos entre sí (organizados, por lo demás, en una línea de tiempo secuencial) que, a su vez incluyen listados de contenidos independientes, que se conforman listas de conceptos aislados” (Cañas y Badilla, 2005, p. 11).

Hay que tener en cuenta que “los contenidos que se establecen en un plan de estudios no necesariamente se llevarán a cabo al pie de la letra en un escenario escolar” (Díaz Barriga, 2003, p. 88), puesto que son muchos los factores internos y externos que pueden ocasionar que ese plan de estudios se modifique o que ni siquiera se pueda implementar a cabalidad.

Además, las actividades que se plantean deben formularse adecuadamente teniendo en cuenta los objetivos propuestos en un principio cuando se elaboró el diseño curricular. Estas actividades se usan “para alcanzar algunos objetivos, la planificación de estas experiencias se convierte en parte de una estrategia importante de la formación del currículo, en lugar de quedar relegada a las decisiones incidentales tomadas por parte del maestro en el aula” (Taba, 1974, p. 12).

Teniendo en cuenta lo anterior, analizar el currículo de los cursos Fundamentos de Economía, Microeconomía y Fundamentos de Economía y Microeconomía sobre la Teoría del Productor en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto regional Ibagué, permitirá a la universidad identificar las falencias que se presenta y poder realizar las respectivas modificaciones. Además, que otras Instituciones de Educación Superior se puedan guiar para así mismo poder revisar el diseño curricular de sus cursos.

2. Metodología

El estudio se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo de tipo analítico, cuyo método se centró en la revisión documental de los diferentes conceptos del currículo. La investigación tomó tres etapas, en la primera, se llevó a cabo una revisión de literatura del diseño curricular, la estructura curricular y los planes de curso o planes de estudio; en la segunda etapa, se identificó la estructura curricular de cada uno de los cursos Fundamentos de Economía, Microeconomía y Fundamentos de Economía y Microeconomía en relación con la teoría del productor en los programas de Administración de Empresas, Administración Financiera y Contaduría Pública de la corporación universitaria Minuto de Dios; y en la última etapa, se evaluaron las actividades propuestas en el campus de cada uno de los cursos mencionados. En el documento también se hace la definición de la teoría del productor, de la función de producción y de los diferentes costos de producción.

3. Resultados

3.1 Estructura curricular de los cursos Fundamentos de economía, Microeconomía y Fundamentos de Economía y Microeconomía

La Corporación Universitaria Minuto de Dios orienta varios programas, entre ellos Administración de Empresas, Contaduría Pública y Administración Financiera. En cada uno de esos programas establece un plan de estudio donde se orientan algunos temas concernientes al área de Microeconomía. En el plan de estudios del programa de Administración de Empresas se dicta el curso Fundamentos de Economía y Microeconomía en segundo semestre. En cuanto al programa de Contaduría Pública, se dicta el curso de Fundamentos de economía, en segundo semestre y Microeconomía, en tercer semestre. Por último, en el programa de Administración Financiera, se dicta el curso Fundamentos de Economía y Microeconomía en tercer semestre.

En consecuencia, es necesario establecer dentro de los diseños curriculares de cada curso, de qué manera está enmarcada la teoría del productor, con el fin de analizar cómo se desarrolla en cada curso. En el programa de administración de empresas se divide en dos unidades, la primera llamada producción y organización de los negocios, y contiene los temas teoría de la producción y de los productos marginales, rendimientos de escala, cambio tecnológico, productividad y la función de producción, organización de los negocios; en la segunda unidad, que es la de análisis de costos, aborda los temas análisis económico de los costos, costos económicos y contabilidad de costos y costos de oportunidad.

En Contaduría Pública en el curso Fundamentos de Economía, el desarrollo de la teoría del productor se denomina igual, y se imparte los temas: conceptos básicos, función y factores de producción, rendimientos a escala y economías de alcance, rendimientos marginales crecientes y decrecientes, producto total, medio, marginal, fijo y variable, derivación de la curva de oferta individual y sus determinantes, excedente del productor, elasticidad de la oferta. En cuanto al curso de Microeconomía, la teoría del productor, se denomina la oferta, la firma y la producción y principalmente se enfoca en los temas: funciones de producción, productos medio y marginal, economías de escala, función de Costos: costo total, medio y marginal, minimización de costos y maximización de utilidades, combinación óptima de factores productivos; producción y costos, teoría de rendimientos decrecientes, oferta de la firma y de la industria, y excedente del productor.

En Administración Financiera, el curso de Fundamentos de Economía y Microeconomía, el desarrollo de la teoría del productor, también se denomina igual, y abarca los temas función de producción; producto medio y marginal; función de producción en el corto plazo; tasa marginal de sustitución técnica, tipos de funciones de producción; demanda de insumos; la función de oferta; costos de producción; minimización de costos y eficiencia técnica; costo marginal, medio y total; costos en el corto y largo plazo; oferta y maximización de beneficios, ingresos y costos.

De acuerdo con las semejanzas presentadas en las unidades de aprendizaje de cada uno de los cursos (ver Tabla 1), se enfocará en la función de producción y en los costos de producción, toda vez, que estos son necesarios para la teoría del productor y están incluidos dentro de los microcurrículos de los programas de administración de empresas, contaduría pública y administración financiera.

Tabla 1

Temas comunes y diferentes en las unidades de aprendizaje sobre la teoría del productor.

Curso	Programa	Nombre	Temas comunes en las unidades de aprendizaje	Temas diferentes en las unidades de aprendizaje
Fundamentos de economía y microeconomía	Administración de empresas	Producción y organización de los negocios análisis de costos	Teoría de la producción y de los productos marginales. Función de producción. Análisis económico de los costos, costos económicos y contabilidad de costos.	Cambio tecnológico, productividad. Organización de los negocios. Rendimientos de escala. Costos de oportunidad.
Microeconomía	Contaduría pública	Oferta, la firma y la producción	Funciones de producción, productos medio y marginal Función de Costos: costo total, medio y marginal, producción y costos.	Oferta de la firma y de la industria, y excedente del productor. Economías de escala. Minimización de costos y maximización de utilidades. Combinación óptima de factores productivos. Teoría de rendimientos decrecientes.
Fundamentos de economía	Contaduría pública		Función y factores de producción. Producto total, medio, marginal, fijo y variable.	Conceptos básicos. Economías de alcance. Rendimientos marginales crecientes y decrecientes. Derivación de la curva de oferta individual y sus determinantes, excedente del productor, elasticidad de la oferta.
Fundamentos de economía y microeconomía	Administración financiera	Teoría del productor	Función de producción; producto medio y marginal. Tipos de funciones de producción. Costos de producción. Costo marginal, medio y total.	Función de producción en el corto plazo. Tasa marginal de sustitución técnica. Demanda de insumos. La función de oferta. Minimización de costos y eficiencia técnica Costos en el corto y largo plazo Oferta y maximización de beneficios, ingresos y costos.

Fuente: elaboración propia.

3.1.1 Teoría del productor

Antes de hablar de la teoría del productor es preciso mencionar los factores de producción, los cuales son necesarios para la producción de las empresas. Los factores de producción “son los elementos que intervienen en la producción de bienes y servicios” (Quiroz Calderon, 2016, p. 150). Según los autores Cervantes Liñán et al. (2010), estos factores se pueden clasificar en 3:

- Factor humano, representado por la fuerza del trabajo.
- Factor capital, representado por el capital físico, capital humano y capital financiero.
- Factor tierra, representado por los recursos naturales (p. 71).

Ahora bien, la Teoría del productor, también conocida como la Teoría de la producción o teoría de la oferta constituye una parte importante del área de microeconomía, una de las divisiones de la economía. En algunos libros, la teoría del productor se encuentra como teoría de la firma o teoría de la empresa.

La teoría del productor es “La economía de la producción o teoría de la oferta, incluye el análisis de la oferta del productor mediante el análisis de la producción con dos insumos variables, producción con un insumo variable, costos de producción, oferta del productor y oferta de mercado” (p. 20).

En cuanto a la definición de teoría de la empresa, ofrece una explicación detallada de “cómo toma una empresa decisiones de producción minimizadoras de los costes y cómo varían los costes resultantes cuando varía la producción. El conocimiento de la producción y del coste nos ayudará a comprender las características de la oferta del mercado” (Pindyck y Rubinfeld, 2009, p. 217).

Para Sabino (1991) la teoría de la empresa “analiza a la empresa como una entidad abstracta que, conociendo la demanda y los costos existentes, trata de maximizar sus beneficios en un mercado competitivo” (p. 165). Más adelante, afirma que en esta teoría se hacen “predicciones acerca del comportamiento de los mercados y de las firmas que en ellos participan” (Sabino, 1991, p. 165).

Por su parte, se puede afirmar que la teoría de la firma está estrechamente relacionada con el concepto de teoría de la empresa, en cuanto “trata acerca de cómo un empresario (ofertante) maximiza sus beneficios al producir una canasta de bienes y/o servicios, con un determinado nivel de costos frente a los precios relativos de los factores productivos” (Cervantes Liñán et al., 2016, p. 71).

La teoría de la producción estudia muchos aspectos de la empresa, relacionado con factores productivos, función de producción, producto marginal, producto medio, producto total, productividad, costes o costos de los factores de producción, maximización de beneficios, rendimientos de escala. Sin embargo, la parte que se analizó para el desarrollo de este documento son la función de producción, producto marginal, producto medio, producto total y los costes o costos de los factores de producción.

3.1.2 Función de producción

La función de producción según Quiroz Calderon (2016) constituye “un modelo matemático que explica las cantidades máximas de bienes que es posible producir utilizando eficientemente los factores productivos” (p. 165). Mas adelante el mismo autor sugiere que esta función tiene “diferentes combinaciones de factores productivos. Estos factores productivos son: capital, trabajo, tecnología, tierra, capacidad de gestión, etc.” (p. 166).

Por su parte [Samuelson y Nordhaus \(2010\)](#), definen la función de producción como “La relación entre la cantidad de insumo requerido y la cantidad de producto que se puede obtener” (pp. 110-111). Más adelante infieren que esta teoría determinar “la máxima producción que se puede producir con una cantidad determinada de insumos. Se define por un estado dado del conocimiento técnico y de ingeniería” (p. 111).

Para los autores [Cervantes Liñán et al. \(2016\)](#) la función de producción la asumen como “una expresión matemática que refleja la combinación de factores productivos, dada una tecnología, con la finalidad de producir un bien y/o servicio. También puede decirse que refleja el nivel máximo de producción que puede obtener una empresa con cada combinación específica de factores productivos” (p. 71). Bajo esta misma perspectiva se encuentran [Case, Fair, y Oster \(2012\)](#), quienes afirman la función de producción como “Expresión numérica o matemática de una relación entre insumos y productos. Indica las unidades totales del producto como una función de las unidades de insumos (p. 152).

[Tansini \(2000\)](#) va más allá cuando sostiene la función de producción porque ya incluye ciertos elementos, el autor afirma que la función de producción “muestra cómo se combinan los factores productivos para la obtención de un producto, ya sea un bien (autos, casas, arroz, etc.) o un servicio (servicios de salud, de educación, de peluquería, etc.)” (p. 55).

La función de producción se puede dar en el corto y en el largo plazo. En el corto plazo se asume “que por lo menos uno de los factores productivos es fijo, que por lo general es el factor capital, ya que es más difícil de alterar la cantidad de dicho factor en el corto plazo” ([Cervantes Liñán et al., 2016, p. 72](#)). Mientras que en el largo plazo se asume que todos los factores productivos pueden variar.

En cuanto a las otras definiciones de producto marginal, producto medio, producto total y la ley de rendimientos decrecientes se puede decir que:

Producto marginal: [Samuelson y Nordhaus \(2010\)](#) muestran que “el producto marginal de un insumo es la producción adicional que produce una unidad adicional de ese insumo mientras que los otros insumos permanecen constantes” (p. 111). En este mismo sentido [Case, Fair y Oster \(2012\)](#) establecen que este producto “se refiere a la producción adicional que se obtiene al incorporar una unidad más de un insumo específico, manteniendo constantes todos los demás insumos” (p. 153).

Producto Medio: El producto medio o producto promedio “es la cantidad promedio que produce cada unidad de un factor variable de producción” ([Case, Fair, y Oster, 2012, p. 154](#)). Un concepto matemático lo ofrece [Tansini \(2000\)](#) al establecer que el producto medio es “el cociente entre el producto total y la cantidad de factor empleada (p. 56) o [Samuelson y Nordhaus \(2010\)](#), quienes afirman que es “la producción total dividida entre las unidades totales de insumos” (p. 111).

Producto total: El producto total prácticamente “designa la cantidad total de producción que se obtiene, en unidades físicas” ([Samuelson y Nordhaus, 2010, p. 11](#)). Este tipo de producto indica en unidades la producción resultante de la combinación de los factores de producción. Simplemente es la cantidad que produce una empresa de cierto bien. Por lo tanto, no tiene una fórmula definida.

Ley de rendimientos decrecientes: Esta ley “afirma que se obtendrá menos y menos producción adicional cuando se añaden dosis adicionales de un insumo mientras los demás insumos se mantengan constantes” ([Samuelson y Nordhaus, 2010, p. 112](#)). La ley de rendimientos decrecientes prácticamente indica que a medida que una empresa “va añadiendo más cantidades o unidades de un factor (mientras los otros se mantienen fijos) se va incrementando la producción, pero se llega finalmente a un punto a partir del cual los incrementos de la producción son cada vez menores” ([Cervantes Liñán et al., 2016, p. 74](#)).

3.1.3 Costos o costes de los factores de producción

Los costos o costes de los factores de producción de una empresa se calculan identificando “qué cantidad y qué combinación de insumo necesita para elaborar su producto y cuánto cuestan esos insumos” (Case, Fair, y Oster 2012, p. 167). Las empresas “incurren en costos cuando fabrican los productos y suministran los servicios que venden ... los costos de una empresa son un determinante fundamental de las decisiones de producción y de precio” (Mankiw, 2012, p. 260).

Los costos pueden variar según el tiempo de producción, existen los de corto plazo y los de largo plazo. Los costos de corto plazo tienen que cumplir con “dos condiciones: 1. Las empresas existentes se enfrentan a límites impuestos por algún factor fijo de producción y 2. Las empresas nuevas no pueden entrar y las empresas existentes no pueden salir de una industria” (Case, Faire y Oster, 2012, p. 168).

Ahora bien, es preciso definir cada uno de los costos de producción, los cuales son: costo fijo total (CFT), costo variable total (CVT), costo total (CT), costo medio fijo (CMeF) costo medio variable (CMeV), Costo medio Total (CMeT), costo marginal (CMg).

Costo fijo total (CFT): este tipo de costo se define como aquellos “costos en que incurren los empresarios por la utilización de factores productivos fijos. Estos costos no dependen del nivel de producción” (Quiroz Calderón, 2016, p. 193). Es un costo “que no varía con el nivel de producción y que solo puede eliminarse cerrando” (Pindyck y Rubinfeld, 2009, p. 250).

Costo variable total (CVT): estos costos son los “que incurren los empresarios por la utilización de factores productivos variables. Estos costos dependen del nivel de producción” (Quiroz Calderón, 2016, p. 194). El costo variable “varía cuando varía la producción” (Pindyck y Rubinfeld, 2009, p. 250).

Costo total (CT): El costo total “son los costos en que incurren los empresarios por la utilización de factores productivos fijos y variables” (Quiroz Calderón, 2016, p. 195). Este costo está formado por los costes fijos y los costes variables (Pindyck y Rubinfeld, 2009, p. 250).

Costo medio fijo (CMeF): constituye “el costo fijo por unidad de producción” (Tansini, 2000, p. 63). El costo medio fijo “resulta de dividir el costo fijo total entre las cantidades producidas; también se le denomina costo fijo promedio por unidad de producto, es decir, representa el componente de costo fijo que tiene cada unidad de producto en promedio” (Quiroz Calderón, 2016, p. 197).

Costo medio variable (CMeV): este tipo de costo es “el costo variable por unidad de producción” (Tansini, 2000, p. 63). Se determina al “dividir el costo variable total entre las cantidades producidas; también se le denomina costo variable promedio por unidad de producto, es decir, representa el componente de costo variable que tiene cada unidad de producto en promedio” (Quiroz Calderón, 2016, p. 198).

Costo medio Total (CMeT) = se establece como “el costo total por unidad de producción” (Tansini, 2000, p. 63). Por lo tanto, “es el coste total de la empresa dividido por su nivel de producción” (Pindyck y Rubinfeld, 2009, pp. 254-255).

Costo marginal (CMg) = Este costo “se define como la variación en el costo total resultante de un cambio unitario en el volumen de producción” (Quiroz Calderón, 2016, p. 199). El costo marginal “es la variación que experimenta el coste variable cuando la producción varía en una unidad” (Pindyck y Rubinfeld, 2009, p. 256). Entonces, “es el incremento en el costo total dado un incremento en las unidades producidas” (Tansini, 2000, p. 62).

3.2 Evaluación de los cursos de Fundamentos de Economía, Microeconomía y Fundamentos de Economía y Microeconomía en aulas virtuales a partir de la teoría del productor

Para la evaluación de los cursos de Fundamentos de Economía, Microeconomía y fundamentos de Economía y Microeconomía en aulas virtuales se tomó el periodo 2020 primer semestre.

En la Corporación Universitaria se trabajan dos modalidades en el campus, cursos con plantilla Criba y cursos con plantilla Innovame. Los cursos con plantilla criba, pueden ser modificados por los docentes; de hecho, para la creación de estos cursos se utilizó un docente padrino, quien estructuraba el curso y pedía la aprobación de los docentes que había orientado el curso. Finalmente, se dejaba una plantilla del curso para que se orientara en cada periodo. Estos cursos se elaboraron en la Vicerrectoría del Tolima y del Magdalena Medio y tiene la posibilidad de que el docente pueda modificarlos.

En cuanto a los cursos con plantilla Innóvame, vienen directamente del centro de Bogotá de la universidad y no se pueden modificar. Están estipulado a que se Oriente, según lo planteado en cada plantilla. Aunque da la posibilidad de proponer actividades, pero estas deben ser evaluadas por el equipo que diseñó los cursos en Bogotá.

Hay que mencionar que el curso de Microeconomía es el único que opera con plantilla Criba. Otro aspecto importante es que el curso de Fundamentos de Economía y Microeconomía del programa de Administración de Empresas y el curso de Fundamentos de Economía y Microeconomía del programa de Administración Financiera trabajan con la misma plantilla de Innovame, Por lo tanto, se van a analizar en conjunto.

Otro aspecto es que todos los cursos utilizan como libro guía "Economía con aplicaciones a Latinoamérica" de Paul A. Samuelson y William D. Nordhaus.

Los cursos estaban distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2.

Distribución y temas teoría del productor.

Curso	Programa	Número de cursos por periodo	Unidad o semana en que se encuentra	Temas planteados en el aula	Actividades planteadas en el aula
Fundamentos de economía y microeconomía	Administración de empresas y Administración financiera	8	Unidad 6 y 7	Unidad 6: Función de producción, producto marginal y la ley de rendimientos decrecientes. Unidad 7: Costo total, costo marginal y costo medio.	Unidad 6: Resumen del capítulo seis (6) del texto guía "Economía con aplicaciones a Latinoamérica" desarrollando los conceptos de producción, rendimientos a escala, cambios tecnológicos, productividad, empresa y desarrollo. Después debe desarrollo todos los ejercicios planteados en el capítulo 6.

Microeconomía	Contaduría pública	7	Semana 4	<p>Funciones de Producción.</p> <p>Productos medio y marginal, economías de escala.</p> <p>Función de Costos: Costo Total, Medio y Marginal.</p> <p>Minimización de Costos y Maximización de Utilidades.</p> <p>Combinación Óptima de Factores Productivos.</p> <p>Producción y Costos.</p> <p>Teoría de Rendimientos Decrecientes.</p> <p>Oferta de la Firma y de la Industria.</p> <p>Excedente del productor.</p>	<p>Resumen del capítulo seis (6) del texto guía "Economía con aplicaciones a Latinoamérica".</p> <p>Para la realización del resumen analice los diferentes conceptos de: producción, insumos, función de producción, producto total, marginal y promedio, rendimientos a escala, cambios tecnológicos, productividad, empresa y desarrollo.</p> <p>Después desarrolle los ejercicios 1, 2, 3 y 4 contenidos en el capítulo 6 del libro guía.</p>
Fundamentos de economía	Contaduría pública	5	Unidad 3	<p>Conceptos teoría del productor, rendimientos a escala.</p> <p>Costos, productividad marginal y productividad media.</p>	<p>Vídeo sobre productividad marginal y media. Después el desarrollo de un taller donde tienen que definir varios conceptos de costos (costo fijo, costo variable, costo total, factor fijo, factor variable, costo medio fijo, costo medio variable, costo medio total, costo marginal).</p> <p>El taller plantea la resolución de unos ejercicios y gráficas de producto total, producto medio del trabajo, producto marginal del trabajo, costos fijos, variables y totales; costos medios (fijo, variable y total) y costo marginal, enfocados en trabajo y producción.</p>

Fuente: elaboración propia.

En el curso de Microeconomía, aunque se plantea un resumen del capítulo 6 denominado “producción y organización de los negocios” de libro guía, que aborda aspectos como insumos, productos, función de producción, producto total, marginal y promedio producto marginal decreciente y la ley de los rendimientos decrecientes; en los ejercicios solo se toma función de producción, producto total, producto medio y producto marginal. Se teja de lado Función de Costos: Costo Total, Medio y Marginal. No plantea el desarrollo de otras fórmulas muy importantes dentro de la teoría de producción.

En el curso de Fundamentos de Economía y Microeconomía se plantea el resumen del capítulo 6 al igual que el curso de Microeconomía. También establece el desarrollo de todos los ejercicios planteados del mismo capítulo, en ellos se aborda la definición de varios conceptos como función de producción, los rendimientos decrecientes de un insumo, los rendimientos decrecientes de escala. Además, de unos ejercicios de función de producción, de producto medio y producto marginal. No se propone la lectura del capítulo 7 del libro guía que toma los aspectos relacionados con costos, ni tampoco el desarrollo de ejercicios con las fórmulas de costos.

En cuanto al curso de Fundamentos de Economía del programa de Contaduría Pública, se puede afirmar que la actividad es bastante completa, porque plantea que se defina los conceptos asociados a costos, por otro lado, se establece ejercicios de producción y costos, donde el estudiante debe identificar cada una de las fórmulas con sus gráficas. Aunque los temas planteados en el aula quedan cortos, en las actividades si se abordan de manera completa la teoría de producción, con la función de producción, el producto total, producto medio y marginal, también el costo fijo total, costo variable total, costo total, costo medio fijo, costo medio variable, costo medio total y costo marginal.

El curso de Microeconomía se orienta el tercer semestre, después del curso de Fundamentos de Economía. Es importante articular estos dos cursos para que no se repitan temas. Se considera necesario que en Fundamentos de Economía se trabaje función de producción, producto total, marginal y promedio producto marginal decreciente y la ley de los rendimientos decrecientes y en Microeconomía la teoría de costos y sus variables: costo fijo total, costo variable total, costo total, costo medio fijo, costo medio variable, costo medio total, costo marginal. Los ejercicios 1, 2, 3 y 4 del capítulo 6, abordan ejercicios sobre función de producción, asimismo el desarrollo de las fórmulas producto marginal y medio.

Cabe anotar que cuando se vayan a diseñar o reestructurar los cursos, es necesario que se tenga en cuenta los objetivos, tal como lo plantea [Taba \(1974\)](#) que para alcanzar dichos objetivos se debe hacer una adecuada planificación, lo cual llevará a un buen desarrollo del curso y de las actividades, para que esto no quede formulado en el momento en que se orienten las clases o que el docente tenga que recurrir a decisiones de última hora.

Sin embargo, es importante mencionar que, aunque el diseño curricular y los planes de curso estén delineados con anterioridad, existen factores externos que pueden ocasionar que estos sufran modificaciones. Un evento claro es el que se está viviendo actualmente con la aparición del Covid-19, una pandemia que ha ocasionado que muchas instituciones educativas tengan que adaptarse a esta situación.

Ahora los docentes deben buscar nuevas estrategias para aplicar estos cursos. En los cursos de Fundamentos de Economía, Fundamentos de Economía y Microeconomía y Microeconomía la aplicación y explicación de las fórmulas en la teoría del productor se explica en el aula de manera presencial a través de un tablero. Sin embargo, con la inclusión de factores externos, es necesario recurrir a otras estrategias, puesto que puede ocurrir que los cursos se deban orientar de manera virtual.

Por lo tanto, es necesario que en el currículo se establezca el uso de videos, plataformas para videoconferencias y otras herramientas que sirvan de ayuda para la orientación de la clase. Lo mismo para las actividades, estas deben estar formuladas de tal manera que se puedan entregar o de manera física o digital, para cuando se presenten eventos externos no se dé una modificación considerable en la estructura curricular y finalmente en el currículo.

4. Conclusiones

Es importante que el curso de Fundamentos de Economía y Microeconomía se amplíe el número de créditos a tres, puesto que los temas abordados no alcanzan para poder ver de manera completa la teoría del productor junto con la función de producción y los costos, y solo permite abordar de manera superficial, algunos conceptos y fórmulas de función de producción.

En el Programa de Contaduría Pública se ven dos cursos: Fundamentos de Economía y el de Microeconomía. Estos deben articularse: identificar que se puede ver en el primero para que no se repita en el segundo. Es necesario que cuando se revisen los cursos se hagan al mismo tiempo para que se identifique los contenidos curriculares de cada uno.

En el curso de Fundamentos de Economía del Programa de Contaduría Pública se desarrolla el tema de teoría de producción de manera bastante completa. Se aconseja seguir implementado las actividades propuestas allí, aunque podrían variar los valores de los postulados. Sin embargo, en los temas que se proponen en la unidad podría ampliarse para que no quede corto frente a lo que realmente se ve.

Los temas y actividades planteadas en los cursos deben estar formulados de manera adecuada para que logren ser tratados de manera presencial y virtual, entendiendo que la Corporación Universitaria Minuto de Dios tiene una modalidad distancia presencial, que además no aplica para este tipo de Instituciones de Educación Superior, sino que sea replicado por todas, puesto que se presentan factores externos que pueden ocasionar el cambio del currículo.

Referencias

- Aranda Barradas, J. S., y Salgado Manjarrez, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26),25-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179421475003>.
- Cañas, A. J., y Badilla Saxe, E. (2005). Pensum no lineal: una propuesta innovadora para el diseño de planes de estudio. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44759902>.
- Case, K. E., Fair, R. C., y Oster, S. M. (2012). *Principios de Microeconomía* (Décima edición). Pearson educación.
- Cervantes Liñán, L., Caro Anchay, A., Pérez Baca, G., Alzamora Noreña, F., y Vela Zavala, S. (2016). *Fundamentos de Microeconomía: Teoría y práctica*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Díaz Barriga, A. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Mankiw, N. G. (2012). *Principios de economía*. (Décima edición). Cengage Learning.
- Mosquera, D. C. (2017). El diseño curricular en la formación de docentes para la primera infancia en América Latina. *Mario Díaz Villa*, 169.

- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (26), 140-151.
- Pérez, J. J. F., y Graus, M. E. G. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 83-112.
- Pindyck, R. S., y Rubinfeld, D. L., (2009). *Microeconomía*. Italia: Pearson.
- Quiroz Calderon, B. (2016). *Microeconomía*. Chimbote: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Reyes, Y. N., Burgos, M. P., de Homes, L. P., y Cascioli, N. F. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*, 12(2), 202-216.
- Rodríguez, T. E., Reyes, M. A., y Peña, J. A. (2009). Aproximación a un modelo para evaluar el currículo de la UPEL a partir de una propuesta de estructura curricular. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 161-178.
- Sabino, C. (1991). *Diccionario de Economía y Finanzas*. Caracas: Editorial de Panapo. Recuperado de <http://bida.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/10441/Sabino%20Carlos.%20-%20Diccionario%20de%20economia%20y%20finanzas%20.pdf?sequence=1>.
- Samuelson, P. A., y Nordhaus, W. D. (2010). *Economía con aplicaciones a Latinoamérica*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Santiváñez Limas, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la U Ltda.
- Taba, H. (1974). *La elaboración del currículo*. Argentina: Troquel.
- Tansini, R. (2000). *Economía para no economistas*. Montevideo: Universidad de la República de Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Economía.
- Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas docentes: Modelo explicativo desde la percepción docente

Pablo Melo Moreno^a, Mónica Mendoza Barra^b y Cristhian Pérez Villalobos^c
Universidad del Desarrollo^{ab}. Universidad de Concepción^c, Concepción.

Recibido: 02 de noviembre 2019 - Revisado: 09 de diciembre 2019 - Aceptado: 20 de diciembre 2019

RESUMEN


El objetivo de la investigación fue describir las relaciones entre los elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en docentes de establecimientos particulares subvencionados de educación básica y media; de la comuna de Puente Alto, Chile. La investigación es cualitativa y con enfoque teórico-metodológico de Teoría Fundamentada; por lo que contempló la realización de entrevistas a docentes clasificados en tramo experto II según evaluación docente. Los resultados se presentan a nivel descriptivo y relacional axial, destacando la importancia que los y las docentes consideran sobre los lineamientos que las escuelas entregan para propiciar la mejora de sus prácticas pedagógicas, las cuales, a su vez, suelen ser impulsados por exigencias ministeriales o contextuales. Sumado a esto, a los y las investigadores(as) les parece relevante la generación de un modelo explicativo sobre las relaciones entre las diversas variables institucionales y contextuales asociadas al mejoramiento de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de profesores y profesoras.

Palabras Clave: Práctica Pedagógicas; profesión docente; desarrollo profesional; cambio educacional; cultura institucional; factores culturales; instituciones educativas.

^aCorrespondencia: pmelom@udd.cl (P. Melo).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-6478-9368> (pmelom@udd.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4844-612X> (mmendoza@udd.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-7885-815X> (cperezv@udec.cl).

Institutional elements of the development of pedagogical teaching practices: An explanatory model from the teacher's perception

ABSTRACT

The objective of the research was to describe the relationships between the institutional and contextual elements associated with the improvement of pedagogical practices in teachers of private subsidized schools of basic and secondary education from the Puente Alto, Chile. The research is qualitative and with a theoretical-methodological approach of Grounded Theory; therefore, it includes interviews with teachers classified in expert section II, according to teacher evaluation. The results are presented at a descriptive and relational axial level, highlighting the importance that teachers consider on the guidelines that schools provide to promote the improvement of their pedagogical practices, which in turn, are usually driven by ministerial or contextual demands. The researchers find it relevant to generate an explanatory model about the relationships between the institutional variables associated with the improvement of pedagogical practices from the perspective of teachers.

Keywords: Pedagogical practice; teaching profession; professional development; educational change; institutional culture; cultural factors; educational institutions.

1. Introducción

En Chile, la calidad de la educación se mide por medio de la prueba estandarizada, SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje), de cuyos resultados se desprende que luego de cuatro años de escolarización, los y las estudiantes no poseen los conocimientos y habilidades que requieren para el grado académico que cursan, lo cual también se evidencia a los ocho y diez años de escolarización (Muñoz y Weistein, 2009).

A partir de esto, se han investigado las variables determinantes de estos resultados, destacando entre ellas: la calidad de recursos didácticos y pedagógicos disponibles para los y las estudiantes (Castro, Castillo y Mendoza, 2016), el nivel socioeconómico de las familias de origen y de las escuelas en las cuales participa el estudiante (Ortiz, 2015), y finalmente, la calidad de la práctica docente y gestión del clima de aula (Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015). Cabe destacar, que el desempeño docente es uno de los principales factores escolares que influye en la calidad del aprendizaje de los y las estudiantes y por ende en sus resultados (OCDE, 2004; 2010; UNESCO, 2013).

Considerando la incidencia de los factores socioeconómicos, se han implementado reformas educativas orientadas a superar la inequidad en todos los niveles educativos, siendo un ejemplo de aquello la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) con la utilización de vouchers (Bellei, 2015; Cornejo, 2006; Joiko, 2011; Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013).

Gracias a estas medidas ha mejorado la cobertura, infraestructura y equipamiento de los colegios. Sin embargo, como recién se señaló, existe un estancamiento a nivel de resultados en pruebas internacionales estandarizadas y se ha mantenido la diferencia en el rendimiento de estudiantes según su nivel socioeconómico (Bellei, 2015; Cornejo, 2006).

En efecto a pesar de que el foco de las reformas se condice con las necesidades detectadas, estas no han logrado los cambios esperados en la equidad ni calidad docente (OCDE, 2010), así como tampoco han producido una mejora sustancial a nivel de calidad de la educación en Chile, principalmente, por que no han dado respuesta a aspectos estructurales del sistema educativo chileno y sus fallas (Cornejo, 2006; Espinoza, 2015).

Sin embargo, pese a los bajos logros de aprendizaje en Chile existen escuelas que han conseguido obtener resultados académicos que resaltan en su contexto. Estas escuelas han sido estudiadas ampliamente y se han definido como escuelas efectivas (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004), destacando en ellas un enfoque académico claro, directores líderes y profesores efectivos. En Chile son escuelas que en contextos vulnerables han alcanzado buenos puntajes en el instrumento SIMCE, logrando altos niveles de aprendizaje en todos sus estudiantes (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015; Pérez et al., 2004; Slavin, 1996).

Estas escuelas se caracterizan por haber pasado un periodo inicial de mejoramiento y luego de mantención de resultados de aprendizaje superiores a la norma. En esta situación, sobresale la labor realizada por el profesorado y el equipo directivo (Bellei et al., 2015). Este último, establece lineamientos para propiciar intencionalmente un objetivo pedagógico claro a nivel institucional y estimula el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de sus docentes. Por su parte, el profesorado implementa estas innovaciones en el aula, lo cual finalmente se traduce en un mejoramiento en el aprendizaje de los y las estudiantes (Bellei, et al., 2015; Slavin, 1996).

Así, la mayor parte del aprendizaje en las escuelas se produce en la relación en el aula entre el profesor y el estudiante; por lo que el análisis de la calidad del aprendizaje y las reformas educativas debiese comenzar por discutir lo que ocurre en la interacción profesor y estudiante, es decir, en las prácticas pedagógicas (Slavin, 1996).

En efecto, en la literatura nacional es posible identificar factores contextuales que permiten la mejora educativa y de prácticas pedagógicas, los cuales se refieren principalmente al apoyo familiar, la relación con el sostenedor o administrador de la escuela, las dinámicas de la comunidad escolar y las políticas ministeriales. Mientras que los factores institucionales estarían descritos por el liderazgo directivo, el clima organizacional del trabajo docente y la generación de comunidades de aprendizaje. Finalmente, existirían factores de la cultura escolar que también contribuyen a la mejora pedagógica como lo son el sentido de pertenencia, el orgullo profesional y el compromiso con los aprendizajes del estudiantado y su desarrollo integral (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Sin embargo, es escaso el conocimiento sobre la percepción que los y las docentes poseen de estos factores (Ávalos, 2013; Cornejo, 2012; Sebatián y Alcalay, 1997) por ello, en una primera etapa investigativa surge la interrogante ¿Cómo es la percepción docente sobre los elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en Santiago de Chile?

2. Marco teórico conceptual

De acuerdo con lo anterior, el presente apartado comenzará por definir qué se entiende por percepción docente, para luego explicitar la teoría del cambio docente que posee la investigación, considerando qué comprende por elementos institucionales y contextuales como factores de influencia en este fenómeno de estudio.

Como es de conocimiento, dentro de las herramientas investigativas cualitativas, se encuentra el estudio de las percepciones de los sujetos o grupos humanos, es decir, el estudio de los puntos de vista, emociones y significados subjetivos producidos por las vivencias de las personas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Centrándose el análisis en sus relaciones

y vínculos sociales; en sus acciones y desempeños en sus posiciones o inserciones sociales; en sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio, etc. (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

Para el caso particular del profesorado estas percepciones son relevantes de considerar en la medida que se vinculan con el conjunto de creencias, emociones, y actitudes integradas en las significaciones identitarias docentes, las cuáles tienen un efecto en sus decisiones futuras a lo largo de su carrera profesional (Van den Berg, 2002, citado por Ávalos, 2013), siendo elementos fundamentales para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento implementados en las escuelas (Murillo, 2007; 2008; Fullan, 2003; Hargreaves, 1997, citados por Cornejo, 2012). En este sentido las creencias tienen un importante componente cognitivo, que generalmente reflejan la opinión de los docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, pero también incluye la percepción de eficacia respecto a las tareas docentes o su capacidad para producir determinados resultados de aprendizaje en su alumnado (Bandura, 1977, 1993; Dellinger et al., 2008; citado por Ávalos, 2013, p. 38).

Junto con enfocarse en las percepciones del profesorado, la presente investigación, también se sustenta en el paradigma de cambio organizacional, puesto que cimientan los conocimientos generados en el análisis de las escuelas como instituciones organizativas, entendidas como organizaciones en las que se llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje (Raczynski y Muñoz, 2005).

Así, existen distintos modelos, como las teorías de cambio planificado de Lewin y Schein (Schein, 2010; Shirey, 2013) que proponen a grandes rasgos que dentro de las instituciones existen dos tipos de fuerzas, las que mantienen el status-quo y las que intentan modificarlo. De tal manera que el cambio se produce una vez que las segundas ejercen mayor fuerza que las primeras (Shirey, 2013).

Este modelo, plantea el cambio como un proceso en tres etapas: el descongelamiento, transición y recongelamiento. En la primera de ellas, un líder reconoce el problema y crea una sensación de necesidad urgente de cambio en la institución. Luego, en la transición se buscan nuevas conductas o actitudes y se impulsa al cambio en las personas. Finalmente, en el recongelamiento se estabilizan estas nuevas prácticas, encontrando nuevamente un estado de equilibrio (Shirey, 2013).

A esta teoría del cambio planificado, Edgar Schein le incorporó ciertas modificaciones, agregando mecanismos psicológicos asociados al cambio institucional (Fuentes, 2009; Schein, 1980). A la etapa de descongelamiento, se incorpora la realización de acciones para motivar a las personas del grupo a implementar el cambio, generando disonancia entre sus conductas e intereses; pues deben realizar modificaciones en actitudes y valores arraigados en su personalidad. En la etapa de transición se debe preparar a las personas en la exposición a nueva información. En la última etapa, se debe propiciar la mantención de las nuevas conductas (Schein, 1980). Además, se le suma la existencia de miembros claves que incentiven el cambio, rol que cumplen los líderes (Schein, 2010). Así como la existencia de motivación en todos los integrantes de la institución (Schein, 1980).

Ahora bien, respecto al cambio institucional propiamente en la escuela, es posible observar que se replican algunos de los factores estudiados en las organizaciones empresariales. Uno de ellos, es la importancia de los miembros que lideran el cambio, responsabilidad que, en la escuela, recae en los miembros del equipo directivo, lo cual cobra mayor relevancia en establecimientos con vulnerabilidad (Bellei et al., 2014; Kaniuka, 2012; Kyriakides, Creemers, Antoniou y Demetriou, 2010; Pérez et al., 2004; Slegers, Thoonen, Oort y Peetsma, 2014; Supovitz, Sirinides y May, 2009).

Se ha evidenciado que el liderazgo transformativo se relaciona directamente con el mejoramiento educativo, en tanto, los líderes se caracterizan por construir una visión colectiva, colaborativa y moral de la relevancia del trabajo docente; así como por considerar las individualidades de los y las profesores(as), estimulándolos(as) intelectualmente (Bellei et al., 2014; Sleegers et al., 2014; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma y Geijssel, 2011). En esta línea, para generar un cambio educativo en las escuelas, es necesario considerar al profesorado como primera fuente de cambio, pues principalmente son ellos(as) quienes lo implementan. Así, se promueve un sentido de responsabilidad del cambio y una mejor comprensión de éste (Fullan, 2001; Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011). Y es que los y las docentes ocupan el lugar de mediadores(as) en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes (Braslavsky, 2004; Coll, Marchesi y Palacios, 2001; Pozo, 2001; Bruner, 1991; Vigotsky, 1998; citados por Cornejo, 2012).

Otro aspecto coincidente con los modelos de cambio planificado es la motivación de los involucrados. En efecto, los estudios sobre mejora educativa muestran que un factor fundamental es la existencia de motivación hacia la mejora en la escuela (Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011). Dentro de esta motivación, se identifican como elementos asociados, el nivel de autoeficacia de los y las docentes, la tolerancia a la incertidumbre o el riesgo y la internalización de las metas institucionales (Le Favre, 2014; Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011); así como la base emocional de confianza que permite buscar voluntariamente el cambio (Sebastián y Alcalay, 1997). Nuevamente, los líderes educativos como lo pueden ser la dupla conformada por director(a) y jefe(a) de UTP, son relevantes a la hora de motivar al profesorado para que incorporen sus retroalimentaciones pedagógicas, innovación en las aulas, así como la capacidad del trabajo en equipo (Bellei et al., 2014).

Junto con lo ya señalado, existen condiciones de la institución, así como del sistema escolar (contexto general), que favorecen e impulsan el cambio pedagógico; componentes que serán considerados como ejes analíticos dentro de este estudio. Pues para “elevar el efecto escuela” por sobre influencias contextuales y estructurales; es requerida la acción efectiva de las instituciones escolares, así como de las prácticas eficaces por parte del profesorado en el aula (Raczynski y Muñoz, 2005).

Así las investigaciones corroboran la existencia de elementos institucionales fundamentales, a saber, la creación de un clima de colaboración profesional (comunidades de aprendizaje); la participación de todos los miembros en la toma de decisiones institucionales; así como los liderazgos directivos antes mencionados (Bellei et al., 2014; Fullan, 2001; Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011). Con ello, las características de la escuela (recursos materiales y humanos, condiciones laborales); la misión y cultura escolar; el desarrollo profesional docente y el trabajo técnico pedagógico/curricular; la gestión del tiempo, instalaciones y expectativas; son otros elementos institucionales relevantes de considerar a la hora de cuestionarse por la eficacia escolar (Bellei et al., 2015; Murillo, 2007; 2008). Aunque para Murillo (2007; 2008) la administración (sostenedor de la escuela) y la cooperación de las familias también se consideren dentro de esta clasificación.

De acuerdo con esto, destaca como un factor institucional mínimo, la existencia de la actividad docente “normalizada”, donde se evidencie una rutina de jornada escolar, un clima adecuado y motivante en el aula, una estructura de clase (con inicio, desarrollo y final), el uso de métodos para verificar directamente si se está comprendiendo la clase, la atención a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizajes del estudiantado, etc. (Bellei et al., 2014). Además de contar con una robusta gestión curricular, que implique una planificación, monitoreo, evaluación y retroalimentación del desempeño docente; modelamiento de clases, aprendizaje de mejores prácticas o estrategias remediales/compensatorias; siendo todos estos elementos bien acogido por los y las docentes mientras mantengan un carácter formativo y no punitivo contra la labor del gremio (Bellei et al., 2014).

Con ello, las condiciones laborales de los y las docentes también son relevantes a la hora de cuestionarse sobre procesos de mejora pedagógica, pues afecta la posibilidad de realizar un trabajo efectivo y así contribuir a la calidad de la educación (Ávalos, 2013). De acuerdo con esto, contar con estabilidad laboral y una adecuada remuneración, tiempo para la planificación curricular, recursos para perfeccionarse, así como contar con recursos de enseñanza y apoyo para utilizar en clases; son algunos de los elementos relevantes para motivar al profesorado en la modificación de su quehacer docente (Ávalos, 2013; Bellei et al., 2014; Sebastián y Alcalay, 1997).

Adicionalmente, otro factor incidente en el cambio educativo es la creación y utilización de espacios de reflexión y experimentación pedagógica. Es decir, en las escuelas donde a los profesores se les entrega la posibilidad de utilizar nuevas estrategias y analizar conjuntamente el resultado de estas, existen mayores posibilidades de generar una mejora educativa (Bellei et al., 2014; Sebastián y Alcalay, 1997; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011). En este sentido, el trabajo colaborativo (ya sea por disciplina, por niveles o con todo el profesorado) se constituye como un espacio de desarrollo y realización profesional y personal; generándose un clima de confianza para que docentes reconozcan sus dificultades y soliciten ayuda cuando lo requieran, modificando finalmente sus prácticas pedagógicas (Bellei et al., 2014).

Cabe destacar, que los intentos por modificar la práctica docente aparecen con resultados estériles principalmente por la tecnificación de la profesión y por la utilización de métodos de enseñanza creados externamente, no generando un cambio en las formas de enseñanza (Suárez, Rodríguez, Shanahan y Jiménez, 2014) o en las creencias que los(as) profesores(as) tienen sobre el aprendizaje. De hecho, variados estudios tratan las formas en las que el profesorado incorpora con convencimiento, se adapta convenientemente o resiste las reformas (Talavera, 1999; Guerrero, 2005, Vandeyar, 2005; citado por Ávalos, 2013); siendo éstas más efectivas, en la medida en que se considere a los y las docentes en la construcción de las políticas educativas (Bridwell-Mitchell, 2015; Cornejo, 2012; Fullan y Hargreaves, 2000; Kaniuka, 2012).

Por esto que se hace relevante considerar en el análisis de cómo modifican sus prácticas el profesorado según las condiciones que presenta el sistema educativo, por una parte, las políticas educativas promotoras de las mejoras pedagógicas tales como el SIMCE (que se ha conformado como criterio motivador docente, orientador y de monitoreo de los procesos de mejoramiento, sirviendo como herramienta para la gestión pedagógica/curricular y vara de medida de la efectividad pedagógica); el SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, que actúa como incentivo monetario) y la SEP (que ha sido relevante para sostener y proyectar económicamente los procesos de mejoramiento escolar; adquiriendo material didáctico, contratando profesionales y/o capacitando docentes) (Bellei et al., 2014).

Y, por otra parte, se hace relevante considerar en el análisis de cómo modifican sus prácticas el profesorado; el contexto educacional chileno. Lugar en el que las escuelas reproducen las segregaciones urbanas de la ciudad (pobreza y vulnerabilidad social versus zonas bien dotadas de servicios), transformadas ahora en segregaciones socioeconómicas (por el cobro de arancel) y académicas (por la autoselección de las familias y los estudiantes, conformando comunidades más homogéneas con mayores probabilidades de éxito escolar). Donde paralelamente, existe un creciente desprestigio de la educación pública, haciendo que escuelas con tradición histórica sean estigmatizadas, perdiendo matrícula y constituyéndose socialmente de una manera más heterogénea; por lo que les queda trabajar en red con organizaciones barriales para fortalecerse (Bellei et al., 2014).

Así, la consideración del contexto a la hora de implementar un cambio educativo en una institución en particular es un factor que determina el éxito de dicha innovación, puesto que

se adecua de mejor manera a las necesidades de la comunidad educativa y a la viabilidad en la implementación (Fullan, 2001; Kaniuka, 2012; King y Bouchard, 2011). Cuestión que suele promoverse por los líderes educativos que sirven de filtro estratégico ante el bombardeo de una diversidad de políticas educativas que, de no ser adaptadas al contexto de cada escuela, contribuiría mucho más a su saturación que a su mejora educativa (Bellei et al., 2014).

Otros elementos de contexto que también son asociados a factores institucionales por otros autores, son el rol que ejercen las familias para sostener procesos de mejora escolar (ya sea pasivo o no obstaculizador de las medidas docentes o activo como al participar en escuelas para padres o mantener la infraestructura de la escuela); así como el rol que cumplen los sostenedores de las escuelas (ya sea entregando autonomía a las escuelas que se han desempeñado bien o introduciendo procesos de control de gestión en base a resultados y/o promoviendo el desarrollo profesional docente) (Bellei et al., 2014).

Finalmente, con todo lo señalado los estudios muestran que los y las docentes se enfrentan a las políticas oficiales a través del filtro de sus propias identidades profesionales, sus conocimientos, su sentido de autoeficacia y según los límites de los contextos en que se desenvuelven (Ávalos, 2013; Sebastián y Alcalay, 1997). Combatiendo en parte lo que la institucionalidad les imprime, a saber, que sean como técnicos expertos en la aplicación de metodologías validadas de enseñanza, como un ejecutor especializado y eficaz de normas institucionales y de elementos de didáctica escolar generadas desde el estado y sus círculos especializados (Cornejo, 2012).

3. Método

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción docente sobre los elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en Santiago de Chile. Por ello posee un diseño cualitativo, ya que entrega las herramientas para acercarse al fenómeno de estudio desde la perspectiva de los sujetos involucrados (López y Fuentes, 2013). Así, como aproximación teórico-metodológica se utilizará el diseño sistemático de Teoría Fundamentada, dado que esto permite construir un modelo teórico inductivo que entrega la posibilidad de analizar el fenómeno de estudio desde los y las participantes (Strauss y Corbin, 2002).

Para seleccionar a los y las docentes, se realizó un muestreo teórico con la intención de alcanzar la saturación teórica. Los criterios de inclusión fueron que los y las participantes ejercieran docencia y ser evaluados(as) como profesionales de excelencia en pruebas estandarizadas o bien ser validados(as) como profesores(as) con altos logros de aprendizaje por sus pares.

De acuerdo con esto, se seleccionaron seis participantes, que como características particulares se puede indicar que: están clasificados(as) en el tramo de experto II en la evaluación docente y todos(as) trabajan en colegios particulares subvencionados de la comuna de Puente Alto. Dentro de los y las participantes, dos profesionales son hombres y cuatro son mujeres y sus edades se distribuyen desde los 28 años hasta los 54 años, con un promedio de 42 años. Adicionalmente, los y las docentes entrevistados(as) ejercen en asignaturas tales como: Educación General Básica, Matemáticas, Lenguaje, Química e Historia; y en algunos casos poseen cargos adicionales como coordinador(a) o jefe(a) de departamento. Por lo que las etiquetas de las citas indicarán primeramente la asignatura que imparte él(la) profesor(a), si poseen otro cargo educativo relevante y el grado escolar en que se desempeñan (I – VIII básico o I – IV medio).

Para la construcción de información se elaboraron entrevistas semiestructuradas, a partir de un guion temático (ver Anexo para mayor detalle de las aristas tratadas), basado en los

objetivos de investigación y la existencia de flexibilidad para que el investigador(a) y entrevistado(a) puedan profundizar en temáticas que emerjan durante la entrevista (Flores, 2009). Con ello, las entrevistas fueron transcritas y luego sometidas a la codificación por parte de los investigadores, llevando a cabo el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, de acuerdo con las orientaciones del diseño sistemático de Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

En la codificación abierta o descriptiva, se fragmentaron los datos y se compararon semejanzas y diferencias entre incidentes. A partir de esto, se etiquetó y conceptualizó la información obtenida, agrupando en categorías los datos similares. Esto es presentado en el apartado de resultados descriptivos.

En un segundo momento, se llevó a cabo la codificación axial o análisis relacional, proceso en la que se reorganizan los datos fragmentados del análisis descriptivo. Se establecen relaciones entre subcategorías y categorías en torno a ejes de análisis, cuestión que se expone en los resultados relacionales.

4. Resultados

4.1 Resultados descriptivos institucionales

A continuación, se describen las subcategorías correspondientes a los aspectos de carácter institucional que los y las docentes perciben como influyentes en la modificación de sus prácticas pedagógicas; describiéndose el rol que tienen las instituciones educativas, respecto a su evolución profesional.

Dentro de los principales factores, destacan al menos seis, a saber, los lineamientos institucionales, la elaboración de acciones intencionadas al cambio, el clima laboral percibido, la existencia de una cultura de supervisión constante de las prácticas pedagógicas, un estado de confianza institucional sobre las competencias del profesorado y finalmente la incidencia de los insumos materiales otorgados por la institución.

I. Lineamientos institucionales

Se comprenden los lineamientos como las orientaciones y directrices que entrega la escuela para la elaboración del trabajo y que son transversales a nivel de profesorado. Estos tienen influencias en las prácticas pedagógicas, pues norma acciones que deben realizarse en la ejecución de la clase y considerarse en su planificación, lo cual obliga a modificar acciones que no necesariamente han sido pensadas o diseñadas por los y las docentes.

“Por obligatoriedad tengo que pasar siempre por lo concreto, lo pictórico, lo abstracto. Yo no puedo usar solo conductismo [...] porque acá tenemos ese sistema, ver lo pictórico y luego llegar a lo abstracto” [Matemáticas, VII básico - I medio].

Sumado a esto, los y las docentes reconocen que la demanda de trabajo administrativo en ocasiones tiene un efecto positivo al estructurar acciones. Sin embargo, en otras oportunidades dificulta el mejoramiento de sus prácticas al demandar tiempo excesivo.

“Hay muchas cosas burocráticas que hacen que me sobreexceda en el trabajo. Pero también me ayuda mucho tener cómo un checklist que me entregan para ir revisando que tengo listo o que me falta. En general yo soy así, si no me lo dieran lo haría yo. En el fondo me aliviana la pega [trabajo]” [Matemáticas, II - V básico].

Otro aspecto incidente en las modificaciones de sus prácticas pedagógicas corresponde a la existencia de espacios institucionales que requieren del trabajo en equipo, ya sea a nivel de

departamentos o grupos de trabajo interdisciplinario. Esto pues permite espacios de reflexión y la retroalimentación por medio de la experiencia de otros profesionales.

“Acá el colegio nos exige trabajar en departamentos, por equipos, eso nos facilita poder tener espacios de reflexión y solicitárselo al colegio para nosotros reflexionar acerca de lo que el departamento está haciendo, podemos pedir el acompañamiento al jefe de departamento o discutir estrategias que a un colega le resulta mejor que otra y eso nos aporta a todos” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

“Nosotros trabajamos por departamentos. Entonces si él es especialista en matemática, o sea, él es el profesor de matemática, es generalista. Por lo tanto, si yo tengo una duda de conocimiento, sin duda me acerco a él. Ahora, si yo tengo que pasar fracciones me acerco al profesor de quinto que maneja esos contenidos, además es psicopedagogo, por lo que me puede dar otras estrategias para trabajar” [Matemáticas, VII básico - I medio].

Por otro lado, destaca la construcción de una visión colectiva de la escuela y la internalización de esta perspectiva por parte de los y las docentes. De esta manera, existen lineamientos que son transmitidos y aceptados por estos(as) profesionales, favoreciendo el cambio en la medida que adaptan sus prácticas pedagógicas de acuerdo con la visión colectiva construida.

“Si el cabro no entendió, te detienes y le explicas. Por la razón, nos dice nuestra coordinadora siempre. Si tu no llegas a todos los contenidos este año, no importa, lo dejamos para el próximo año, pero todos deben entender los contenidos” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“Yo le digo a los profes, si somos estrictos y cariñosos no hay problema, pero si eres estricto porque sí, estas sonado y si eres muy buena onda y no estricto, olvídate. Eso tratamos de transmitir y los profesores lo toman” [Historia-coordinador, I - IV medio].

Finalmente, esta intención de construir una visión compartida de la escuela se expresa en políticas como la inducción inicial, proceso institucional en el cual se transmiten conocimientos y prácticas propias de la escuela al profesorado que ingresa por primera vez al trabajo. Algunas de las acciones que se destacan son las visitas al aula, la entrega de información relevante y el apoyo del equipo directivo o de los pares.

“Cuando llega un profe le decimos que es preferible que pase por tonto que, por osado, sobre todo en el periodo inicial, por tanto, que pregunte todo: desde el lápiz que va a usar, cómo tiene que llenar eso, que pregunte todo y nosotros lo orientamos y lo monitoreamos desde esa perspectiva [...] Los jefes de departamento hacen visitas al aula. Privilegiamos los nuevos, los que llevan poco tiempo con nosotros” [Historia-coordinador, I - IV medio].

II. Lineamientos pedagógicos intencionados al cambio

Con ello, es posible encontrar diversas manifestaciones de las acciones intencionadas por la escuela para favorecer el cambio de las prácticas docentes.

Como primer elemento, se encuentran las estrategias de persuasión del establecimiento con la intención de incentivar el cambio. Estas acciones las llevan a cabo los equipos directivos por medio del convencimiento a los y las docentes. Luego de motivarlos a modificar las prácticas, existen momentos de capacitación o perfeccionamiento, con lo cual se busca disminuir ansiedades e incertidumbres en el equipo docente.

“Nosotros hemos ido por convencimiento. Vamos pescando ciertos tips, por ejemplo, una noticia. Ahora, en básica empezamos con el método global de la lectura [...]. Al principio hubo capacitación con ellas, porque estaban desesperadas. En el confort de lo que siempre han hecho era fácil, pero esto era innovar y generar nuevas tendencias” [Historia-coordinador, I - IV medio].

Sumado a esto, el equipo directivo también fomenta las modificaciones en las prácticas de los y las docentes de manera autónoma, por lo que estructuran incentivos institucionales para que estos se perfeccionen o se evalúen por medios externos a las escuelas.

“El colegio valora mucho las profesoras que se evalúan, que se perfeccionan, si bien es cierto ellos no te van a pagar un curso, pero sí lo valoran. Por ejemplo, siempre te están mandando estos cursos del CPEIP eh... que no hay que pagar nada, se hacen online, siempre te mandan información” [Educación General Básica, I - III básico].

“No, fue motivación personal de ellos y nosotros insistimos que era bueno por los cambios que se venían, que se evaluaran para ver cómo estaban. Muchos de ellos se motivaron e hicieron la evaluación y les fue bien. Eso más que nada, nosotros insistimos, (...) desde el convencimiento, decirles que es bueno que lo hicieran” [Historia-coordinador, I - IV medio].

Otro punto importante, responde a la intencionalidad de los equipos técnicos por estimular intelectualmente a sus docentes, y de esta manera, contribuir a la mejora constante de su labor, provocando que se realice de una manera más reflexiva y autocrítica.

“Tengo profes que se han ido de acá y quieren volver. Se han ido a otros colegios [...] y olvídate, tiene que mandarle un mail al jefe técnico para decirle que quiere hablar. Con nosotros tenía discusiones pedagógicas fuertes, planteaba situaciones, contra-ponía ideas, pero ahora ella ve que allá es un regimiento y eso no le aporta en nada para mejorar” [Historia-coordinador, I - IV medio].

Si bien, es posible vislumbrar condiciones a nivel de escuela que gestionan el cambio pedagógico, los y las docentes perciben que existen distintos niveles de intencionalidad por parte del colegio para favorecer el mejoramiento de sus competencias. Siendo esto percibido de manera positiva, como una forma de libertad pedagógica, ya sea para dejar fluir la creatividad docente o para ir influyendo en las futuras decisiones de capacitación docente, a partir de la propia experiencia en determinados cursos.

“Mira, como herramientas, pocas. A mí el colegio no me brinda espacios para capacitación, el colegio no invierte en material. El colegio no invierte en nada. Pero, sí te puedo decir que tengo una gran ventaja, que ellos confían en mí o confían en el equipo de matemáticas y hacemos lo que nosotros queremos” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“Cuando yo voy por primera vez a hacer el curso, llego acá diciendo que es muy bueno y ya no me envían a mi sola, comenzaron a mandar a todos los del departamento de matemáticas. Primero fui yo y luego fue mi compañera, hizo el curso sola, para después estar juntas en todos los demás” [Matemáticas, II - V básico].

Finalmente, se observa que las instituciones ejercen presión en el profesorado para mejorar sus prácticas por medio de la selección de profesionales más capacitados y desvinculación de personal menos competente. Así, el profesorado expresa la necesidad de mejorar sus prácticas pedagógicas al percibir un contexto laboral competitivo, en el cual el método para mantenerse es la mejora continua de su quehacer pedagógico.

“De darme cuenta de que, si yo estoy fallando, cómo puedo ir mejorando. Si eso no resulta, la coordinadora a ti te puede hacer la retroalimentación, que te la hacen: “oye, ¿sabís qué? No vai muy bien, sabís que yo creo que tenís que mejorar esto”, y si tú no querís... aquí hay profesores que no entregan en todo el año planificaciones, en todo el año. Y se le da otro año de... como una oportunidad. Y no están ni ahí. ¿Y qué hacen? Adiós. Los echan” [Matemáticas, VII básico - I medio].

III. Clima laboral

Por otra parte, como era de esperar el bienestar de los y las docentes en sus puestos de trabajo les permite mejorar sus prácticas pedagógicas con mayor facilidad. De esta manera, se destaca como un clima laboral favorable, aquel en que existe buena comunicación entre los colegas y donde los colegios propenden a generar un ambiente de trabajo colaborativo.

“Ahora, ¿qué ventajas te puedo decir? Que con casi todos los colegas hay como bastante buena comunicación, y que no existe como un trabajo tan individualista. Y cuando hay roces, como que al tiro se recuperan” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“Bueno los profesores, acá, como en todas partes hay buenos y malos profesores. Acá hay más buenos y el colegio nos incentiva el trabajar juntos, entonces nos ponemos a reflexionar y nos retroalimentamos, también los jefes de departamento hacemos visitas a los otros profes y los retroalimentamos” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

Este ambiente favorable, impacta en la motivación y bienestar anímico del profesorado a la hora de desempeñarse en escuelas más participativas.

“Siempre nos están diciendo que, en la medida en que pueda aportar, nos dan ese espacio. [...] Entonces hay instancias de facilitación que reflejan la mejora de la práctica docente. Me siento respaldado, sino estaría con el ceño fruncido, con semblante cabizbajo, desmotivado, en un clima laboral inapropiado. Pero acá no se genera eso” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

IV. Cultura de supervisión

Otro aspecto importante a nivel institucional es la existencia de una cultura de supervisión de las prácticas pedagógicas y del quehacer docente, lo que el profesorado valora como un factor que favorece su mejoramiento. Esta supervisión, es hecha por agentes externos e internos, principalmente coordinadores y jefes de departamento.

“No, es parte de mi... acá es obligatorio que te tienen que venir a evaluar. [...] una vez al año, que es una persona externa experta en matemática que no me conoce. O sea, me conocen porque yo soy antigua, pero en el sentido que no ve mi trabajo habitual. Es una fotografía de un instante. Y eso tiene incidencia en mi evaluación futura. Y mi coordinadora también me viene a evaluar” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“Va alguien del equipo de gestión y acompaña a los profesores, están en una clase y ven con una pauta de evaluación que los profesores conocen previamente y ven cómo trabaja el profesor; después se le hace una retroalimentación y en base a eso se va viendo el tema también” [Educación General Básica, I - III básico].

“Me costó. Fue un trabajo largo. Tuvo que ver con que me iban a supervisar al principio harto. Entonces, en eso como que cada vez vas mejorando más” [Matemáticas, II - V básico].

Evidenciándose con ello, diferentes grados de institucionalización de la supervisión intra-escuela, ya sea, a partir de la existencia de protocolos de observación y retroalimentado, impactando en la evaluación anual de desempeño docente; así como, a través de medidas coyunturales tomadas según el avance de determinado(a) docente.

V. Confianza hacia el profesorado

Un factor asociado al mejoramiento de las prácticas pedagógicas es el grado de confianza que la institución deposita en los y las docentes. De esta manera, se destaca que, a nivel institucional, las escuelas entreguen libertades pedagógicas a estos(as) trabajadores(as), lo que les permite actuar en base a su profesionalismo e innovar en sus actividades cotidianas.

“Tengo una gran ventaja, que ellos confían en mi o confían en el equipo de matemáticas y hacemos lo que nosotros queremos. O sea, yo digo hoy día “¿saben qué? (...) ¡al patio vamos a ir a medir perímetros, todos al patio, y después vamos a sacar el área, vamos a pedir unas huinchas” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“El otro día saqué a mi curso al pasillo a trabajar, a analizar poemas, a buscar palabras, siempre que no haya un desorden, no hay drama. Entonces, siempre está la libertad de sentarse un momento a decir: voy por este lado. Hemos llegado casi a cambiar el plan de lectura porque sentíamos que eran muy lejanas. Las lecturas clásicas son bonitas, aparecen en todas las pruebas estandarizadas, pero en este momento hay que tratar de motivar a los chiquillos para que lean, sacudirlos, remecerlos” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

Del mismo modo, el equipo directivo le entrega libertad al profesorado para implementar o solicitar mejoras a nivel institucional, lo cual permite la innovación organizacional a partir de decisiones pedagógicas grupales y desde los y las docentes.

“El colegio nos entrega los espacios y toma bien estas iniciativas. Por ejemplo, para el trabajo de reflexión en el MBE, nosotros pedimos un espacio para reflexionar acerca de cómo adaptarlo en la escuela, más allá del trabajo que pedía el Ministerio” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

“El colegio también ha intencionado el tomar propuestas que nosotros hemos hecho, por ejemplo, el regalar una Tablet para hacer tutoriales. (...) Por ejemplo, el año pasado nos ofrecieron comprar una máquina que nosotros propusimos, (...) que sugirió el departamento de matemática. Siempre han acogido las sugerencias que nosotros hemos hecho en cuanto a lo tecnológico, (...) así que es un plus muy grande” [Matemáticas, II - V básico].

A su vez, esta libertad brindada por la escuela genera una sensación de respaldo en los y las docentes, lo que les permite trabajar con tranquilidad (tal como se dijo, en un buen clima laboral), sumado a la posibilidad de proponer e implementar innovaciones pedagógicas planificadas.

“En un curso que tenemos con un colega, se nos facilitó hasta el primer día de inscripción. Sé que hay algunos colegios en que eso forma parte de la negociación, pero acá probamos y resultó, eso se reflejó en metodologías, en la misma enseñanza pedagógica. [...] Entonces me siento respaldado” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

VI. Rol de los insumos materiales

Finalmente, los y las docentes perciben que la incorporación de insumos materiales en el desempeño de su labor facilita la instalación de mejoras en sus prácticas pedagógicas. De manera que, mayor acceso a material les permite generar actividades innovadoras y con un mejor resultado en el aula.

“Claro que sí, este colegio tiene un montón de recursos. Por parte de matemática te puedo hablar, que cuando fui al Singapur, estuvimos con otros colegios que son particulares pagados y con mayores recursos económicos, pero nosotros teníamos el doble de material concreto para trabajar que ellos. [...] Y eso ha sido de gran utilidad y creo que muchos de nuestros avances también han pasado por ahí porque hemos adquirido mejores actividades para ocupar las herramientas” [Matemáticas, II - V básico].

Sin embargo, y tal como se mencionó anteriormente, existe en algunos(as) docentes la percepción de falta de inversión en recursos de apoyo pedagógico, lo que se intenta compensar con la idea de la libertad pedagógica e incluso creatividad docente para contrarrestar la situación de carencia de estos medios materiales.

4.2 Resultados descriptivos contextuales

En el presente apartado, se expresa la percepción docente acerca de la incidencia que han tenido situaciones y condiciones del contexto nacional, en la modificación de sus prácticas pedagógicas; permitiendo incorporar mayor complejidad al modelo explicativo del mejoramiento docente.

Así, dentro de los principales factores identificados, destacan al menos cuatro, a saber, las disposiciones ministeriales, los movimientos sociales, la información que circula en los medios de comunicación masiva y la demanda de los y las estudiantes con relación a sus necesidades educativas.

I. Disposiciones ministeriales

Los y las docentes destacan que la existencia de modificaciones a nivel de reformas educativas tiende a generar la necesidad por parte de ellos y ellas de reaccionar con adaptaciones a nivel de implementación en el aula. Sin embargo, la respuesta que entregue cada docente dependerá de la interpretación que realice de la nueva normativa; así como de sus capacidades personales.

De esta manera, se percibe que las reformas educativas son un estímulo que impulsa la modificación de las prácticas, sin determinar alguna acción en particular. De hecho, se puede observar docentes que logran modificar sus prácticas para generar mejoras a nivel de aula y docentes que no logran modificar su accionar; o bien que mencionan realizarlo, pero no lo han concretado de la manera adecuada.

“La jornada escolar completa, te hace ver, analizar, cuestionar, replanificar: tantas horas tengo de lenguaje por lo tanto tengo que distribuir en todas las clases que tengo que cubrir. Ya no es el castellano de antes, que se pasaba historia y literatura. Hay ejes: literatura, escritura, realidad. Nos obligó a replanificar, en el sentido de dejar un mínimo una vez a la semana para leer para/con los chiquillos y eso fue un principal aporte” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

“Yo valoro todos los cambios, siempre creo que los cambios son positivos, la cuestión es que tratemos de entender ¿cuál es el objetivo de estos cambios? [...] Integración en un comienzo, después con la inclusión, yo siento que no pohn, porque seguimos aplicando las mismas actividades” [Educación General Básica, I - III básico].

Sin embargo, se percibe una contradicción respecto a lo que el sistema educativo actual termina propendiendo, al impedir con su estructura, el surgimiento de mejoras pedagógicas que impacten en la formación de estudiantes reflexivos.

“Bueno, por una parte, está el sistema, el sistema no te permite mucho mejorar, porque pareciera que quiere estudiantes que no piensan y que no son críticos, entonces no existen estos espacios de reflexión” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

II. Movimientos sociales

Por otra parte, la emergencia de movimientos sociales que, entre otros, han interpelado al sistema educativo, no ha impactado significativamente en la modificación de prácticas pedagógicas del profesorado entrevistado. Sin embargo, se expresa como un factor que puede incidir en la motivación por seguir la carrera docente y generar cambios a nivel de sistema educativo, a partir de esta incorporación profesional.

“A mí me hizo pensar y motivarme a ser profe, para cambiar en algo el sistema actual. Pero ahora no, la verdad es que no incide en lo que hago en el aula” [Matemáticas, II - V básico].

Con ello, el contexto de movimientos sociales en post de cambios al sistema educativo chileno ha fomentado espacios de análisis y reflexiones críticas de situaciones acontecidas en el país, entre docentes y estudiantado. Presentándose como una instancia de formación de opiniones sobre la realidad nacional, cuestión que ha implicado poner en juego habilidades cognitivas y de enseñanza más complejas.

“Los chiquillos se dan cuenta que los profesores tienen opinión y nosotros les damos la oportunidad a ellos que formen la suya. Nosotros podríamos lavarles el cerebro y decirles cosas, pero nosotros preferimos mostrarles distintos puntos y que ellos se formen una visión” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

III. Medios de comunicación masiva

Si bien lo que publican estas plataformas de información no se percibe como factor directo de modificación de las prácticas pedagógicas de los y las docentes entrevistados(as). El profesorado, si percibe a los medios de comunicación masiva como un factor de riesgo para el aprendizaje del estudiantado; pues estas plataformas generan una influencia cultural que debe ser contrarrestada por medio de la enseñanza.

“Quizás el único factor que veo como un enemigo sería, paradójicamente, los medios de comunicación, que tienen una gran influencia. Nosotros tratamos de ser el ente que rige normas de hábitos, de ortografía y cortesía, pero tenemos el principal enemigo que las rompe todas. Se habla mal, no hay ningún tipo de deferencia ni cordialidad y hay que tomar medidas para contrarrestarlas” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

De esta manera, se concibe que los medios de comunicación masivos modelan un comportamiento en los y las estudiantes que se contraponen con lo que se espera formar a nivel

escolar, específicamente en relación con competencias relacionadas a la lectura, escritura y formación valórica. Esta situación motiva a los y las docentes a ejercer modificaciones en sus prácticas pedagógicas con la finalidad de disminuir el efecto negativo de estas plataformas en sus estudiantes.

IV. Demandas educativas de los y las estudiantes

El profesorado consultado expresa que los y las estudiantes si son un motor de cambio en su quehacer docente, pues tienen características que les demandan un esfuerzo por la mejora constante de sus prácticas pedagógicas. En esta situación influyen las motivaciones que tiene el estudiantado (y que de manera inconsciente se expresan en el aula); hasta las dificultades en el aprendizaje que deben ser mediadas y consideradas por los y las docentes a la hora de enseñar.

“Sonó el timbre para el recreo y aún permanecían en la sala, estaban atentos y decían: veámoslo la otra semana, la otra clase, [...] creo que los chiquillos tienen deseos de aprender. Aquí me tocan cursos con altos porcentajes de presencia. Por ejemplo, en un curso de 36 había 33 o 35. No son renuentes, de decir me quedo afuera [...] yo creo que hay una demanda, porque si les cambias la metodología, no les da lo mismo” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

“Cuando veo que una actividad me funcionó, o veo que un estudiante no está aprendiendo, eso me mueve más a mejorar mis prácticas docentes” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“Creo que mis prácticas evolucionaron, porque los niños evolucionaron también, han cambiado, están empoderados, tienen otras características” [Educación General Básica, I - III básico].

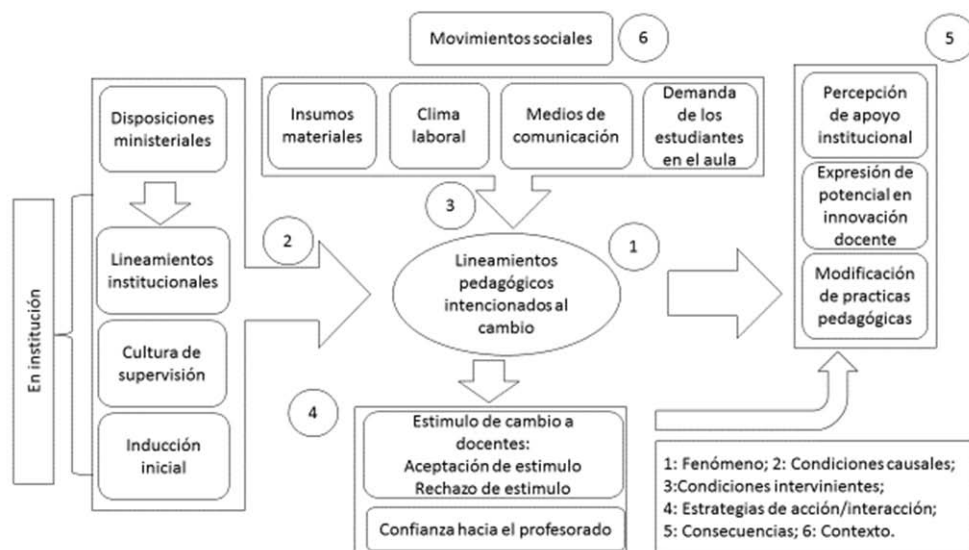
De acuerdo con lo señalado por los(as) entrevistados(as), estas demandas estudiantiles también son un motor de motivación para seguir mejorando en su quehacer docente, incorporando la retroalimentación que los(as) mismos(as) educandos(as) expresan al interesarse en las clases o al aprender lo enseñado.

4.3 Resultados relacionales

Ahora bien, tal como se mencionó en el apartado metodológico, el presente estudio considera la realización de un modelo conceptual a partir de la codificación axial de la información previamente producida. A continuación, se muestra la figura 1, donde se evidencia el primer elemento relevante que estructura el modelo conceptual el cual corresponde a los lineamientos pedagógicos intencionados al cambio de las prácticas docentes. Este se considera importante, pues implica los factores asociados a organismos externos que promueven intencionalmente la modificación o determinación de ciertas prácticas pedagógicas en el aula.

Figura 1

Elaboración propia. Modelo conceptual de la codificación axial: Lineamientos pedagógicos intencionados al cambio.



De esta manera, se reconoce que las disposiciones ministeriales en conjunto a las acciones realizadas por la escuela motivan y son en parte la causa de la generación de modificaciones a nivel de prácticas pedagógicas en el aula. Se debe destacar que las disposiciones ministeriales a su vez tienen incidencia en lineamientos institucionales, pues algunas exigencias que las escuelas deben cumplir son determinadas por el Ministerio y se traducen en la implementación de prácticas por parte del profesorado en el aula.

“Yo creo que estas modificaciones de las prácticas pedagógicas han provenido también de instrumentos que han sido proporcionados, por ejemplo, en los libros del nivel de segundo medio, donde están a favor de nosotros, ¿te fijas? Sin embargo, el de primero medio es prácticamente una amenaza, porque los pocos textos que tienen son muy elevados para un nivel de primero medio, nos cuesta a los mismos profesores, incluso. En cambio, el de segundo medio está bien aterrizado, fortalece estrategias de la comprensión lectora en el caso específico de lenguaje, cosa que otros textos carecen. El instrumento de las ciencias puede ser, del Ministerio principalmente, porque no sé de dónde provienen estos instrumentos de evaluación intermedia” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

A nivel escolar los lineamientos institucionales que deben seguir los y las docentes y el uso de estrategias de inducción son estímulos directos que causan el cambio docente. Así, también se destaca la existencia de una cultura institucional de supervisión de las prácticas pedagógicas como un elemento determinante del cambio de éstas. Y, en menor medida, prácticas de reclutamiento y despido de profesionales según desempeño.

Sin embargo, existen condiciones intervinientes en este fenómeno, tales como la calidad y cantidad de insumos materiales con los cuales cuenta el o la docente en la escuela y el clima laboral, los que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de mejora. Sumado a esto, se observa que la incidencia de los medios de comunicación genera la necesidad de los y las docentes en realizar acciones para contrarrestar su influencia en los y las estudiantes, de modo que media entre las causas mencionadas y la mejora.

“El colegio tiene un montón de material que me permitió aprovecharlo, en los cursos hay televisores que eso también ha ayudado. (...) El regalar una Tablet para hacer tutoriales, eso, por ejemplo, ha sido de utilidad para los niños que se han interesado en aprender de ello” [Matemáticas, II - V básico].

Finalmente, se destaca que las necesidades de los y las estudiantes, ya sean explicitadas por ellos(as) o expresadas implícitamente, requieren respuesta por parte de los y las docentes. De manera que demandan y estimulan así mayores exigencias al profesorado, sin embargo, esto depende del contexto y del grupo de estudiantes de aula. Por lo que no es un elemento directo que cause modificaciones en las prácticas docentes.

“Creo que los chiquillos tienen deseos de aprender. [...]. Son chiquillos que son livianitos, cordiales, que no faltan el respeto. [...] ¿Entonces sería un cuarto factor que tiene que ver con una demanda de necesidades por parte de los estudiantes? Claro, no que lo tengan consciente, pero sí. Hay un grupo que, si lo tiene consciente, que se prepara. El otro grueso está en un “vengo porque lo paso bien y porque en el colegio están mis amigos” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

Frente a estos requerimientos los y las docentes responden con estrategias de acción, aceptando estos estímulos y generando un cambio en el sentido requerido o bien rechazándolos y manteniendo las prácticas pedagógicas habituales. De esta manera se comprenden las causas y las condiciones intervinientes como estímulos que no determinan una respuesta en particular de los y las docentes, sino más bien que los estimulan a tomar la decisión de cambiar o de mantener el *statu quo*.

“En ningún momento ha sido una exigencia externa, porque yo he elegido qué mejorar. Si me han propuesto cosas, pero yo he elegido, ‘ya, esto solamente es lo que voy a mejorar’ y creo que todo lo que he intentado mejorar ha sido un aporte ahora” [Matemáticas, II - V básico].

Por su parte, la interacción de los y las docentes con el establecimiento se caracteriza por la confianza hacia el profesorado, de manera que entrega mayores libertades al observar que este es capaz de reaccionar de manera autónoma frente a los estímulos de cambio y decidir qué medidas incorporar en sus prácticas pedagógicas.

Así, se obtiene como resultado de las condiciones causales, intervinientes y de las estrategias de acción/interacción, que los y las docentes expresan a través de una percepción de apoyo institucional frente a sus prácticas pedagógicas, sumado a la expresión del potencial que el profesorado posee para generar innovación en el aula y por ende también se generen modificaciones en sus prácticas pedagógicas habituales.

“Entonces hay instancias de facilitación que reflejan la mejora de la práctica docente. Me siento respaldado, sino estaría (...) desmotivado. (...) Pero acá no se genera eso” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

Cabe destacar, que este fenómeno se observa dentro de un contexto de movimientos sociales en los cuales grupos estudiantiles y docentes solicitan mejoras a nivel de condiciones educativas: calidad y equidad. Sin embargo, este contexto no es observado como determinante en las prácticas de los y las docentes, por lo que no tiene una incidencia directa en su desempeño cotidiano.

“Tiene una relación cuando me decidí estudiar, pero no actualmente. Como que ¿yo esté pensando todos los días en eso?, no. A mí, generalmente, lo que me mueve es como... cosas mucho más concretas, no tan amplias. Cuando veo que una actividad me funcionó, o veo que un estudiante no está aprendiendo, eso me mueve más a mejorar mis prácticas docentes, que el cuestionamiento social” [Matemáticas, II - V básico].

5. Conclusiones y discusiones

A continuación, se discute el cumplimiento del objetivo del estudio, se reflexiona acerca de las implicancias y limitaciones de la presente investigación y se sugieren orientaciones generales para la consecución de estudios posteriores.

De acuerdo con esto, los resultados permitieron elaborar un sistema comprensivo respecto a las variables institucionales y contextuales involucradas en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en estos(as) docentes.

Al respecto, los resultados más destacables, apuntan a existencia de factores asociados a la institución para comprender cómo se modifican las prácticas docentes. Así, desde modelos organizacionales es posible concluir que los resultados de la investigación convergen con elementos presentados en el marco referencial, específicamente con la existencia de un proceso de cambio que surge a partir de líderes, quienes identifican la existencia de problemas que requieren la modificación de prácticas laborales y además incentivan el cambio (Shirey, 2013). Lo cual también es concordante con la literatura educativa especializada, a saber, las investigaciones realizadas por Murillo (2007; 2008), Bellei et al. (2014) o Pérez et al. (2004) en la que se releva el rol del liderazgo directivo en instituciones en procesos de mejoramiento escolar o escuelas efectivas.

En los resultados del presente estudio, esto se expresa por medio del reconocimiento de espacios y lineamientos entregados por los equipos directivos de las escuelas donde se establecen orientaciones y requerimientos especiales a los y las docentes. Adicionalmente, se evidencia en la generación de estrategias específicas, como por ejemplo la creación de una cultura de retroalimentación o de confianza en el profesorado por parte de los líderes institucionales; para que propongan innovaciones pedagógicas (a nivel de práctica o de adquisición de insumos materiales) o entregándoles cierta autonomía laboral. Otra de las dimensiones del cambio organizacional, refiere a la existencia de instancias de perfeccionamiento y mantención de nuevas prácticas (Fuentes, 2009; Schein, 1980; Shirey, 2013). Así tanto en los casos estudiados en la presente investigación, como en la revisión de literatura educativa especializada (Ávalos, 2013; Bellei et al., 2014; Contreras, 2016); queda en evidencia que la modificación de prácticas pedagógicas se ve impulsada por los equipos directivos quienes se preocupan de capacitar y generar espacios de reflexión entre pares, de tal forma que en estas instancias los y las docentes analicen sus prácticas y tomen decisiones respecto a la mantención y/o cambio de ellas.

Cuestión que es valorada positivamente por parte del profesorado al permitirles adquirir nuevas estrategias o recibir consejos desde sus colegas. Lo que se empalma con el cultivo de una cultura de la supervisión y selección profesional, siendo valorada por el profesorado, sí es implementada como proceso formativo y no, punitivo contra los y las docentes. Esta información que emerge de los resultados converge con estudios que muestran que la existencia de instancias de aprendizaje a nivel institucional es determinante en el cambio pedagógico (Sebastián y Alcalay, 1997; Slegers et al., 2014; Bellei et al., 2014; Thoonen et al., 2011).

Por otra parte, desde los modelos de cambio escolar, se pueden destacar diversos elementos, sin embargo, los centrales responden a la creación de una visión colectiva, estimulación

intelectual del profesorado, existencia de un clima de colaboración profesional y la incorporación de los y las docentes en la toma de decisiones institucionales. Todos estos elementos deben ser liderados por el equipo directivo (Bellei et al., 2014; Fullan, 2001; Kaniuka, 2012; Kyriakides et al., 2010; Pérez et al., 2004; Slegers et al., 2014; Supovitz et al., 2009; Thoonen et al., 2011). A nivel empírico, los resultados logrados en el presente estudio son consistentes con estos aspectos y se expresan mediante la intencionalidad del equipo directivo de brindar espacios y condiciones para ello, tal como los procesos de inducción y entrega de insumos al profesorado de sus establecimientos.

El proceso de inducción inicial adquiere especial importancia, pues además de contribuir a la construcción de una cultura compartida, da respuesta a las necesidades personales (de dominio psicológico: autoestima, autoeficacia y autonomía) y profesionales (aspectos técnicos, relacionales y reflexivos) de los nuevos profesores que ingresan a una escuela (Bickmore, 2010; citado por Marcelo y Vaillant, 2017). Contribuyendo de esta manera a la internalización de procedimientos ya validados en la institución educacional y, por tanto, formando profesionalmente a los y las docentes principiantes (Ávalos, 2013). Si bien, la inducción "de facto" se produce, los sistemas, planes y programas institucionalizados de mentoría o acompañamiento docente siguen siendo políticas incipientes en América Latina (Brasil, Chile, México, Perú, República Dominicana, Belice, Argentina, Ecuador y Uruguay son algunos ejemplos). Y pese a que varios estudios lo destacan como una medida para asegurar un buen desempeño de la enseñanza del profesorado (Beca y Boerr, 2020; Bellei et al., 2014; Marcelo y Vaillant, 2017; MINEDUC, 2016).

Por otro lado, si bien los(as) profesores(as) reconocen -aunque escasamente- la existencia de una intencionalidad para generar modificaciones pedagógicas a nivel organizacional; perciben estas instancias como dadas, sin la posibilidad real de ser partícipes de la toma de decisiones a nivel de escuela. En este sentido, la propuesta teórica de cambio educativo sugiere que las escuelas deben considerar al docente como el foco de la construcción de las mejoras, por medio de la participación en la elaboración y ejecución de estas (Bridwell-Mitchell, 2015; Cornejo, 2012; Fullan y Hargreaves, 2000; Kaniuka, 2012; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011), cuestión que no se evidencia en los resultados del presente estudio.

Finalmente, en relación con los factores de cambio a nivel institucional, los resultados revelan la importancia que los y las docentes otorgan a la existencia de disposiciones pedagógicas implementadas por la escuela y que a su vez responden a disposiciones ministeriales (factores contextuales en la presente investigación). Sin embargo, se evidencia el dilema entre reconocer que la demanda de trabajo administrativo tiene un efecto positivo al estructurar acciones; pero a la vez dificulta el mejoramiento de las prácticas docentes, al demandar tiempo excesivo. Cuestión que es advertida no sólo en el presente estudio; sino que en la literatura especializada (Van den Berg, 2002; MINEDUC, 2007; Tenti Fanfani, 2005; Cornejo et al., 2010; UNESCO, 2008; citados por Ávalos, 2013) donde existen investigaciones sobre "estrés laboral" (Parra, 2001; Seyle, 1952; citados por Cornejo, 2012) y/o "burnout" en docentes (Maslach, 2003; Kristensen et al., 2005; Codo et al., 1999; Buzzetti, 2005; Schwarzer et al., 2000; Richardsen y Martinussen, 2004; Manso, 2006; citados por Cornejo, 2012); que establecen relaciones con estados de depresión, malestar, satisfacción y/o niveles de compromiso profesional; así como con factores psicosociales y organizacionales de riesgo.

En síntesis, se podría inferir que, en estos contextos escolares de mejoramiento de prácticas docentes, se mezclan acciones que involucran lineamientos pedagógicos y administrativos que son transmitidos e "impuestos" por las instituciones educativas; además del cultivo de una cultura de supervisión y de constante auto modificación (ya sea, por motivación personal o por un mercado laboral competitivo). Equilibrándose estas medidas con acciones que brindan al profesorado espacios de desarrollo profesional más autónomos, reflexivos, multidisci-

plinarios y colaborativos; donde se valora la toma de decisión de los(as) propios(as) docentes (evidenciado en la percepción de confianza en el desempeño profesional).

Si bien, se destaca que el profesorado perciba que los factores institucionales son elementos que facilitan u obstruyen las modificaciones de sus prácticas pedagógicas, sin embargo, pareciera que existen otros elementos determinantes a la hora de mantener o mejorar sus prácticas pedagógicas.

Al respecto, a nivel de antecedentes empíricos, sólo algunos estudios destacan la activa participación del profesorado en la modificación de sus prácticas pedagógicas. Como lo indica [Contreras \(2016\)](#), que para la transformación de la educación es esencial que profesores y directores sean debidamente empoderados, fomentando sus talentos y tomando conciencia de su rol protagónico en los procesos de aprendizaje - enseñanza. Pues, tal como lo diría [Freire \(1996a, citado por Cornejo, 2012\)](#) el acto educativo no es posible (...) sin una predisposición del docente, que, reconociéndose como un ser inacabado y condicionado, persista (...) en la curiosidad permanente y en la convicción de que el cambio es posible.

Por esto, apremia indagar sobre todos los elementos determinantes del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, construyendo un modelo comprensivo que pueda abarcar la complejidad de variables que evoquen la agencia de los y las docentes. Siendo quizás conveniente incorporar estudios sobre liderazgo pedagógico/docente/directivo ([Barber y Mourshed, 2008](#); [Bolívar, 2010](#); [Horn y Marfán, 2010](#); [Leithwood & Jantzi, 2008](#); [Marzano, McNulty & Waters, 2005](#); [Pont, Nusche y Moorman, 2008](#); citados por [Contreras, 2016](#)) o investigaciones sobre identidad docente ([Van der Berg, 2002](#); [Nieto, 2005](#); [Dellinger et al., 2008](#); [Hamman et al., 2010](#); [Lieberman y Friedman, 2010](#); citados por [Ávalos, 2013](#)), que además de considerar las creencias y emociones de estos(as) profesionales, incorporan en la investigación sus actitudes frente al cambio educativo. Develándose de esta manera, las convicciones de los(as) docentes que se transforman en cierta manera en currículum oculto ([Murillo y Krichesky, 2012](#); [Torres, 1998](#); citados por [Figuroa-Céspedes, Soto y Yáñez-Urbina, 2019](#)).

Ahora bien, respecto a las limitaciones del estudio, estas se encuentran en la escasez de tiempo y recursos necesarios para profundizar en aspectos relevantes y encontrar la saturación teórica; como ocurrió en la dimensión institucional (insumos materiales) o en las dimensiones contextuales (que pretendían entender la influencia de los movimientos sociales o de los medios de comunicación masivos) en la mejora de las prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, creemos que es requerida la elaboración de investigaciones que consigan la complementación del modelo propuesto hasta encontrar la sofisticación apropiada al nivel de complejidad que el fenómeno de estudio presenta; dado que el presente abordaje fue acotado respecto al conjunto de variables consideradas, requiriéndose incorporar nuevas categorías analíticas de ser necesario.

Sin embargo, se debe destacar que los resultados presentan una riqueza inexistente a nivel nacional, en lo que respecta a la cantidad de categorías y el surgimiento de este modelo desde una mirada inductiva y contextualizada.

Referencias

- Ávalos, B. (Ed.) (2013). *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Beca, C., y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Electrónica de Educação*, 14, 1- 23.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela J. P., y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X., y Contreras, D. (Eds.) (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.
- Bridwell-Mitchell, E. (2015). Theorizing teacher agency reform: How institutional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2),140-159.
- Castro, G., Castillo, M., y Mendoza, J. (2016). *Principales determinantes en la adquisición de competencias en América Latina: Un análisis multinivel a partir de los resultados en PISA 2012*. Colombia: Sello Editorial Javeriana.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-12.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/ malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal* (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Espinoza, O. (2015). Políticas educacionales en Chile: panoramas y perspectivas. *Eccos*, 37(1), 24-46.
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 2215-2644.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Fuentes, J. (2009). *Modelo de cambio conductual orientado a la promoción de estilos de vida saludables en la organización*. (Tesis de Pregrado), Universidad de Chile, Santiago.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers Collage Press.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu.
- Gazmuri, C., Manzi, J., y Paredes, P. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Revista CEPAL*, 115(1), 116-128.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición, Iztapalapa, México D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 829-852.

- Kaniuka, T. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3), 327-346.
- King, B., y Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., y Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 30(5), 807-830.
- Le Fevre, D. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38(1), 56-64.
- López, E., y Fuentes, R. (2013). Metodología Cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. *Revista de Sanidad Militar*, 67(4), 161-164.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2016). *Ley No 20.903*. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.
- Muñoz, G., y Weinstein, J. (2009). *Calidad para todos: La reforma educacional en el punto de quiebre*. Santiago, Chile: LOM.
- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Andrés Bello.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En *UNESCO/LLECE, Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17- 48). Santiago.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación: Chile*. París: Secretaria General de la OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *Desafíos al sistema educacional chileno. Basado en las ponencias y conclusiones del seminario Perspectivas para la educación en Chile*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, 42(1), 93-122.
- Pérez, L., Bellei, C., Raczyński, D., y Muñoz, M. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: UNICEF.
- Raczyński, D., y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Raczyński, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micropolítica escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Schein, E. (1980). *Organizational psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schein, E. (2010). The role of organization development in the human resource function. *OD Practitioner*, 42(4), 6-11.
- Sebastián, C., y Alcalay, L. (1997). Perfeccionamiento Docente en el Area de Habilidades de Pensamiento: la visión de los actores acerca de los aprendizajes relevantes. *Psykhé*, 6 (1), 81-94.

- Shirey, M. (2013). Strategic leadership of organizational change. Lewin's theory of planned change as a strategic resource. *Journal of Nursing Administration*, 43(2), 69-72.
- Slavin, R. (1996). *Education for all*. Londres. UK: Taylor & Francis.
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F., y Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Suárez, N., Rodríguez, C., Shanahan I., y Jiménez, J. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65.
- Supovitz, J., Sirinides, P., y May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-26.
- Thoonen, E., Sleegers, P., Oort, F., Peetsma, T., y Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina internacional de Educación.

Anexos: Temas y guion de entrevista semiestructurada

Antecedentes laborales (Inducción laboral y experiencia)

- ¿Cómo han sido los procesos de inducción laboral en los colegios que ha trabajado?
- ¿Qué valoración le otorga a estos procesos de inducción en su cambio en las prácticas pedagógicas?
- ¿Qué cambios ha debido realizar en su vida profesional que han incidido en que logre mejores aprendizajes en sus estudiantes?

Recursos materiales de la escuela

- ¿Qué tecnologías han favorecido el cambio en sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo la infraestructura de su colegio ha incidido en el cambio de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo cree usted que el tipo de dependencia de la institución ha incidido en los cambios de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo han incidido los recursos económicos de su escuela en el cambio de sus prácticas pedagógicas?

Organización de la escuela (institucionalización de procesos de mejora y cuidado de condiciones de trabajo)

- ¿Qué ritos, actividades o costumbres de su establecimiento han afectado sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué rol tuvo la gestión de los directivos en la modificación de sus prácticas pedagógicas?
- ¿A través de qué medidas el colegio ha incidido en la variación de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué cambios a nivel de escuela creen que han favorecido el aprendizaje de sus estudiantes?

Cultura escolar (ethos de trabajo, clima de confianza, trabajo colaborativo y sentido de profesionalidad)

- ¿Cómo otros profesionales de la escuela han facilitado el cambio en sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo ha incidido la relación con los asistentes de la educación en el cambio de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué efecto ha tenido la relación con sus colegas en la modificación de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo ha incidido la relación con las autoridades del colegio en el cambio de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo han influido las exigencias que la escuela tiene sobre su trabajo docente en el cambio de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cuáles son los valores de su establecimiento que más han influido en el cambio de sus prácticas pedagógicas?

Contexto escolar

¿De qué manera el perfil de sus estudiantes se vincula con el cambio de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué efecto ha tenido la relación con los apoderados en el cambio de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué aspectos de donde se ha desempeñado han determinado la modificación de sus prácticas pedagógicas?

¿Cómo cree que los cambios a nivel de reforma educativa han modificado el aprendizaje de los estudiantes?

¿Cómo las reformas educativas han modificado sus prácticas pedagógicas?

¿De qué forma la política pública (programas de reforma) ha incidido los cambios de sus prácticas pedagógicas?

¿Cómo han incidido las supervisiones por parte de organismos del Estado el cambio de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué cambios sociales se han vinculado a la modificación de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué eventos nacionales han afectado en los cambios de sus prácticas pedagógicas?

¿De qué manera los movimientos sociales han incidido en sus prácticas pedagógicas?

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Modelación estratégica que propone elementos que aglutinan la colaboración con fines educativos

Rodrigo Urcid Puga

Tecnológico de Monterrey, Puebla, México.


Recibido: 05 de julio 2020 - Revisado: 24 de septiembre 2020 - Aceptado: 16 de noviembre 2020

RESUMEN

Este artículo propone un modelo que muestra la relación existente entre algunos temas que vinculan aspectos sociales, académicos, culturales, ambientales, y gubernamentales en aras de formar un estudiantado multi, trans e interdisciplinario en diversas áreas del conocimiento. Concretamente, el objetivo de este texto es entregar una propuesta que contemple el entendimiento de la educación como aspecto que enriquece al ser humano y a la sociedad. Este documento se desarrolla a partir de una metodología cualitativa de corte transversal, donde no se modifican variables y que tiene sustento en la investigación documentada; se tiene un análisis teórico que involucra el estudio de diversos conceptos, a partir de lo anterior, se presenta un gráfico -modelo- el cual muestra cómo puede hacerse este vínculo. Como conclusión, se encuentra que al contextualizar la educación universitaria e involucrarla con distintos temas socioculturales, es posible entender que la colaboración tiene un papel fundamental si ésta actúa como elemento preponderante para potenciar el cambio social.

Palabras Clave: Colaboración; universidad; innovación; curriculum.

[†]Correspondencia: rurcid@tec.mx (R. Urcid).

 <https://orcid.org/0000-0002-5102-3558> (rurcid@tec.mx).

Strategic modeling that proposes elements that strength the collaboration for educational purposes

ABSTRACT

This article proposes a model that shows the relationship between some issues that link social, academic, cultural, environmental, and governmental aspects in order to form a multi, trans and interdisciplinary student body in various areas of knowledge. Specifically, the objective of this text is to deliver a proposal that contemplates the understanding of education as an aspect that enriches the human being and society. This document is developed from a qualitative cross-sectional methodology, where variables are not modified and which is supported by documented research; There is a theoretical analysis that involves the study of various concepts, based on the above, a graph -model- is presented which shows how this link can be made. In conclusion, it is found that by contextualizing university education and involving it with different sociocultural issues, it is possible to understand that collaboration has a fundamental role if it acts as a preponderant element to promote social change.

Keywords: Collaboration; college; innovation; curriculum.

1. Introducción

La estructura de producción y comunicación del conocimiento en la universidad en México se considera como un campo de lucha y de tensiones internas, mismas que resultan de las prácticas sociales y de adaptaciones que las Instituciones de Educación Superior -IES- han tenido, pero que no siempre han logrado estabilizar los núcleos de investigación con los de docencia (Quintanilla, 2014).

Las IES tienen dos elementos: atender la cobertura de educación, y gestionar los problemas por los que atraviesan las universidades; un ejemplo de ello es la diversificación de funciones, el perfil social del estudiantado, la ampliación de la responsabilidad, las tecnologías para la enseñanza, las fuentes múltiples de financiamiento y la eliminación del entorno burocrático (Gibbons, 2017).

La OCDE (2010), menciona que la educación es un proceso complejo que involucra diversos participantes dentro de un sistema. Pero para que ésta tenga un mejor trayecto, es esencial tener un profesorado interdisciplinario que apueste por la búsqueda de soluciones a las necesidades locales. Por ello, el modelo de aprender primero y aplicar después debe ser sustituido por otro, donde se pueda reflexionar acerca de las situaciones de la vida real como un modelo de aprendizaje para vencer la desconexión entre teoría y práctica.

Al considerar lo anterior, la prioridad está en el desarrollo del hábito del aprendizaje de por vida más que reestructurar áreas específicas. Cualquier estilo de aprendizaje y enseñanza debe incluir la vinculación de la teoría con la práctica, así como la relación entre el conocimiento y los valores (Barona y Támez, 2006).

Así, los retos que enfrentan las IES muestran la necesidad de hacer de la innovación una cultura de transformación en aras de mejorar la calidad educativa. Sin embargo, los problemas que suelen tener las universidades demandan innovación estratégica que orienta la toma de decisiones y la generación de teoría (Contreras, Gómez y Solano, 2016).

2. Investigación

2.1 Operación y funcionamiento de las universidades

Cada institución tiene características esenciales que las distinguen entre sí. Entre ellas se encuentran su cultura, la cual es producto de un clima laboral, valores y directrices que se profesan al interior de las IES; a través de éstas, los colaboradores dirigen sus esfuerzos y competencias para conseguir los objetivos trazados. Hablar de cultura es referirse a un conjunto de elementos explícitos e implícitos al interior de cada organización. De acuerdo con [Hitt \(2016\)](#), la cultura es un conjunto aprendido de creencias, valores y conductas que se aceptan como suficientemente satisfactorias como para transferirse a las nuevas generaciones ([Ramírez, Ramírez y Rodríguez, 2017](#)).

De manera específica, las IES son espacios que ayudan al desarrollo de la conciencia interpersonal y fomentan que los miembros de una comunidad se preocupen por su contexto; se ajusta a los nuevos conceptos en recursos humanos, y tiene como meta la eficacia de sus procesos. Por otra parte, las universidades logran una gestión en la que se busca que el estudiantado desarrolle la habilidad de pensar críticamente, autoaprender e investigar. Esto claro, sin descuidar el cuadro de conocimientos básicos de una profesión; lo anterior lleva a un cambio de mentalidad, en la que lo importante es el proceso de adquisición de conocimientos ([Martín, 2011](#)).

Para la adecuada configuración de la universidad actual es necesaria la modernización, para esto, la operación de las escuelas debe integrar los espacios necesarios para configurar y estabilizar a los grupos de interés que las conforman. Sin embargo, también es necesario considerar el trabajo organizado en grupos académicos basados en conocimientos similares ([Barona y Támez, 2006](#)).

En la búsqueda del éxito, las universidades, han desarrollado el concepto: “inteligente”, mismo que consiste en la aplicación de sistemas que abordan el proceso completo de transformación de la misión y visión en resultados. Lo anterior tiene como consecuencia que se le catalogue como una organización en busca del aprendizaje constante, orientada al alumnado, y capaz de crear valor compartido y sentido del cambio, que se enfoca en la calidad total, en el aprendizaje e innovación, fomenta el liderazgo y con amplia responsabilidad para con la comunidad ([Kimble y Hidreth, 2008](#)).

La forma de gestionar una institución académica de nivel superior suele tener hábitos que usualmente, son obligatorios: enseñar por edades, duración de las clases, profesorado frente al alumnado, impartir alguna asignatura en particular, secuencia de materias, entre otros. Para evitar lo anterior, lo ideal es entender que la flexibilidad y el cambio académico debe estar presente. Existen tres aspectos que las IES deben considerar ([Robinson, 2016](#)):

- Dirigir en colaboración: crear una visión de futuro común, desarrollar un plan de mejora e identificar funciones importantes entre quienes conforman la universidad.
- Personalizar el entorno escolar: buscar que el estudiantado tenga un rol importante durante su estancia en la universidad.
- Plan de estudios, instrucción y evaluación para la mejora del estudiantado: ahondar en el conocimiento, ofrecer alternativas para separar o agrupar al alumnado en función de sus capacidades académicas y vincular los cursos que signifiquen un aprendizaje con situaciones de la vida real.

También se propone un proceso para el desarrollo de la cultura a fin de lograr un cambio duradero. Este proceso, atraviesa cuatro etapas: recolección de datos, identificación de prioridades del plan, supervisarlos y adaptarlos donde corresponda. Finalmente, entre las preocu-

paciones actuales de las IES se encuentra el aumento de los índices de eficiencia y garantizar una formación basada en competencias para el ingreso a la vida productiva (Navia, 2006).

Una vez aclarado el funcionamiento de las IES, es importante mencionar que la metodología de aprendizaje que éstas tienen es uno de los muchos diferenciadores que las universidades poseen, por ello es necesario entender en qué consiste la dinámica de enseñanza y aprendizaje al interior de este tipo de instituciones.

2.2 Metodología de aprendizaje / CV basado en competencias

Algunos de los elementos que ayudan a que una IES florezca, es el cambio en sus planes de estudio, modalidades de aprendizaje, metodologías de enseñanza, etc. Así, uno de los aspectos fundamentales para lograr este cambio es el currículum, el cual es el campo de acción que rodea a la educación, aquí se incluye el contenido, enseñanza, aprendizaje y recursos. La idea de su existencia es para apoyar y aumentar las capacidades de todo el estudiantado (OCDE, 2010).

Así, el cambio del currículum debe evolucionar continuamente para lograr una institución educativa de mayor calidad; en este sentido, existen diversas maneras/estilos de aprendizaje, el mismo método de enseñanza no sirve para todo el alumnado, cuando se le instruye con un estilo adecuado a su capacidad de aprendizaje y a sus intereses, éstos son capaces de desarrollar productos de mayor calidad.

El modelo anterior refleja la necesidad de un replanteamiento del sistema educativo, y una de las posibilidades es la adquisición y el desarrollo de competencias por parte del alumnado. Éstas, se manifiestan como una de las muchas opciones educativas para la transformación profesional con el fin de introducir prácticas pedagógicas en los distintos niveles educativos (Avancini, 2016).

Es decir, se desplaza la idea de enseñanza por la de aprendizaje y producción: aprender antes que enseñar se convierte en la meta del profesorado; por ello, alumnas y alumnos deben saber autorregularse (Chapman y Asmin, 2017). La formación basada en competencias radica en que el sujeto se convierte en objeto de producción, sin olvidar su papel crítico o constructor de escenarios; esta modalidad integra la acción de pensamiento, el currículo con la sociedad y la educación con el trabajo (Maldonado, 2010).

Por otro lado, el aprendizaje se presenta en cualquier espacio donde haya alumnado con disposición para adquirir nuevos conocimientos y un profesorado capaz de motivar al grupo con el cual interactúa; lo anterior conlleva un desafío el cual radica en la creación y mantenimiento de las experiencias al interior de las aulas; en esta tarea hay un ecosistema natural de responsabilidades, mismas que Robinson (2016), clasifica de la siguiente forma:

- La educación se centra en la creación de condiciones para que el alumnado quiera y busque aprender.
- El profesorado debe facilitar el aprendizaje del alumnado.
- La meta del equipo directivo es desarrollar las condiciones necesarias para que el profesorado pueda ejercer su trabajo.

Al retomar el tema de las metodologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las IES consideran que para mejorar la calidad educativa es imperante apostar por el trabajo colaborativo; una vía que destaca es la tutoría, ésta, persigue una educación individualizada y se procura la profundidad y no la amplitud de conocimientos (ANUIES, 2010).

La tutoría puede ser concebida como la labor que realiza el profesorado con miras a que el alumnado tenga actividades extras en el currículum formativo (Quintanilla, 2014). Otra metodología que las IES incorporan es el acompañamiento, dicha propuesta se basa en la

promoción de condiciones institucionales que favorezcan al estudiantado y consiste en la reconfiguración del rol que tienen tanto el profesorado como el estudiantado; sin embargo, se da un lugar fundamental a las y los alumnos en los procesos de aprendizaje (Magnan, 2017).

Fabre (2014), distingue el concepto de formación respecto a los conceptos de instrucción, educar y enseñar. La formación, al igual que la educación, se caracteriza por la personalidad entera y la actuación que se tiene sobre ella. Bernard (2009), hace referencia al concepto de mediaciones de proximidad en el proceso de formación. Éstas se presentan en el encuentro cara a cara, ya sea presencial, a distancia o mixtos, y se conciben como relaciones interpersonales; por ello, es importante distinguir el acompañamiento en relación con otras mediaciones en las que se guía, se impone, se dirige o se regula.

Quien funja como acompañante debe permitir que la contraparte siga su propio camino de formación; el primero debe hacerse a un lado en el proceso de formación, mientras que el segundo puede ser visto como una “persona-recurso” que ocupa un rol de apoyo en la formación. En síntesis, la idea es dar el rol central al estudiantado y que éste construya su propio camino de formación (Navia, 2006).

Así, al contrario del concepto de tutoría, la figura del acompañante prioriza el proceso de la autoformación del alumnado puesto que ésta, y el conocimiento, producen su formación (Bernard, 2009). Por eso, quien acompaña no puede ser visto como aquel que posee la información indiscutible, el saber y conocimiento; sino como aquél que puede permitir al alumnado encontrar el camino para obtener los aprendizajes que le sean significativos (Cañal de León, 2012).

De esta forma, sin importar la metodología o tipo de innovación en materia de aprendizaje que se tenga, la “autonomía” del educando debe ser uno de los puntos fundamentales, y destaca que, en situaciones de formación convencional, el alumnado puede encontrar dificultades. En situaciones de formación abierta y a distancia, la autonomía es un elemento elemental para el despliegue del acompañamiento (Collectif de Chassaneuil, 2001).

Finalmente, es necesario construir un modelo que plantee nuevos roles y resuelva los problemas que aquejan a las universidades (Honoré, 2012); por ello, es imperante conocer los dos *stakeholders* esenciales que forman parte de una universidad, es decir, entender la participación que tiene tanto el estudiantado como las y los profesores.

2.3 Profesorado y alumnado

Las IES están compuestas por diversos grupos de interés que suelen interactuar al interior o al exterior de éstas y si bien es importante considerar todas y cada una de las entidades que forman parte de estas instituciones, es igual de necesario entender que el estudiantado y el profesorado son los grupos que, de una u otra forma, representan mayor relevancia para estas organizaciones.

Por un lado, la preparación del profesorado comprende distintos periodos de prácticas y dado que la finalidad principal de la educación es facilitar el aprendizaje, el profesorado debe contemplar el estudio de las teorías, las ciencias cognitivas, el funcionamiento de los sistemas educativos, entre otros aspectos propios de su especialidad o formación (Karnowski, 2011).

Si bien la preparación inicial es esencial, al momento de ejecutar sus actividades, las y los docentes necesitan desarrollar sus capacidades profesionales para mejorar sus habilidades creativas y tener actualización de los avances en la práctica e investigación educativa (Barkely, Cross y Howell, 2014).

Así pues, el profesorado es la esencia de las escuelas de alto nivel y de calidad; en sus diversas funciones pueden cumplir tres fines fundamentales para el alumnado:

1. Motivación: instan al alumnado gracias a la pasión que sienten por sus disciplinas y les animan a dar lo mejor de sí.
2. Confianza: ayudan al estudiantado a adquirir las destrezas y conocimientos necesarios para lograr mayor seguridad e independencia.
3. Creatividad: capacitan al alumnado para experimentar, investigar, hacer preguntas, desarrollar las competencias y estimular la curiosidad para lograr un pensamiento original y crítico.

De esta forma, el profesorado ya no puede trabajar de forma aislada, necesita compartir sus experiencias, requiere condiciones que beneficien sus procesos de aprendizaje y colaboración (Katz, Earl y Jaffar, 2009); esto se refleja en el cumplimiento de los objetivos de las escuelas al ser mencionados como el último elemento de los sistemas educativos y uno de los factores que tienen incidencia en la calidad educativa.

El otro público de mayor interés que integra a las instituciones educativas es el alumnado, éste debe ser visto como un sujeto adulto que ha pasado por procesos de formación en diferentes instituciones, y en algunos casos ha puesto en práctica sus conocimientos, o posee saberes derivados de su práctica profesional (Avancini, 2016).

Este sector contribuye al proceso educativo en la medida en que los objetivos de la educación se alcancen directamente, esto es posible cuando se estimula o dirigen las actividades del alumnado; y aunque este elemento ha sido replicado a lo largo de los años, lo que le añade importancia es la extensión del conocimiento que logran tener y poner en práctica. Dicho grupo, invierte la energía pertinente en realizar o evadir las tareas educativas; pero se limitan a aprender lo que les parece interesante (Schön, 2012).

Cuando se habla del proceso de aprendizaje, no debe pensarse que el alumnado no debe ser considerado como grupo homogéneo, sino, como sector heterogéneo, con una formación diferenciada, con un desarrollo de estrategias de aprendizaje diverso y con competencias de formación (Tremblay, 2016); desafortunadamente, en algunos casos esta variedad se ve opacada por las deficiencias en su formación previa, lo cual le impide un desempeño óptimo en la educación del pregrado.

Lo anterior implica que ya no es posible pensar sólo en el trabajo individual, o de un solo grupo, o inclusive de una sola institución, para incorporar innovaciones educativas de gran alcance es necesario apoyarse y sustentar la logística en la colaboración, esto con el afán de vislumbrar una tendencia hacia la integración de alianzas o vinculaciones entre distintos grupos de trabajo (Neri, Noguez y Alanis, 2017).

Finalmente, estos dos grupos de interés son parte fundamental para que las universidades se consoliden, pues a partir de la interacción mutua se puede alcanzar los objetivos que las IES han establecido; sin embargo, no solo la relación entre estos *stakeholders* ayuda a la consecución de las metas, sino que estas instituciones deben vincularse y acercarse al contexto en el cual se desenvuelven, por ello, es importante conocer cómo debe ser dicho involucramiento.

2.4 Universidades y su entorno

Un tema que no puede ignorarse es el trabajo colaborativo y cómo es que las universidades se convierten en un vínculo entre la sociedad y la comunidad en la cual se desarrolla. El punto medular de esta forma de trabajo se sustenta en que el resultado de las aportaciones colectivas tiene mayor potencial de riqueza que la contribución de un solo individuo aislado (Barkely et al., 2014).

La colaboración favorece el diálogo y la comunicación, además, promueve el intercambio de ideas y experiencias, así como la sinergia para la creación de innovación que una institución educativa no puede lograr por sí sola; además, amplía el aprendizaje y la competitividad (Kimble y Hildreth, 2008).

Pero la colaboración no “viene” por sí sola, ésta es un compendio de características administrativas y de valores que las IES deben estipular entre quienes la integran; por ello, las universidades tienen que estar abiertas al cambio. Así, uno de los grados máximos de transformación al cual debe aspirar una IES es ser capaz de modificar las bases que la ha caracterizado y así controlar su destino a través de la búsqueda de nuevas oportunidades, y su posterior implantación (Martín, 2011).

En síntesis, no se puede hablar de una colaboración si antes no se tiene una apertura al cambio y a los nuevos paradigmas que han de transformar la educación; una sociedad que sabe colaborar a su favor tiene más probabilidades de prosperar. Por ello, se debe apostar por la capacidad que se desprende en una tarea, pero también hay que considerar la formación continua para el desarrollo de las actividades, menos especialización, y una educación hacia una perspectiva colectiva y de compromiso (Gómez, 2009).

Otra forma de “promover” la colaboración entre las universidades es a través de la creatividad que tienen para relacionarse con las comunidades de las que forman parte; es decir, buscar convertirse en ejes de aprendizaje en el sector social, cultural, político, económico, etc., en el cual se desenvuelven. Al considerar lo anterior, una forma de estimular el comportamiento colaborativo es cuando las instituciones desarrollan proyectos en común y éstos están al alcance de los interesados (Fullan, 2015).

Las IES se componen por diversos grupos de interés entre los que se incluye el profesorado, personal administrativo, estudiantado, madres y padres de familia, proveedores, etc., todos estos, día con día conviven, y aunque se desenvuelven en un mismo espacio, en ocasiones la colaboración no siempre está presente. Con el paso de los años el rol que cada uno de estos tiene, ha cambiado; no por ello significa que han perdido importancia, por el contrario, todos estos grupos deben fomentar el cambio y la transformación constante en aras de lograr el bien común.

Finalmente, las universidades no solo tienen como meta fomentar el aprendizaje académico, sino que crean un vínculo entre el estudiantado y el contexto que le rodea; en este sentido, la forma en que puede involucrarse con los distintos grupos inmediatos puede ser variada, pero, sobre todo; debe pensarse en que todo proceso educativo innovador trae como consecuencia el cambio social.

2.5 Educación a favor del cambio e innovación

En el mundo de la educación, la innovación es un término complejo, ya que se representa en diferentes niveles organizacionales, administrativos, pedagógicos, instruccionales y de formación y actualización; por ello, la educación está anexada a la innovación, debe adaptarse a las características de los estudiantes y responder al desarrollo (Schmelkes, 2001).

La innovación educativa es el conjunto de ideas, procesos y estrategias que provocan cambios o mejoras en las prácticas educativas (Karnowski, 2011). No es una actividad sino un proceso; es un “trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado” (Cañal de León, 2012, p. 11).

El propósito de la innovación educativa es alterar la realidad modificando concepciones, actitudes, métodos e intervenciones, para poder mejorar o transformar los procesos de

enseñanza y aprendizaje; implica una nueva concepción y práctica de la educación, libre de inmovilismo (Valenzuela, 2017).

El aprendizaje debe enfocar las reformas y procesos de rediseño desde una perspectiva innovadora en la estrategia de enseñanza dentro del aula, en la integración de un nuevo recurso didáctico, en la actualización de un programa curricular, e incluso cuando se habla de un cambio estructural en el sistema educativo (Quintero, 2017).

Tener un sistema educativo eficaz es de vital importancia para la prosperidad económica y para mantener ventaja sobre los competidores. Los niveles académicos tienen que ser lo más elevados posible y las escuelas deben darle prioridad a las asignaturas y métodos de enseñanza que promuevan un alumnado mejor preparado. Ante la expansión de la economía del conocimiento, es fundamental que aumente el número de personas que cursen estudios superiores, en especial carreras universitarias de ocho semestres (Lortie, 2015).

Por otra parte, la educación es una de las principales vías que puede tener una comunidad para transmitir sus valores y tradiciones de una generación a otra. Para algunos, la educación es una valiosa herramienta al momento de proteger la cultura de las influencias externas; para otros, la idea es fomentar la tolerancia cultural (Honoré, 2012).

Por ello, la educación busca brindar oportunidades para que los estudiantes prosperen y logren convertirse en ciudadanos activos y comprometidos. Para darle un mayor soporte, los gobiernos buscan que la educación fomente las actitudes y comportamientos adecuados que aseguren una estabilidad social.

De esta forma, es importante reconocer que el principal factor de cambio tiene que ver con la actitud de las personas para involucrarse en actividades que beneficien el futuro de la sociedad. El incremento de nuevas formas de enseñanza requiere potenciar las interacciones de las comunidades para la creación de respuestas a los asuntos que ponen en riesgo el desarrollo y el crecimiento (Yáñez, Ramírez y García, 2017).

Muchas escuelas utilizan algunas técnicas en materia educativa para innovar dentro del sistema; a menudo, con resultados bastante favorecedores. Por ello, se dice que la innovación es posible gracias a las características que definen al sistema educativo.

El ciudadano del siglo XXI debe aprender aquellos valores que respetan el espíritu humano, sus esperanzas sueños y aspiraciones. Esos ciudadanos tienen una idea diferente para tratar de conseguirlos. Ellos pueden o no compartir una visión sobre los objetivos máximos de la vida; y en efecto, pueden sostener opiniones opuestas, pero deben reconocer esta diferencia como positiva. Lo que puede unir a los ciudadanos es el aspecto de ser diferentes y la capacidad de ver estos valores agregados como una experiencia variada y diversa para cada uno (OCDE, 2010).

Para que exista una mayor colaboración y que ésta sea efectiva, es necesario promover desde las aulas la apreciación de los valores esenciales del ser humano. Esto, en ocasiones, puede traer como resultado el que vean la virtud de sacrificar la ganancia personal para el bien de otros, y pudieran aceptar que el bien común no siempre satisface sus necesidades personales (Heywood, Gonczí, y Hanger, 2012).

Si la sociedad se va a comprometer con una serie de valores, así como con ciertas habilidades, entonces los ciudadanos tienen que adentrarse en la determinación de cada una de estas actividades. Lo anterior se describe porque a nivel educativo no es diferente, los mecanismos participativos y de colaboración son los cimientos de una institución educativa, ésta debe tener la capacidad de colaborar y emerger como un conjunto de fuerzas en aras del bien común (Johnson, 2018).

2.6 Sociedad involucrada y participación ciudadana

Ya que la universidad trabaja de manera conjunta con la sociedad para buscar la prosperidad, lo ideal es que quienes conforman una región se involucren de manera activa con su contexto. Es necesario crear las condiciones óptimas para que la comunidad se desarrolle, por ello, la función de quienes se responsabilizan de la política educativa es la creación de condiciones similares para las redes de escuelas y comunidades a las que sirven (Fullan, 2015).

Para que la educación pueda transformarse es necesario considerar algunos principios básicos, los cuales pueden ser llevados a cabo por los responsables de la política educativa, las condiciones son (Robinson, 2016):

Favorecer la salud

- Alumnado entusiasta: saber educar de forma eficaz. Esto conlleva favorecer un plan de estudios variado y fomentar métodos de enseñanza y de evaluación que motive y les interese.
- Profesorado experto: facilitar el aprendizaje; todos los sistemas escolares eficaces se enfocan en la contratación, conservación y formación de profesores con la calidad necesaria para atender a las nuevas generaciones.
- Expectativa motivadora: las personas pueden realizar proyectos de calidad si se les motiva para cumplir las metas. El alumnado necesita políticas y perspectivas que contemplen sus intereses y necesidades.

Fomentar la ecología

- Líderes inspiradores: el alumnado tiende a mejorar su rendimiento si cuentan con el profesorado capaz de ejercer una motivación adecuada; además, las IES pueden evolucionar si tienen un director con visión estratégica.
- Acoplamiento y coherencia: la educación debe trabajar de manera integral; en los sistemas educativos eficaces, la teoría va de la mano con la práctica en todas sus fases y se opta por seres humanos que cuenten con experiencias capaces de ser compartidas.
- Gestión apropiada de los recursos: los sistemas educativos eficaces no sólo deben enfocarse en los recursos económicos; la calidad de la educación no siempre depende de la cantidad de dinero; los sistemas de enseñanza que perduran invierten en la formación de profesorado, la tecnología y en servicios de apoyo.

Promover la justicia

- Asociación y colaboración: si bien la competencia está presente, la educación de calidad prospera con la asociación y la colaboración dentro de las instituciones, entre ellas y con los diversos *stakeholders*.
- Innovación estratégica: pasar de la situación actual a un nuevo paradigma exige imaginación y visión, requiere atención y criterio. Así, la innovación es estratégica cuando su importancia trasciende el contexto inmediato y motiva a otros.
- Respaldo y autorización: los responsables de la política educativa deben crear condiciones que permitan impulsar y respaldar la innovación.

Prestar atención

- Niveles académicos idóneos: alcanzar la eficiencia y eficacia como objetivo suele mejorar el rendimiento y capacita al estudiantado para que pueda alcanzar sus metas.
- Responsabilidad inteligente: todos los grupos de interés deben tener un nivel de rendimiento óptimo. La responsabilidad no funciona si se convierte en un proceso unidireccional.

- Formación continua: la docencia es una profesión exigente, es fundamental que el profesorado tenga la oportunidad de mejorar sus competencias laborales; la formación de los docentes no es un lujo, sino una inversión que puede asegurar el éxito de los alumnos, de los institutos educativos y de las comunidades.

2.7 Cambios y reformas en el sistema educativo

Es necesario plantear la actualidad de la política educativa para entender la importancia que tienen los planes de educación, sobre todo si se busca entenderles desde el punto de vista gubernamental que tienen para con la sociedad. No se puede hablar de toda una colaboración si desde la parte del gobierno no se pone de manifiesto la importancia del sistema educativo para un país.

De manera inmediata, la reforma educativa, dirigida a la mejora cualitativa en la calidad del aprendizaje del estudiantado, es tan vieja como el establecimiento de las escuelas como instituciones públicas o educativas. Actualmente, se está en un periodo de crecimiento y expansión en cuanto a las expectativas escolares; un punto esencial en el que se ha puesto mayor interés es en las estrategias intervencionistas que pueden fomentar el cambio necesario a nivel educativo. De forma general, algunos objetivos actuales de la educación son (Lewin, 2018):

- Transmitir el conocimiento, habilidades y una base común de cultura.
- Desarrollar las personalidades de forma individual y colectiva.
- Contribuir a los valores que fomentan una mejor calidad de la ciudadanía.
- Preparar al estudiantado para que no sólo se conduzca a un primer trabajo, sino a la adquisición y desarrollo de habilidades para diversos empleos.
- Dar mejores posibilidades a aquellos con discapacidades sociales e individuales.

Si bien se tiene la mejor de las intenciones para mejorar el tema de la educación en una población, en ocasiones quienes se encargan de la política educativa adoptan un acercamiento a corto plazo de los problemas y pueden no estar de acuerdo con los elementos esenciales e incluir soluciones rápidas y superficiales.

Independientemente de la respuesta que le dé al peso de los objetivos de la educación, una vez que éstos han sido aceptados, debe quedar claro que la educación no es sólo una inversión privada en capital humano, sino también una materia de preocupación pública. La educación puede tener efectos positivos para la cohesión social y el bienestar, así como para la eficiencia económica si se trabaja de manera responsable y con miras a la prosperidad (Gage, 2017).

Una consecuencia que debe mencionarse es la regulación del sistema educativo, el cual no depende sólo de un mecanismo de mercado si no es multifacético, de hecho, lo ideal es que las iniciativas involucren a las comunidades o jurisdicciones locales, con el fin de hacer que las escuelas sean más sensibles a las necesidades de la gente y usen más servicios extraescolares; con ello, todos los grupos de interés de las IES pueden tener una mentalidad de cambio (Chapman y Asmin, 2017).

Un desafío particular para las instituciones educativas es lograr un balance entre su papel de ser guardias y transmisores de la cultura establecida, y el preparar a estudiantes para lo que parece ser un futuro incierto; esto como consecuencia del desempleo, los bajos salarios, la incertidumbre de un futuro económicamente inestable, etc.

Por ello, una pregunta clave es cómo los gobiernos y las escuelas pueden causar un cambio para aumentar el nivel general del logro educativo.

Así, la importancia de la innovación dentro de la agenda política del aprendizaje implica ciertos grados de franqueza e incertidumbre en soluciones múltiples y que muchas veces no se pueden prevenir. Actualmente se reconoce que los cambios fundamentales y eficaces de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje se desarrollan mejor cuando las instituciones educativas están involucradas de manera activa en la innovación y son capaces de ejercer mayor libertad de experimentación (Brobhy y Good, 2014).

Así, las reformas nacionales que apuntan a la generalización de mejoras educativas pueden entrar en conflicto con la innovación local, ya sea si se encuentra en escuelas individuales o redes escolares; por ello, hoy es común reconocer que los cambios fundamentales y eficaces de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje son mejor desarrollados cuando las escuelas están involucradas de manera activa en la innovación, y son capaces de ejercer cierta libertad (Freire, 2018).

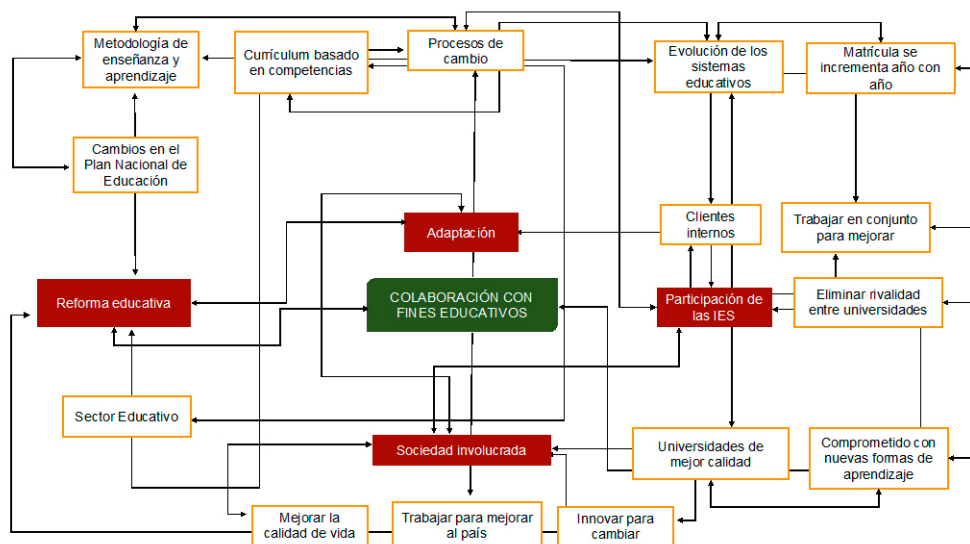
3. Metodología

Este proyecto se concibe como un análisis cualitativo en el que se realiza una investigación de tipo documentada. Se tiene un estudio transversal y no se modifican las variables. No se trabajó con sujetos de estudio y tampoco se incluye una población muestra a estudiar. Toda la investigación fue de gabinete y se centra en la recolección, análisis y entendimiento de diversas teorías de los temas aquí propuestos.

Concretamente, se investigan temas relacionados con el sector educativo y los planes de estudio que deben ser mejorados para desarrollar una educación de calidad y robustecer la competitividad académica. Dicha búsqueda se centra en la base de datos EBSCO; este proceso se lleva a cabo durante los meses febrero a junio del 2020, lo cual hace que este proyecto sea transversal y no longitudinal.

4. Resultados

En los siguientes párrafos se muestra el modelo al cual se llegó a partir de la revisión de la literatura especializada en los tópicos previamente mencionados. En este sentido, la búsqueda primaria se enfocó en concentrar la mayor cantidad de elementos sociales, culturales, políticos, económicos, etc. para comprobar la existencia de una relación entre cuatro temas primordiales: 1) la adaptación al medio cambiante; 2) la participación de las universidades como eje de cambio; 3) la sociedad involucrada en el medio en el que se desenvuelve y, 4) la reforma educativa como un elemento fundamental ante los cambios del sistema educativo.

Figura 1*Modelo de colaboración para fines educativos.*

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, este modelo se muestra la relación existente entre cuatro temas fundamentales: la participación de las IES como agente de cambio, la adaptación por la que el sistema educativo ha transcurrido a nivel social, político, económico, y de estudiantado y profesorado; la reforma educativa, la cual debe ser considerada como un punto esencial para el cambio a nivel educación, y el cuarto, el involucramiento de la sociedad en aras de un cambio importante dentro del contexto en el cual se desenvuelve. Todos estos tópicos convergen en dos preguntas esenciales: ¿Cómo debe ser la colaboración con fines educativos? Y ¿Cuáles son los elementos que se ven involucrados en esta acción? Ambas dudas se explican de forma detallada a continuación.

Primero que nada, es imperante reconocer la necesidad de romper paradigmas y de lograr la interacción entre los actores involucrados; sobre todo, en materia educativa -tema esencial de esta investigación-. Por ello, la idea central de este modelo es la colaboración con fines educativos; el modelo, tiene cuatro ideas -presentadas sin ningún orden en particular-, secundarias que ayudan a entender cómo es debe ser comprendido el concepto planteado.

Así pues, un primer elemento que se considera es la participación que las IES deben tener al momento de colaborar en afán de ser disruptivas en sus modelos educativos; para ello, es necesario considerar que la rivalidad de las universidades debe ser eliminada, pues, como ya se ha mostrado en el marco teórico, lo importante es lograr una sinergia entre IES, sobre todo, si se considera el pilar educativo que representan para una sociedad.

Así pues, independientemente de mitigar la rivalidad comercial entre instituciones académicas, se debe considerar un trabajo colectivo en aras de una mejora social colectiva; en este sentido, son las propias instituciones quienes necesitan instrumentar la participación entre los diferentes grupos de interés que las componen, esto es fundamental para que los clientes internos -como se muestra en el modelo-, intensifiquen su participación y promuevan, desde el interior un mayor involucramiento.

El tener universidades con habilidades de proyección a futuro y con miras a una mejor sociedad, en automático pueden aspirar a tener una mejor calidad que va más allá de los planes

de estudio y de la academia. Cabe recordar que la calidad educativa está precedida por los clientes internos que conforman a una IES, entiéndase: profesorado, alumnado, administrativos, y demás personas que la llegan a integrar; aspecto que, del mismo modo, queda reflejado en una casilla. Nótese que esto es posible si se tiene un compromiso con las nuevas formas de aprendizaje; dicha casilla se relaciona de manera directa, precisamente, con la calidad, reconocimiento, prestigio y renombre que puede llegar a tener una universidad.

Ahora bien, si se habla de universidades de mejor calidad, es necesario referirse a la evolución de los sistemas educativos, casilla que se vincula con todos estos aspectos que se relacionan de manera directa con la participación de las universidades en el contexto actual, y es que no se debe olvidar, y como se menciona en el marco teórico, que el sector educativo ha evolucionado en los últimos años de forma considerable, y de una u otra forma, ha hecho que las IES crezcan en tamaño y volumen de matrícula.

Se decide posicionar el incremento de la matrícula en una casilla porque de una u otra forma, se puede afirmar que a partir del trabajo en conjunto dentro de las IES, esto es posible. También hay que señalar que este punto se ve involucrado de manera directa con la misma evolución del sistema educativo, y por supuesto, se encuentra en una interacción constante con los nuevos paradigmas y la calidad que puede o no desprenderse de las universidades.

Ahora bien, en la parte superior se encuentra la adaptación que la educación debe tener en aras de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para ello, tiene que contemplar los procesos de cambio, mismos que son reconsiderados al momento de establecer la evolución de los sistemas educativos. Es importante mencionar que el cambio al cual se refiere va de la mano de la participación de las IES en el entorno social en el que se desenvuelven.

Ahora bien, los procesos de cambio al interior de las instituciones académicas no sólo se refieren a las cuestiones de autosostenibilidad o físicas que estéticamente han de poseer, también se incluye un aspecto académico elemental, el cambio del currículum tradicional a uno basado en competencias. Aspecto que de igual forma debe ser vinculado con los procesos de cambio, la evolución de los sistemas educativos, y por supuesto del trabajo colaborativo entre los clientes internos de la universidad.

También hay que considerar que este nuevo planteamiento del currículum está relacionado con una metodología de enseñanza y aprendizaje que puede ser innovadora, disruptiva y apela a nuevos procesos del alumnado. Concretamente, y como ya se ha discutido, es éste quien atiende a los nuevos conocimientos, y buscar cómo puede interactuar de manera activa con la institución académica en la cual se desarrolla.

Esta metodología de enseñanza a la cual se hace referencia en el recuadro no puede ser considerada si no se tiene en cuenta el cambio esencial en el Plan Nacional de Educación, mismo que se decide ubicar en otro recuadro de este modelo. Esto se realiza con el fin de entender que dichas modificaciones tienen que ir de la mano y en aras de tener adecuados procesos de cambio, un currículum basado en competencias, y una vez más, lograr una colaboración fortuita para diversos fines educativos.

Ahora bien, del lado izquierdo del modelo se encuentra el recuadro que se refiere al tema de la reforma educativa. Se decide tocar este punto porque son las mismas autoridades quienes deben propiciar una sinergia entre sociedad, innovación e instituciones educativas; de hecho, la idea es que se trabaje de forma grupal, en equipo, y correctamente configurado, pues de lo contrario, no pueden tenerse los resultados óptimos deseados.

No hay que olvidar que esta reforma educativa tiene que ir de la mano de una adaptación social, política y legal, en la cual los diversos actores se involucran para tener el impacto deseado para todos los involucrados, en este sentido, es referirse a la elevada participación que las IES pueden tener en el contexto en el que se desarrollan; además la reforma educativa

debe estar anexada al sector educativo, aspecto que se muestra en otro recuadro porque son las autoridades encargadas de estos procesos quienes propician el cambio académico pero de manera prolongada y estratégica, duradera y firme, y no sólo tener aparentes respuestas a corto plazo que no tienen el mayor impacto.

El último segmento del modelo que se describe es el ubicado en la parte inferior del mismo, el cual se refiere al papel que desempeña la sociedad como elementos involucrado para generar el cambio y fomentar la colaboración y fortalecer el tema de la educación. Los tres elementos que se desprenden de este punto son: mejora de la calidad de vida, el trabajar para una nación más completa y la innovación para aceptar el cambio.

Cada una puede ser analizada por separado; por ejemplo, cuando se habla de mejorar la calidad de vida, es divisar un mejor futuro para la sociedad, en la que a partir de un currículo flexible se entienda que lo esencial es mejorar al país como ente conjunto. Esto puede ser logrado mediante el trabajo arduo y con miras a la innovación; si no se presenta interacción entre estos puntos difícilmente se tiene una colaboración oportuna.

Así pues, es importante analizar que los tres elementos mencionados con anterioridad se relacionan de manera directa no sólo con el recuadro de la sociedad involucrada, sino que tienen una serie de vínculos estratégicos con las universidades de mejor calidad, y por supuesto con la reforma educativa; y es que no debe pasar desapercibido que para lograr una sociedad comprometida, ésta debe inmiscuirse en todos los aspectos que la llegan a representar, y uno de éstos es el sector educativo. Por si fuera poco, es la propia sociedad quien debe ser capaz de adaptarse para tener casas de estudio dignas de propiciar un cambio que realmente signifique algo para los grupos en los cuales se desenvuelve.

También se debe mencionar que este modelo logra converger prácticamente todos los subtemas o recuadros por los cuales se compone, pues como se menciona al inicio, la idea es que cada uno de los tópicos aquí abordados encuentren un punto en común, el cual en este caso es la colaboración con fines educativos.

Finalmente, se debe señalar que sin importar el orden que se le dé a la lectura del modelo, éste puede ser interpretado en cualquier dirección, pues es precisamente la idea de concebir un diseño multidireccional lo que también le brinda un valor agregado a esta figura, es decir, no se jerarquiza un tema sobre otro. Lo importante es entender que la idea central es la que define el punto medular del modelo, y a partir de ésta las demás ideas se desprenden.

5. Discusión

La idea de crear interacción entre los distintos miembros y grupos que conforman la IES radica en que la motivación, implicación y compromiso de éstos con la institución ayuda al desarrollo de las competencias, actitudes y comportamientos necesarios para realizar de forma adecuada el trabajo (Freire, 2018).

Hoy más que nunca interesa que las instituciones promuevan y permitan el cambio. Es una tarea fundamental de toda organización comprometida en la mejora de la calidad educativa; las nuevas instituciones requieren buscar posibilidades de mejora. Las universidades deben practicar lo que predicán en materia de misión, visión y valores; establecer una relación directa y medible entre su cultura corporativa y los comportamientos de sus miembros (Katz et al., 2009).

Sean cuales sean las razones, las investigaciones evidencian que los factores determinantes para aumentar el rendimiento escolar son la motivación y las expectativas del estudiantado; si se logra crear una relación entre ambos factores, la universidad puede tener el impacto deseado. Por ello, la mejor forma de estimularlas es a través de la calidad de la enseñanza,

tener un plan de estudios amplio y equilibrado y aplicar sistemas de evaluación formativos y comprensivos (Johnson, 2018).

Otro método que debe considerarse es la flexibilidad en los planes de estudio, proporcionar alternativas para la aprobación de cursos que rompan la monotonía, e incrementar nuevas metodologías en los procesos de aprendizaje y enseñanza; fundamentalmente, se debe replantear el lugar del docente como guía y garantizar que más allá del currículo, se generen condiciones que faciliten y brinden un espacio de acompañamiento a lo largo de su carrera universitaria para ayudar a la formación del alumnado (Navia, 2006).

Así, la cultura educativa queda expresada en los planes de estudios, en la enseñanza y en las prácticas de evaluación. Es imperante un cambio radical en materia de educación y en los métodos de enseñanza, modificar el viejo modelo académico rigorista y seriado de asignaturas a uno basado en principios y en prácticas que involucren al estudiantado con el contexto que le rodea.

Las organizaciones prosperan adaptándose a su entorno. Este proceso depende del flujo de ideas y de la disposición para incorporar nuevos enfoques. Así, la cultura de las escuelas está influida por el ambiente en el que se desarrollan. Para que este ambiente pueda ser llevado a cabo, es necesario que los responsables de la política educativa diseñen e implementen las mejores oportunidades de crecimiento y proyección para las universidades.

6. Conclusiones

Los cambios en el entorno educativo, sobre todo en cuestiones de planes de estudio han sido los más notorios pues logran que las instituciones adopten orientaciones específicas en beneficio del alumnado y se embarquen en programas de cambio que giran en torno a nuevos conceptos de gestión, lo anterior se hace para que el estudiantado alcance el éxito en su formación (Hitt, 2016).

Por todo lo anterior, continuar con la innovación educativa representa un reto para las instituciones, pues esto demanda soluciones propias de los cambios que conlleva trabajar este tipo de modificaciones; la acción de innovar plantea nuevas estrategias que ayudan a las instituciones en sus procesos de generación, planificación, implementación y reflexión de ésta (Quintero, 2017).

Por otra parte, es posible comprobar que la colaboración es un aspecto sustancial para que las universidades alcancen un estatus de calidad entre sus grupos de interés; lo importante no solamente es centrarse en el espectro académico o de enseñanza; sino entender que el contexto que rodea a las IES es fundamental para su desarrollo; de ahí que el estudiantado debe estar involucrado con su entorno y la manera en la que puede modificarlo.

Finalmente, es necesario concebir a la colaboración como elemento fundamental de la sociedad; sobre todo, si lo que se busca es crear ciudadanas y ciudadanos más responsables y capaces de involucrarse con distintos grupos de interés; así pues, se ha podido comprobar que vincular diversos elementos es posible a través de un modelo que aglutina los aspectos antes mencionados y, que de una u otra forma, es posible entenderles de forma conjunta o individual.

Referencias

- ANUIES. (2010). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Avancini, G. (2016). *La educación de los adultos*. París: Anthropos.
- Barkely, E., Cross, P., y Howell, M. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. California: John Wiley and Sons.
- Barona, C., y Támez, A. (2006). *Contrastes de la modernización de la universidad mexicana contemporánea (las tensiones entre espacios de investigación y docencia)*. México: Noriega Editores.
- Bernard, M. (2009). *Pensar la educación a distancia*. Francia: L'Harmattan.
- Brophy, J., y Good, T. (2014). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cañal de León, P. (2012). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- Chapman, J., y Aspin, D. (2017). *The school, the community lifelong learning*. London: Cassell.
- Collectif de Chasseneuil (2001). *Rapport Final. Accompagner des Formations Ouvertes*. Conférence de Consensus. Francia: L'Harmattan.
- Contreras, R, Gómez, E., y Solano, L. (2016). Investigación-acción como metodología para el diseño de un serious game. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 71-90.
- Fabre, M. (2014). *Pensar la formación*. París: L'Harmattan.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2015). *Leadership & sustainability; system thinkers in action*. California: Corwin Press.
- Gage, N. (2017). *Educational Psychology*. Nueva York: Rand McNally.
- Gibbons, M. (2017). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Editorial Pomares-Corredor.
- Gómez, R. (2009). Nuevo perfil competencial del ingeniero. *Bit*, 172, 68-70.
- Heywood, L., Gonczi, A., y Hanger, P. (2012). *A guide to development of competency standars for professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Hitt, M. (2016). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Honoré, B. (2012). *Ves l'ouvre de la formation*. Francia: L'Harmattan.
- Johnson, D. (2018). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. International Book Company. Minesota: Edina.
- Karnowski, V. (2011). *Teoría de la difusión*. Alemania: Nomos.
- Katz, S., Earl, L., y Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities, the power of networks for school improvement*. California: Corwin.
- Kimble, C., y Hidreth, P. (2008). *Communities of practice: creating learning enviroments for educators*. Scotsdale: IAP.
- Lewin, K. (2018). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Lortie, D. (2015). *School Teacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Magnan, M. (2017). *Acompañar los procesos de formación*. Francia: CAFOC.
- Maldonado, M.Á. (2010). *Currículo con enfoque en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Martín, E. (2011). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: McGrawHill.
- Navia, C. (2006). *El acompañamiento en las instituciones de educación superior y formación docente*. México: Noriega Editores.
- Neri, L.J., Noguez, J. J., y Alanís, G. (2017). La importancia de un auténtico trabajo colaborativo para la innovación educativa. En M.S. Ramírez, y J.R. Valenzuela (Eds.) *Innovación educativa: investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 169-177). México: Síntesis.
- OCDE (2010). *Innovación en las escuelas*. México: Instituto de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad Tecnológica de México.
- Quintanilla, S. (2014). La querrela intelectual por la universidad mexicana: 1930-1937. *Universidad futura*, (5)15.
- Quintero, E. (2017). Estrategias para investigar la innovación educativa. En M.S. Ramírez y J.R. Valenzuela (Eds.) *Innovación educativa: investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 53-59). México: Síntesis.
- Ramírez, M.S, Ramírez, D., y Rodríguez, R. (2017). Promoción de una cultura de innovación en instituciones educativas. En M.S. Ramírez, y J.R. Valenzuela (Eds.) *Innovación educativa: investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 135-154). México: Síntesis.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. México: Grijalbo.
- Schmelkes, S. (2001). *La investigación en la innovación educativa*. Recuperado de <http://www1.observatorioeducativo.pe/wp-content/uploads/2013/11/130801>.
- Schön, D. (2012). *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith.
- Tremblay, N. (2016). Quatre compétences-clés pour l'auto-formation. *Les Sciences de l'éducation*, 39, 1-2.
- Valenzuela, J.R. (2017). La innovación como objeto de investigación en educación: problemas, tensiones y experiencias en Ramírez, M.S. y Valenzuela, J. R. (Eds.) *Innovación educativa: investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 29-49). México: Síntesis.
- Yáñez, J.A., Ramírez, M.S., y García-Peñalvo, F.J. (2017). Vinculación universidad-sociedad para la innovación educativa: los casos de los laboratorios ciudadanos En M.S. Ramírez, y J.R. Valenzuela (Eds.) *Innovación educativa: investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 201-222). México: Síntesis.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020

Cristián Venegas Traverso
Universidad Mayor, Santiago, Chile.


Recibido: 27 de julio 2020 - Revisado: 10 de noviembre 2020 - Aceptado: 16 de noviembre 2020

RESUMEN

Mediante el desarrollo de una investigación cualitativa de carácter secundaria, el trabajo revisa la evidencia científica del periodo 2011-2019, sobre el pensamiento docente en Chile respecto a su desempeño e impacto educativo. Este periodo se caracteriza por una nueva conformación del universo docente-escolar y por un incremento de la responsabilización de la escuela y el profesorado sobre los resultados escolares. Se evidenció un pensamiento marcado por una comprensión negativa del contexto educativo, aunque se recurre a la responsabilidad profesional y social y a la vocación para permanecer en la carrera; identificándose a sí mismos como sujetos mayormente profesionales, reflexivos y críticos, con altas expectativas en el estudiantado y un alto sentimiento de autoeficacia, no obstante, paradójicamente asumen como un factor menor en los resultados escolares.

Palabras Clave: Creencias docentes; identidad; impacto educativo; investigación secundaria.

*Correspondencia: cristian.venegas@umayor.cl (C. Venegas).

 <https://orcid.org/0000-0003-0185-1774> (cristian.venegas@umayor.cl).

What do Chilean professors think about their performance and educational impact? Evidence from the 2011-2020 decade

ABSTRACT

Using a qualitative secondary analysis, this paper revises the scientific literature from 2011-2019 about Chilean teachers' thoughts about their performance and educational impact. This period is characterized by a new conformation of the professor-student universe, and by an increase of responsibility by the school and teachers on student performance. A thinking marked by a negative understanding of the educational context was evidenced; although professors recurred to the professional and vocational responsibility to keep teaching. Professors recognized themselves as mainly professional, reflexive and critical, with high expectations for the students and a high sense of self efficiency. Paradoxically, they only place themselves as a minor factor of student success.

Keywords: Professors' beliefs; identity; educational impact; qualitative secondary analysis.

1. Problematización

El profesorado ha sido foco permanente de la atención pública. Con la instalación de un modelo educativo y evaluativo de rendición de cuentas o *accountability* en el sistema chileno, tal presión ha aumentado (Soto, 2008), sobre todo por el enfoque adoptado: búsqueda de culpables o responsables (Ravela, 2006).

La cita "la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes" del Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), es comúnmente utilizada para sintetizar la premisa de que el aprendizaje escolar dependerá fundamentalmente de la calidad docente (Santelices y Valenzuela, 2015; Vergara, 2011), incluso sobre el factor del gasto público en educación, el origen socioeconómico de los estudiantes o el "efecto par" (Goldhaber y Brewer, 1997; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; citado por Puga, Polanco y Corvalán, 2015). Una revisión del Informe McKinsey concluye que las demandas se asocian más a la necesidad de diseño e implementación de políticas estatales de selección, formación y desarrollo docente que a la responsabilización de todo un sistema escolar en quienes coordinan lo que sucede en una sala de clases.

De comienzos del año dos mil, la política educativa a favor de una responsabilidad sistémica de los resultados escolares ha mantenido la tendencia de correlacionar el buen profesor con el buen aprendizaje, en un sentido selectivo. Expresión de esto fue la implementación del documento orientador "Marco para la Buena Enseñanza" (MBE) y del proceso de Evaluación Docente¹. Cada elemento tiene a su haber un cisma entre ayuda y castigo sobre el profesorado escolar, en un mixto de profesionalización y desconfianza. Dice el MBE en su presentación:

El profesionalismo de los docentes chilenos es parte de una tradición educacional que hay que consolidar y renovar. Es también un sentido que los profesores y profesoras de hoy deben compartir, para proyectar en la sociedad una imagen concordante con dicha tradición. El Marco para la Buena Enseñanza debe constituir un

1. Oficialmente se denomina "Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente".

aporte en todas estas direcciones. Que los docentes sean considerados y se perciban como profesionales implica una valorización, tanto de su formación inicial y continua, como de su acervo de saberes y de su experiencia. Significa también que la autonomía profesional es a la vez una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades. Representa, por último, un requerimiento de responsabilidad sobre sus prácticas profesionales ante la sociedad” (MINEDUC, 2008, p. 40).

A fin de subsanar las carencias de los instrumentos anteriores, tanto para el sistema escolar, como para hacerse cargo de las demandas del profesorado -a favor del reconocimiento profesional económico y el mejoramiento de condiciones, fue promulgada la ley de “Carrera Docente” en 2016 (N°20.903)². Esta pretende “dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones” (MINEDUC, 2017), desde la formación inicial docente (FID) hasta el retiro: “Permitirá mejorar sustantivamente las condiciones para el ejercicio docente, a través de una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional y del aumento de horas no lectivas. Asimismo, permitirá crear nuevos derechos para profesoras y profesores: al acompañamiento en los primeros años de ejercicio y a la formación continua, ambos garantizados por el Estado” (p. 1).

Según la ley, las principales innovaciones son:

- Se establecen requisitos y exigencias progresivas para ingresar a la FID. Todas las carreras afines deberán estar acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- En la FID se aplicarán dos evaluaciones diagnósticas con finalidad formativa para el profesorado.
- El universo de profesionales de la educación de establecimientos públicos y particulares subvencionados -es decir, que reciban aportes del Estado- deberá ingresar al Sistema de Desarrollo Profesional. Cada docente será encasillado -con efecto en sus remuneraciones y responsabilidades- en un tramo, para “promover y apoyar su desarrollo”, según competencias, experiencia y manejo de saberes disciplinarios y pedagógicos: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II.
- El profesorado que ingresa al sistema escolar participará en un periodo de inducción, que implica acompañamientos de docentes experimentados.
- El profesorado contará gradualmente con un aumento en sus horas pedagógicas no lectivas.
- Se garantiza formación continua gratuita para el profesorado perteneciente al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, permitiéndole avanzar en su carrera.

Por otro lado, las particularidades del cuerpo docente beneficiado con la ley de Carrera Docente (2016 en adelante) presenta notables discrepancias respecto con quienes iniciaron la década. La siguiente tabla muestra la caracterización del profesorado chileno del sistema escolar de los años 2010 y 2019, según datos oficiales (CEM, 2012a; 2019).

La tabla 1 muestra un aumento de docentes en el sistema escolar de un 34%, entre 2010 y 2019, lo que influiría en la baja cantidad de estudiantes por docente, de 22,1 a 16,5. Sobre esta última data es llamativa la baja en las dependencias municipal y particular subvencionado: de 20,1 a 13 estudiantes por docente en 2019 y de 25,7 a 20,3, respectivamente. En la zona rural se aprecia una disminución de 14 a 10,3 estudiantes.

2. Oficialmente “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”.

Tabla I*Comparación caracterización nacional profesorado sistema escolar chileno años 2010 y 2019.*

Criterios	Resultados 2010	Resultados 2019
Cantidad de docentes en sistema escolar	186.475 docentes	249.865 docentes
% distribución docentes por género	<ul style="list-style-type: none"> • 71,4% mujeres • 28,6% hombres 	<ul style="list-style-type: none"> • 73,1% mujeres • 26,9% hombres
% distribución docentes por dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • 44,5% en municipales y en servicios locales de educación • 44,0% en particulares subvencionados • 10,3% en particulares pagados • 1,2% en corporación administración delegada 	<ul style="list-style-type: none"> • 44,9% en municipales y en servicios locales de educación • 44,2% en particulares subvencionados • 10% en particulares pagados • 0,9% en corporación administración delegada
% distribución docentes por nivel educativo	<ul style="list-style-type: none"> • 9,3% en educación parvularia • 45,8% en educación básica • 23,8% en educación media • 4,5 % en educación especial • 1,8% en educación de adultos • 15,2% sin docencia en aula (directivos y docentes de apoyo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 8,3% en educación parvularia • 50,8% en educación básica • 23,4% en educación media • 4,5% en educación especial • 2,1% en educación de adultos • 10,9% sin docencia en aula (directivos y docentes de apoyo)
Mayor % docentes, según nivel educativo y género	<ul style="list-style-type: none"> • 95,7% mujeres en educación parvularia • 77,2% mujeres en educación básica • 58,2% mujeres en educación media científico humanista • 50,2% hombres en educación media técnico profesional • 94,1% mujeres en educación especial • 57,2% hombres en educación de adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • 99,1% mujeres en educación parvularia • 77,2% mujeres en educación básica • 58,9% mujeres en educación media científico humanista • 51,4% mujeres en educación media técnico profesional • 94,2% mujeres en educación especial • 51,0% hombres en educación de adultos
% distribución docentes por edad	<ul style="list-style-type: none"> • 5,2% = 25 años o menos • 27,6% = 25-34 años • 22,5% = 35-44 años • 25,5% = 45-54 años • 17,7% = 55-64 años • 1,6% = 65 años o mas 	<ul style="list-style-type: none"> • 1,8% = 25 años o menos • 35,3% = 25-34 años • 26,0% = 35-44 años • 17,1% = 45-54 años • 15,7% = 55-64 años • 4,0% = 65 años o mas
Promedio de estudiantes por docente	22,1 estudiantes por docente	16,5 estudiantes por docente
Promedio de estudiantes por docente, según zona geográfica	<ul style="list-style-type: none"> • 19,4 estudiantes p/d en área urbana • 14,0 estudiantes p/d en área rural 	<ul style="list-style-type: none"> • 17,4 estudiantes p/d en área urbana • 10,3 estudiantes p/d en área rural

Promedio de estudiantes por docente, según dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • 20,1 estudiantes p/d en municipales • 25,7 estudiantes p/d en particulares subvencionados • 15,1 estudiantes p/d en particulares pagados • 29,5 estudiantes p/d en corporación administración delegada 	<ul style="list-style-type: none"> • 13,0 estudiantes p/d en municipales • 20,3 estudiantes p/d en particulares subvencionados • 15,8 estudiantes p/d en particulares pagados • 20,7 estudiantes p/d en corporación administración delegada • 13,2 estudiantes p/d en servicios locales de educación
--	---	---

Nota: Elaboración propia, basada en datos de Centro de Estudios Mineduc (CEM, 2012a; 2019).

La distribución de docentes según género/sexo, se mantiene relativamente estable, con una leve alza en el porcentaje de mujeres (1,7% de 2010 a 2019). Por nivel educativo, el porcentaje de mujeres docentes sigue siendo superior, a excepción de la educación de adultos.

Por último, se verifica una modificación considerable en la distribución de docentes en el sistema, según su edad. En 2010 existía una cantidad bastante heterogénea entre los rangos 25-34, 35-44 y 45-54 años. Al 2019, existe un fuerte dominio del primer rango (35,5%). Otro hallazgo es la disminución de los docentes menores de 25 años en el sistema. Se pasa de 5,2% de docentes a inicios de la década a 1,8% nueve años después.

En síntesis, tanto la actual mirada social hacia los docentes -a partir de los resultados de aprendizaje del estudiantado-, como el sentido de responsabilización las nuevas políticas de desarrollo docente y del estado de distribución del profesorado chileno en el sistema escolar, operan hacia la construcción de una identidad docente singular reconocible por su propio pensamiento y creencia. Un modo es la sistematización de las evidencias científicas sobre el pensamiento docente en Chile en la última década considerando desempeño e impacto asociado.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Pensamiento y creencias docentes

En términos generales, las creencias son construcciones mentales que suelen consolidarse en el sujeto sobre la base de diversos modos de validación, interacciones sociales y cultura dominante (Rojas, 2014). Las creencias docentes se refieren a las ideas individuales del profesorado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus derivados (De Vincenzi, 2009; Oliver, 2009; citado en Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán, 2013), las que se construyen en base a ideas personales-afectivas y experiencia y, en menor medida, sobre saberes pedagógicos y disciplinarios (Beyer, Miranda y Arancibia, 2019).

Las creencias docentes son difíciles de identificar, dificultando las posibilidades de transformación de las prácticas educativas (Aziz, 2018; Pajares, 1992, citado en Guzmán, 2013). Por lo demás, la FID tiene pocas probabilidades de modificar el pensamiento del futuro profesor desde sus tiempos escolares (Imbernon, 2005, citado en Rojas, 2014).

Existen otras categorías de creencias. Las más complejas son las epistemológicas, referidas al conocimiento y al aprendizaje, las que se mueven entre la ingenuidad y la sofisticación (Hofer y Pintrich, 1997; Moshman, 1998; Guerra, 2008; Schommer; 1990, citados en Álvarez y Vera, 2015; Gómez et al., 2014). Existe consenso en la literatura en cuanto a que este tipo de creencias pueden evolucionar en el sujeto, aunque no se ha concordado el modo (Álvarez y Vera, 2015).

Existe también una distinción entre creencias docentes y concepciones docentes. Según Pajares (1992 en Donoso, Rico y Castro, 2016), las creencias serían “verdades personales inquestionables”, sostenidas en lo experiencial y lo afectivo del docente; mientras que las concepciones se asociarían “a marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma de abordar las tareas (...) Una combinación de creencias daría lugar a la concepción” (Donoso et al., 2016, p. 77).

Como “teorías subjetivas” se entiende aquellas “construcciones personales explicativas” con el fin de “interpretar el mundo así como el propio comportamiento;” explícitas o implícitas (Flick, 2006; Gopnik, 1996; Groeben, 1990; Krause, 2005, citados en Castro, Agüero, Barraza, Escobar y Jorquera, 2012). Para Pascual y Navío Gámez (2018), las teorías explícitas se establecen como ideas y discursos construidos en forma consciente, en tanto, las teorías implícitas hablan de un conocimiento fundamentalmente “intuitivo”, pero que condiciona altamente las acciones docentes.

Este conjunto de términos responde al vasto significado de la interpretación de cada docente sobre su realidad profesional y que condiciona sus decisiones y actuaciones (Guzmán, 2013) y que se sintetizan en este estudio como “pensamiento docente”.

2.2 Identidad docente

La identidad docente comprende aquel conjunto de características que distinguen a un profesional de la educación respecto de otro profesional (“identidad sustancial”). En un sentido personal, la identidad se configura en un proceso de construcción permanente, en base a experiencias personales (Rojas y Berger, 2017), aglutinando un conjunto de creencias, emociones y actitudes (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Estas identidades se producen en función del contexto. Si bien la identidad de un docente particular mantiene elementos transversales y atemporales (“identidad sustancial”), se construyen según su ámbito cercano de socialización y circunstancia (“identidad situacional”) (Cattonar, 2001; Maroy, 2001; Czop, 2008; Hong, 2010; Woods, 2002, citados en Galaz, 2011).

Así como con las creencias, es destacable el peso de las experiencias escolares en la configuración de la identidad docente. En efecto, según Rojas y Berger (2017), es en esta etapa en donde el profesorado edifica las características de “un buen profesor” y su rol. Alarcón, Vergara, Concha y Díaz (2014), al estudiar a un grupo de estudiantes de pedagogía concluyen que la FID no ha sido suficiente para erradicar la idea positiva/negativa sobre la profesión y su inmersión en el sistema escolar ya como profesores en formación, tienden a mantener o profundizar estas aprensiones. En la definición de la identidad también influye el sentimiento de autoeficacia que tiene, tanto el colectivo docente como el individual (Ávalos y Sotomayor, 2012).

La “autoeficacia docente” responde al sentimiento, creencia, enjuiciamiento y valoración que cada docente tiene sobre sus propias capacidades, respecto a un fin, objetivo o meta (Bandura, 1977, citado en Gubbins, Tirado y Marchant, 2017; Castro, Flores, Lagos, Porra y Narea, 2012); condicionado por un sinnúmero de variables acomodadas en el aula, la escuela y el entorno y por la interacción con estudiantes, pares, apoderados y directivos (Covarrubias y Mendoza, 2016). Covarrubias y Mendoza (2013, 2015) mencionan otras variables: logro y motivación estudiantil, compromiso pedagógico, satisfacción personal, optimismo académico, innovaciones educativas, incluso a Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), entre otros.

Finalmente, ¿cómo varía el sentimiento de autoeficacia entre los diversos niveles? Las evidencias indican que el profesorado de educación primaria tiene un mayor sentimiento de autoeficacia que sus pares de educación secundaria (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007,

citado en [Covarrubias y Mendoza, 2016](#)). Podría explicarse a partir de la creencia de aparente sencillez en el trabajo con estudiantes menores y del manejo del saber disciplinar.

2.3 El profesorado como responsable del aprendizaje escolar

El modo en que piensa el profesorado también se condiciona por lo que una sociedad espera. Como se señaló, las conclusiones del Informe [McKinsey \(2007\)](#) han sido ampliamente difundidas y utilizadas para situar al profesorado como responsable principal de los resultados escolares. Por más de una década, se ha configurado una relación causal y casi predictiva entre calidad docente y “resultados de aprendizaje de calidad”, a la par que se anuncia que “en los sistemas con mejores resultados educativos ubican a la profesión docente entre las más valoradas, mejor remuneradas y más exigentes” ([Ruffinelli, 2016, p. 262](#)).

Con similar ánimo, el estudio de [Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano \(2008, citado en Vergara, 2011\)](#) concluye en la asociación directa entre el profesorado de buen desempeño en la Evaluación Docente y los resultados SIMCE de sus estudiantes. Empero frente a la evidencia levantada en la última década, esta causalidad podría ser solo aparente. Existirían no menores dificultades para determinar científicamente el real peso del profesorado en el progreso de su alumnado.

Como sugieren [Santelices y Valenzuela \(2015\)](#), es complejo atribuir los resultados de aprendizaje de un grupo de estudiantes a un solo docente sin calibrar el efecto de los demás docentes del mismo grupo. También pueden ser cuestionables los resultados utilizados para estudiar la calidad -pruebas estandarizadas y evaluaciones docentes-, pasando por alto asuntos propios, tanto del escenario contextual de la escuela y de la comunidad local, su capacidad de selección. Destaca la falta de información para determinar qué aspectos de la calidad docente permiten predecir el aprendizaje del alumnado ([CEM, 2012b](#)).

En síntesis, indagar sobre la calidad docente y cómo esta repercute en los resultados escolares, no es tarea sencilla. En un desempeño docente intervienen la naturaleza del sujeto, su origen social y su FID y elementos como las características del estudiantado, la formación continua, la escuela en que se desempeña y el desempeño SIMCE promedio de esta ([Santelices, Galleguillos, González y Taut, 2015](#)). Similares conclusiones a las que llegan [Villalta y Assaél \(2018\)](#).

[Ortega, Maimberg y Sammons \(2018\)](#) analizaron los efectos del profesorado en las trayectorias de rendimiento de los estudiantes chilenos de primaria, considerando la información evaluativa de 156 escuelas, 1.663 docentes y 19.704 estudiantes. Los datos dieron cuenta de que el efecto del profesorado es alto, no obstante, “solo un número relativamente pequeño de profesores individuales puede ser distinguido de manera fiable como significativamente más o menos efectivos que otros” (p. 495). Es decir, en este estudio, la detección de “buenos” o “malos” docentes, a partir de los resultados de sus estudiantes, es dificultoso.

En la misma línea, el informe encargado por la OCDE “Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes” ([Chaia et al., 2017](#)) concluye que los resultados de aprendizaje son complejos y multifactoriales (mentalidades de los estudiantes, la extensión del horario escolar, la ampliación de la cobertura y calidad en educación inicial), y que no pueden limitarse al educador.

Como dice [Perrenoud \(2010, citado en Muñoz, López y Assaél, 2015\)](#), si bien cada docente debe hacerse cargo del progreso escolar de sus estudiantes, esta no podría ser una responsabilidad individual, sino que compartida con toda la comunidad. Se ha demostrado, por ejemplo, que las relaciones entre docentes y apoderados tienen un alto impacto en el aprendizaje del alumnado ([Hill y Tyson, 2009; Larivée y Larose, 2014; Murillo y Román, 2011, citados en Gubbins et al., 2017](#)). Por ello, en la actualidad se entiende que la escuela debe promover la

participación “genuina y protagónica de las familias”, en forma intencionada, toda vez que existe evidencia de que esto no surge ni natural ni espontáneamente, sobre todo en las “comunidades marginalizadas históricamente” (Madrid, Saracosti, Reininger y Hernández, 2019).

No obstante, desde el profesorado también se presentan dificultades para corresponsabilizarse de los resultados de aprendizaje junto a la comunidad y a las familias. Según Precht (2018), existe en la escuela y en el profesorado una premisa preocupante: para poder educar al estudiantado se requiere que este sea formado al interior de un “determinado tipo de familia, con una forma de ser padre o madre que gerencie su vida con determinadas prácticas parentales. Llevando el argumento al extremo tendríamos que un niño que no cuente con una familia, que no es educado por su padre o madre, o simplemente, que su padre o madre no se dedique intensivamente a su crianza, es un niño “ineducable” por el sistema escolar” (p. 128). Similarmente, sostienen Gubbins et al. (2017) que el uso sesgado de una parte de la evidencia sobre la relación entre el aprendizaje del estudiante y el capital cultural y económico de su familia, ha favorecido la creencia docente “de que la principal responsabilidad de los problemas o del fracaso escolar de la infancia es de la familia, soslayando la responsabilidad de la escuela en esta materia” (p. 107).

2.4 Expectativas educativas y tipos de mentalidad

Las expectativas educativas reflejan las creencias docentes sobre el nivel de aprendizaje que el alumnado logrará en el futuro, las que -conscientes o inconscientes- impactan en su desarrollo (Agencia de Calidad de la Educación, ACE, 2018a).

Muñoz et al. (2015) describen las perspectivas del progreso escolar en el profesorado. La “perspectiva individual” plantea que “el nivel intelectual del estudiante marca las posibilidades y límites para sus aprendizajes,” (p. 70) congelando las expectativas. Aquí, las respuestas educativas del cuerpo docente se expresan en la necesidad de acumulación de conocimiento y la adaptación personal del estudiante al currículum escolar, entre otras. La “perspectiva interactiva” “considera que todos los alumnos pueden aprender y ser enseñados. Supone que todas y todos pueden tener dificultades escolares, sin embargo, no son entendidas como algo negativo, sino como una oportunidad para buscar formas de apoyo” (p. 70).

El sistema de creencias docentes configura el sistema de creencias del estudiante, su autoconcepto y automotivación (Kuklinski y Weinstein, 2001; Urhahne, 2015; citados en ACE, 2018a), “moldeando las expectativas que los estudiantes tienen sobre su propio desempeño en una tarea en particular” (Elige Educar/Centro Polí- ticas Públicas UC³ [EE / CPP-UC], 2017, p. 4).

Al respecto, se describe la tipología de las mentalidades (Mindset). Según Dweck (2014, citado en ACE, 2018a), la mentalidad se asocia a la creencia individual que tiene el sujeto sobre sí mismo y sus capacidades -como resultado de su desarrollo en un determinado contexto educativo y social- y que repercute en su vida futura. En su sentido operacional, la mentalidad puede ser clasificada como “mentalidad fija” (Fixed Mindset) o “mentalidad de crecimiento” (Growth Mindset). En la primera, el sujeto cree que sus capacidades no podrán ser modificadas en el tiempo, a pesar de los esfuerzos. En la segunda, una mentalidad de crecimiento “representa la creencia que la inteligencia puede ser efectivamente desarrollada, potenciada y afianzada, a través del apoyo (educativo) y del esfuerzo” (Claro, Paunesku y Dweck, 2016), por consiguiente, se asume que “el potencial individual de una persona es desconocido, siendo más relevante superar las desventajas que probar constantemente el nivel de aprendizaje en el que se está (y las ventajas innatas)” (ACE, 2018a, p. 7). Claro et al. (2016) han establecido

que una mentalidad de crecimiento es positivamente predictiva de buen rendimiento, incluso en estudiantes situados en contextos deprivados; sin embargo, esta mentalidad es mucho más habitual en contextos de altos ingresos.

Como las mentalidades no surgen espontáneamente, resulta esencial manejar el escenario de expectativas y acciones en donde se configura la mentalidad de cada estudiante, es decir, las condiciones provistas por el profesorado, escuela y familia-comunidad. Según la ACE, basándose en [Claro \(2017, citado en ACE, 2018a\)](#), para el desarrollo de una mentalidad de crecimiento en el estudiantado es preciso comprender y aceptar la plasticidad cerebral, centrarse en los procesos y las acciones de quien aprende, y finalmente, valorar el fracaso.

Es importante tener presente que el desarrollo de una u otra mentalidad no está monopolizado por lo externo. Intervienen aspectos biológicos y el propio historial académico ([Chaia et al., 2017](#)).

2.5 Motivación docente

La motivación determina el comportamiento de un sujeto frente a diversas tareas ([Franco, Vélez y López, 2018](#)), asociándose debidamente a, por un lado, la satisfacción personal y/o laboral ([Flores, 2017](#)), y por otro, a la obtención de una compensación -interna o externa- y al interés individual que moviliza una acción.

La motivación docente (MD), en su variable intrínseca, resulta esencial en el desempeño profesional. [Ruiz, Moreno y Vera \(2015\)](#) agregan que en esta variante, el docente “se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le provoca enseñar” (p. 69). La MD se expresa mediante la alta dedicación a la profesión, incluso sobrepasando su carga horaria definida; la persistencia en el cumplimiento de sus tareas; un alto esfuerzo y una definición de metas exigentes para sí mismo ([Ringelhan et al., 2013, citado por Franco et al., 2018](#)).

Por otro parte, en su sentido extrínseco, los docentes se motivan a partir de las variables que enfrentan en su contexto laboral: “el uso de nuevas metodologías para la formación de estudiantes, hasta una incesante presión del medio académico para el cambio en los patrones de enseñanza” ([Franco et al., 2018, p. 153](#)). A su vez, [Deci y Ryan \(1991, citado en Ruiz et al., 2015\)](#), enuncian tres tipos de motivación extrínseca: control laboral, sistema de recompensas y castigos al interior de la institución.

Además, la MD se ve afectada por las condiciones física del trabajo de aula, el apoyo de los equipos directivos de los establecimientos ([Franco et al., 2018](#)), las creencias que emergen desde la interacción del docente con la comunidad educativa ([Ruiz et al., 2015](#)), el rendimiento escolar estudiantil, la convivencia escolar, la carga burocrática, la cooperación con las familias, el reconocimiento de los logros, el ingreso económico, las posibilidades de un desempeño autónomo y creativo, entre otras ([Flores, 2017](#)).

En una dirección negativa, basados en estos factores, el profesorado desmotivado “no tiene intención de aceptar ningún compromiso con la enseñanza, bien porque no se percibe eficaz para desempeñar la tarea docente, bien porque no obtiene los resultados adecuados y los sentimientos que le proporciona son negativos” ([Ruiz et al., 2015, p. 69](#)).

Por el contrario, la literatura científica ha establecido una relación positiva entre las motivaciones intrínsecas del docente y la motivación del estudiantado, repercutiendo en el logro de aprendizaje ([Ruiz et al., 2015](#)). Además, se ha descubierto que las condiciones de desempeño adverso no necesariamente resultan en una desmotivación. Hay casos en que el interés docente por afectar positivamente la vida de otros alimenta la MD intrínseca ([Flores, 2017](#)).

3. Metodología

Este trabajo se basa en una metodología cualitativa, con un diseño de tipo “revisión sistemática”, a fin de consolidar el conjunto de evidencia científica producida sobre un objeto de estudio común, a partir de fuentes primarias (Hederich, Martínez y Rincón, 2014; Ramírez, Meneses y Flórez, 2013).

Se indagó en reportes, artículos e informes de investigación, desde octubre de 2019 hasta enero de 2020, consultando en:

- Bases de datos: *BEIC*, *ERIC*, *WOS*.
- Catálogo de artículos y estudios disponibles en las páginas web de las revistas científicas chilenas, de la Agencia de Calidad de la Educación, del Consejo Nacional de Educación y del Ministerio de Educación de Chile.

Los términos de búsqueda aplicados fueron “creencia”, “docente”, “percepción”, “teoría implícita”, “teoría subjetiva”, “escuela”, “liceo”, “profesores”, “profesorado”, “pensamiento docente” y “Chile”. Igualmente, estos se tradujeron al idioma inglés para ampliar la búsqueda. Se estableció como periodo objeto los años 2011 y 2020. Para ser seleccionadas, además de centrarse en la pregunta de investigación declarada más adelante y el contexto chileno, las fuentes de información debían cumplir con uno de los siguientes criterios de elegibilidad:

- a) Presentar resultados de investigaciones sometidas a arbitraje científico.
- b) Presentar resultados de investigaciones de entidades privadas con financiamiento público.
- c) Presentar resultados de investigaciones ejecutadas por instituciones públicas.

Complementariamente, se excluyeron de la selección los resultados de tesis, tesinas e investigaciones de pregrado. En total, fueron halladas 63 fuentes de información, de las que se seleccionaron 26, a razón de su referencia a las categorías apriorísticas del estudio. Los estudios seleccionados se describen a continuación:

Tabla 2

Estudios seleccionados.

Año	Autores	Metodología			Do-centes partici-pantes	Dependencia estable-cimiento			Territorio	Vul-nera-bilidad
		Cuan-titativa	Cuali-tativa	Mix-ta		Mun.	Part. Subv.	Part. Pag.		
2011	Galaz, A.			X	64	X	X		Región Metropolitana	
2012	Ávalos, B. y Sotomayor, C.			X	2.009	X	X	X	La Serena, Valparaíso, Santiago, Talca y Niebla	
2013	Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C.		X		3		X		Villa Alemana	
2013	Guzmán, C		X		7	X			Región de Valparaíso	X
2015	Acuña, F.		X		No de-clarado	X	X		Región Metropolitana	

2015	Covarrubias, C. y Mendoza, M.	X			544	X	X	X	Áreas urbanas de provincias Marga-Marga, Quillota y Valparaíso	
2016	Cisternas, T.		X		24	-	-	-	-	
2016	Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E.	X			34	-	-	-	-	X
2016	Cabrera, E. y Udaquiola, C.	X			13	X	X	X	Región Metropolitana	
2016	Covarrubias, C. y Mendoza, M.	X			544	X	X	X	Áreas urbanas provincias Marga-Marga, Quillota y Valparaíso	
2016	Inostroza, F.		X		3	X			Santiago	
2016	Salinas, J.J., Oller, M., y Muñoz, C.			X	17	X	X	X	Regiones O'Higgins, Biobío, Araucanía y Metropolitana	
2016	Donoso, P., Rico, N., y Castro, E.	X			418	-	-	-	Provincias Chacabuco, Maipo, Santiago y Talagante	
2017	Elige Educar / Centro UC Políticas Públicas	X			1.000	X	X		Todo el país	
2017	Camacho, J.	X			142	-	-	-	Región Metropolitana	
2017	Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D.		X		28	X	X	X	Regiones Coquimbo, Metropolitana, Biobío, La Araucanía y Los Lagos	
2017	Agencia de Calidad de la Educación	X			39.328	X	X	X	-	
2017	Hernández, C., Pavez, A., González, A. y Tecpan S.	X			224	X	X	X	Todo el país	
2017	Gubbins, V., Tirado, V. y Marchant, V.		X		No declarado			X	Región Metropolitana	
2018	Agencia de Calidad de la Educación	X			13.115	X	X	X	Todo el país	
2018	OCDE	X			1.963	X	X	X	Todo el país	
2018	OCDE	X			1.963	X	X	X	Todo el país	
2019	Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T.			X	12	X			-	X

2019	Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R., y Ortega, L.	X			102	X			Estación Central, Renca, Recoleta, Santiago y Quinta Normal	X
2019	Ramírez, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C., y Duarte, R.		X		7	X	X		-	
2019	Joglar, C., Rojas, S., y Manzanilla, M.	X			184	X	X	X	Región Metropolitana	

Fuentes: Datos recogidos desde estudios seleccionados.

Del total de investigaciones, doce utilizaron metodología cuantitativa, diez cualitativa y cuatro aplicaron un modelo mixto. Además, 59.785 docentes participaron del conjunto de estudios, considerando solo los datos expuestos en las fuentes⁴.

El trabajo pretende responder la pregunta: ¿Cuál es la evidencia científica producida durante el periodo 2011-2020, respecto al pensamiento del profesorado chileno sobre su desempeño profesional e impacto educativo? Para esto se levantaron cinco categorías apriorísticas, es decir, elaboradas deductivamente, a partir de la revisión bibliográfica y definición de objetivos: motivación, identidad, autoeficacia, expectativas sobre el estudiantado y atribución de aprendizaje.

4. Resultados

4.1 Motivación

De acuerdo a lo recogido en el estudio cuantitativo de [Hernández, Pavez, González y Tecpan \(2017\)](#), en su mayoría, el profesorado afirma que si bien volvería a estudiar pedagogía, dicha decisión no la recomendaría ni a sus estudiantes escolares ni a cercanos.

El estudio internacional TALIS 2018 ([OECD, 2019](#)) informa que la principal motivación (97%) que llevó al profesorado actual a estudiar pedagogía fue “la oportunidad de influir en el desarrollo infantil o contribuir a la sociedad” (p. 1). En [Ávalos y Sotomayor \(2012\)](#)⁵, las razones o motivaciones docentes para ingresar a la carrera se expresan más detalladas, combinándose motivaciones intrínsecas y extrínsecas ([Franco et al., 2018](#); [Ruiz et al, 2015](#)):

1. Vocación para la enseñanza (autorrealización, la valoración de la educación y del trabajo con gente joven, comunicación de conocimientos, interés por una disciplina/contenido específico, entre otros).
2. Contribución social.
3. Condiciones de trabajo y el status de los profesores.
4. La influencia de modelos de profesores conocidos.

4. La cantidad de docentes es superior, debido a que algunos estudios no declararon este dato.

5. Para evitar el uso excesivo de frases como “en el estudio de” o “en la investigación de”, de aquí en adelante se utilizará únicamente la preposición “en” junto al nombre de los autores.

Ávalos y Sotomayor (2012) también indagan sobre la motivación del profesorado que está en ejercicio. Se reporta que “los docentes son positivos respecto a su motivación actual. Más de dos tercios (74%) indican sentirse, actualmente, motivados o altamente motivados por su trabajo” (p. 69). Sin embargo, los resultados también expresan que la motivación disminuye significativamente a medida que aumenta la experiencia docente o si el desempeño es en un establecimiento público.

4.2 Identidad

Primeramente, en Galaz (2011), estudio mixto, el profesorado se identifica mayormente con los modelos docentes “práctico reflexivo” y “crítico reflexivo”⁶; no obstante, se reconoce que “esta identificación es compleja y dinámica, porque no significa que ellos no compartan contenidos de otro modelo. Los profesores con mayor experiencia, por ejemplo, sostienen sin mayores cuestionamientos una coexistencia de referentes identitarios prácticos y técnicos (conservadores)” (p. 104). En síntesis, la identificación docente en cuanto a los modelos es heterogénea.

Se entiende que hablar de “identidad docente” es también hacerlo del contexto de desempeño profesional: una identidad situacional (Cattonar, 2001; Maroy, 2001; Czop, 2008 y Hong, 2010, citados en Galaz, 2011). Como muestra, Ávalos y Sotomayor (2012) caracterizan la identidad del profesorado que trabaja en contextos vulnerables y principalmente en establecimientos públicos de esta manera: “Parecen tener más marcada una visión de sí mismos como apoyo a los alumnos que necesitan más ayuda, o de contención respecto a conductas sociales no enteramente aceptables entre ellos” (p. 79).

En Guzmán (2013), los investigados cualitativamente, docentes con desempeño en liceos públicos, aseguran mantener un rol que excede la enseñanza de contenidos, por lo que “enfatan en el aspecto formativo, en la posibilidad de formar la persona del estudiante. Enseñar es más que revisar sólo contenidos, educar es enseñar a vivir, educar en valores, en estilo de vida, en normas de comportamiento, en aspectos de autocuidado, en formar con el ejemplo. (...). Esta creencia surge a partir de la visión de que los estudiantes provienen de familias con carencias afectivas y de un contexto socio-cultural complejo. Se trata, entonces, de acompañar a los jóvenes en su desarrollo, de manera cariñosa, respetuosa y cercana, con preocupación y conocimiento por aquello que les va ocurriendo en sus vidas cotidianas, sus problemas, sus alegrías” (p. 882). Algo de esto también es recogido por uno de los estudios de la ACE (2018c, p. 76): “(El profesorado cree que) a partir del vínculo afectivo (entre docente y estudiante) se logra que los estudiantes se sientan felices y protegidos”. Tal identidad podría vincularse a motivaciones intrínsecas del profesorado, a razón de su interés por repercutir en el desarrollo de otros sujetos en contextos adversos (Flores, 2017).

Del mismo modo, la docencia en este contexto se orientaría hacia la formación de “la persona”, a través de la compensación “emocional”, dando por descontado que el estudiantado de estas escuelas tienen tales carencias y que deben ser priorizadas, por sobre aspectos cognitivos e intelectuales, que también escasean⁷.

6. Respectivamente, capaces de resignificar, interpretar y construyen su saber profesional; y capaces de develar los supuestos ideológicos de los programas educativos y de implementar estrategias para el desarrollo de posiciones crítico-constructivistas.

7. Una pregunta que se proyecta para nuevos trabajos sería establecer qué hace creer que una carencia es más importante que otra para el profesorado.

4.3 Autoeficacia

Previo al abordaje del sentimiento de autoeficacia del profesorado chileno, se revisará lo que este entiende por la realización positiva de sus labores, desde los hallazgos de [Acuña \(2015\)](#). Sustentándose en estos resultados cualitativos, el profesorado tiende a asociar el buen desempeño con el concepto de “vocación”, haciendo referencia a una “motivación profunda por enseñar”. Aunque tal motivación ofrece una nueva complejidad, debido a su ramificación en dos subtipos: “vocación de salvador” y “vocación de profesional”. Siempre en [Acuña \(2015\)](#), “vocación de salvador” se asocia a una idea “romántica” de la pedagogía que es descrita como “una vocación de entrega por el otro, en este caso por los estudiantes, sin importar ni pedir recompensas y que se enfoca específicamente en salvar a unos cuantos estudiantes de su terrible realidad.” (p. 15). En tanto, la vocación de profesional plantea “la realización de un trabajo profesional de la mejor forma posible y con todas las responsabilidades que ello implica, pero también con las recompensas propias de cualquier trabajo profesional, y se enfoca en enseñar a la mayoría del curso, no sólo a unos pocos” (p. 15).

Se entiende, entonces, que en el buen desempeño docente decididamente habita el concepto de “vocación”, ya sea como un “apostolado” del educador comprometido o en la de un profesional técnicamente preparado y responsable.

Considerando todo lo anterior, cuantitativamente, según *Voces Docentes II* ([EE / CPP-UC, 2017](#)), la mayoría del profesorado señala poseer seguridad para lograr aprendizajes y para desarrollar de manera adecuada el proceso educativo. Enfáticamente, se manifiesta capaz de sacar el máximo potencial a sus estudiantes según sus intereses y necesidades (87%), además de lograr que estos participen activa y espontáneamente en clases (84%), que quienes provengan de contextos vulnerables aprendan igual que el resto (77%), que trabajen autónomamente (76%), que reflexionen sobre sus propios aprendizajes (75%), que quienes muestran dificultades emocionales avancen (70%), que quienes tienen mal comportamiento aprendan (66%), que quienes muestran dificultades de aprendizaje comprendan los contenidos (65%) y que quienes tienen una baja motivación se interesen en aprender (65%).

En forma coincidente, en [Ávalos y Sotomayor \(2012\)](#) hay un alto porcentaje de docentes que se siente capaz de comprometer el entusiasmo de los alumnos para aprender (87%), de ser creativo en el aula (88%), de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (87%) y de influir en el aprendizaje de todos o la mayoría de ellos (84%). Aunque detalladamente se reconoce que este sentimiento de autoeficacia varía, por ejemplo, entre el profesorado que trabaja en uno u otro nivel. Quienes se desempeñan en enseñanza secundaria se creen menos capaces “pedagógicamente hablando” que sus colegas de enseñanza primaria, lo que coincide con lo expresado por ([Covarrubias y Mendoza, 2016](#)).

Atendiendo a un número menor de sujetos (17), [Salinas, Oller y Muñoz \(2016\)](#) preguntaron a docentes de ciencias sociales sobre su autoeficacia en la enseñanza de la “ciudadanía”. La mitad de los encuestados respondió afirmativamente, poco más de un tercio contestó que carecía de esta competencia y 12,5% respondió “parcialmente”. Al margen, los autores del estudio destacan la inconsistencia entre el sentimiento de autoeficacia y el conocimiento curricular de los participantes: “Todos los profesores que han planteado sentirse preparados no logran diferenciar (en sus respuestas), ni siquiera parcialmente, la *educación cívica* de la *formación ciudadana*” (p. 153). Tal diferenciación es un elemento esencial para la enseñanza contemporánea de esta área.

En [Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme \(2016\)](#) se observan resultados similares. La mayoría de los participantes, docentes de educación básica en contexto mapuche, afirma ser capaz de generar instancias para que la familia y la comunidad participe en la escuela (68%) y de actuar como un agente de cambio social, capaz de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes (68%). De igual forma, esta percepción positiva del profesorado sobre su propia gestión se reafirma por lo recogido en [Hernández et al. \(2017\)](#), al valorar positivamente su rol, desempeño, formación y contribución a la sociedad. Mientras que en [Covarrubias y Mendoza \(2016\)](#) el sentimiento de autoeficacia del profesorado participante es también transversalmente alto.

A su vez, la investigación cualitativa de [Cabrera y Udaquiola \(2016\)](#), referida al pensamiento sobre el alumnado con talento académico, informa que los docentes no están dispuestos a “delegar la responsabilidad educativa (de los estudiantes excepcionales) en otros profesionales de la educación”; por el contrario, cada uno se asume “como un actor relevante en su educación (...) aunque reconocen que se guían más por la experiencia e intuición frente al tema, más no por contar con las herramientas pedagógicas que les ayuden a abordar las necesidades de estos estudiantes (excepcionales)” (p. 131). Tal interés del profesorado por participar en la formación de los estudiantes sobresalientes, podría motivarse por la necesidad de aparecer entre los factores del éxito, en coherencia a la idea generalizada de la alta responsabilidad educativa del docente ([Bravo et al., 2008](#), citado en [Vergara, 2011](#)).

De igual manera, la autoeficacia puede ser abordada indirectamente desde lo que expresa el profesorado que ha desertado del sistema escolar. En [Gaete, Castro, Pino y Mancilla \(2017\)](#), se evidencia que el sentimiento de baja autoeficacia no estaría entre las razones para abandonar el ejercicio. Entre otras explicaciones, la salida se fundamenta en la existencia de intereses diferentes al educativo, en asumir un cargo de gestión, en la insatisfacción con las remuneraciones y las condiciones laborales de la escuela, en la sensación de no ser considerado y en la prosecución de estudios de perfeccionamiento y posgrado.

Hasta este punto, es posible visualizar un profesorado nacional con un sentimiento de autoeficacia elevado o a lo menos respetable. ¿Qué tan duradera, genérica y homogénea es esta conclusión? Otras investigaciones permiten revisar más detalladamente esta categoría.

Una línea es la asociación entre la experiencia docente acumulada y el sentimiento de autoeficacia. Tanto en [Ávalos y Sotomayor \(2012\)](#) como en [Cortez et al., \(2013\)](#), el profesorado recién egresado manifiesta mayor inseguridad profesional respecto de los más veteranos. De hecho, cualitativamente, en [Cisternas \(2016\)](#) se identifica un conjunto de dudas profesionales que aquejan a los principiantes, entre otras, aquellas “derivadas de vacíos o debilidades conceptuales de la formación inicial (como, por ejemplo, enseñar contenidos específicos que no se manejan) o bien dilemas más prácticos asociados a la gestión y distribución del tiempo de la clase o el manejo del comportamiento y la participación de los estudiantes. (...) hay quienes sienten inseguridad en situaciones donde creen necesario contar con un repertorio de estrategias diversificadas para enseñar el mismo contenido” (p. 39). Complementariamente, también sienten debilidad para construir instrumentos de evaluación.

Sin embargo, la vinculación discursiva de los años de experiencia y el sentimiento de autoeficacia podría ser contrariada por los resultados cuantitativos de [Covarrubias y Mendoza \(2015\)](#). En el estudio se determina que “los profesores en el tramo de 6 a 10 años reportaron una alta autoeficacia para las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, los docentes con una trayectoria de 11 a 15 años evidenciaron niveles de autoeficacia menores para todos los factores del instrumento” (p. 74). Es decir, quienes superan la década en su ejercicio (hasta los quince años) manifestarían una autoeficacia similar a los profesores principiantes del estudio de [Cisternas \(2016\)](#). Aunque por la naturaleza paradigmática de cada estudio debe existir cautela en las conclusiones.

En [Covarrubias y Mendoza \(2015\)](#), también se tratan otras variables que podrían explicar el sentimiento de autoeficacia. Primeramente, ni el género del docente ni el nivel escolar (inicial, primaria, secundaria) en que se desempeñan, incidirían en el sentimiento de autoeficacia. No obstante, sí jugarían un papel importante, tanto el contexto, como el tipo de dependencia del establecimiento, en donde se desempeña. En efecto, se observan “mayores sentimientos de autoeficacia en los profesores que se desempeñan en centros privados, y menores sentimientos de autoeficacia para los profesores que imparten enseñanza en centros públicos” (p. 348). Una hipótesis para esto último puede ser una posible relación entre el sentimiento de autoeficacia y los resultados obtenidos por gran parte de los establecimientos públicos en evaluaciones como el SIMCE o por sus estudiantes egresados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Complementariamente, en [Joglar, Rojas y Manzanilla \(2019\)](#) se estudia el correlato entre los sentimientos de autoeficacia y de seguridad profesional del docente, en el contexto de la interacción pedagógica con estudiantes de ciencias. Se concluye “una fuerte incertidumbre del profesorado frente a las preguntas inesperadas que le realiza el estudiante, esto debido a una visión tradicional de su rol, donde el profesor es el detentor y validador del saber” (p. 354). Se puede sostener que la seguridad del docente sobre sus capacidades dependería de un marco de referencia fuerte ([Bernstein, 1985](#)) y una relación social de tipo vertical estable con su estudiantado. En este caso, probablemente, la premisa sería que, a mayor rigidez y silencio, mayor sería la sensación de seguridad profesional y el sentimiento de autoeficacia.

4.4 Expectativas sobre el estudiantado

La encuesta “Voces Docentes II” ([EE / CPP-UC, 2017](#)) muestra que el 80% del profesorado confía en que sus estudiantes ingresarán a la educación superior y lograrán titularse. Este hallazgo sobre alta expectativa docente se refuerza por lo recogido también por dos estudios realizados posteriormente por la ACE.

El primer trabajo ([ACE, 2018a](#)) indaga en el papel de las emociones en el desarrollo personal y académico del estudiantado. Valiéndose solo de las opiniones del profesorado se obtiene que el 77% de los docentes de Lenguaje de II° medio confía en que sus estudiantes se integrarán a la educación superior. El segundo estudio, denominado “Voces de los Docentes 2017”⁸ ([ACE, 2018b](#)), revela que, independiente del contexto, el 92% de los encuestados manifiesta tener altas expectativas sobre las capacidades de su alumnado y que el 67% tiene seguridad de que sus estudiantes obtendrán algún título en educación superior. No obstante, también se observa un porcentaje de profesorado que cree que su alumnado solo terminará la enseñanza media. Al separar esta información por dependencia escolar del profesorado encuestado, se obtiene que el porcentaje de docentes municipales que adscriben a esta idea alcanza el 35%, en tanto, en los particulares subvencionados la cifra baja al 23%. En los docentes de colegios particulares pagados quedarse solo con 4° medio es una idea muy excepcional: solo 1,7%. Esto grafica una marcada diferencia de expectativas sobre el alumnado según contexto y GSE, aun sin distinguir si prevalecen, en uno u otro caso, expectativas de tipo individual o de tipo interactiva ([Muñoz et al., 2015](#)).

Aunque en forma transversal a los diversos estudios las bajas expectativas docentes están en un plano de minoría, no dejan de tener un valor significativo. Como muestra, con los resultados de “Voces Docentes II” ([EE / CPP-UC, 2017](#)) surgen dos evidencias notables: (1) la idea de que siempre habrá un grupo de estudiantes que se quedará atrás en su aprendizaje es defendida por el 28% de docentes; (2) la disposición de que por más esfuerzo que ponga un

8. No confundir con “Voces Docentes II” de Elige Educar y Centro Políticas Públicas UC.

estudiante en su tarea, si no tiene las condiciones de entrada, no logrará aprender lo pretendido, alcanza el 25%. En estos casos opera una perspectiva individual (Muñoz et al., 2015).

De igual manera, en el contexto de las expectativas educativas existen otros elementos: estereotipos y prejuicios. Ambos conceptos acusan la predisposición negativa hacia un sujeto, por asociación a un grupo particular.

Camacho (2017) investigó las creencias docentes en cuanto a la relación ciencia y género en establecimientos mixtos. Se reportó la existencia de ideas docentes “estereotipadas” sobre los roles y la actividad científica según el género, al manifestar que las mujeres tendrían mejores habilidades para las ciencias de la vida (biología) y que “el aprendizaje científico, el rendimiento académico y las habilidades dependen del sexo al que pertenece, ya que son características innatas del estudiantado” (Camacho, 2017, p. 76). Se informa que estas ideas son transversales al género del docente investigado. En un sentido contrario, en matemática, en Gelber, Treviño, González, Escribano y Ortega (2019) se reporta que el 90% del profesorado encuestado está de acuerdo con que el género del estudiante no define la facilidad o complejidad para desarrollar una actividad de aprendizaje.

Bajo la misma temática de género, ahora desde una perspectiva cualitativa, en Ramírez, Cabezas, Parada, Quintrileo y Duarte (2019) se estudian las representaciones sociales del profesorado. Según los resultados, los investigados describen a sus estudiantes como “iguales” y aseguran haber modificado su práctica para adaptarse a esta pretensión igualitaria, no obstante, lo asumen como algo complejo y que requiere esfuerzo, sobre todo en estudiantes con “conflictos de identidad” o “cambio de género”. Por lo mismo, es natural para este profesorado continuar con una mirada heteronormada sobre “ser mujer” o “ser hombre”, sumándose la “inversión” de la discriminación de género.

Sobre el aula, en el mismo estudio se exponen estereotipos habituales: estudiantes hombres, desordenados y violentos; mujeres ordenadas y tranquilas, aunque más “conversadoras”, atribuyéndose esto a una madurez temprana de las niñas. Finalmente, algunos participantes creen que los varones tienen mayor facilidad para aprender matemáticas (p. 134).

Al respecto, se pone de manifiesto que el sistema de creencias del profesorado se traslada a las creencias de su alumnado, por tanto, las expectativas docentes son clave en la definición del autoconcepto del estudiantado, y en la construcción de un tipo de mentalidad (ACE, 2018a). Esto puede explicar los resultados escolares diferenciados entre distintos géneros en una misma disciplina, por ejemplo.

En otro ámbito, Inostroza (2016) investiga el discurso docente y la noción de “estudiante de buen rendimiento académico en matemáticas” (EBRAM). Los entrevistados plantean cuatro atributos para un EBRAM: “una habilidad matemática de naturaleza innata, la racionalidad, (la) autorregulación y la pertenencia a una familia ‘bien constituida’ (...) entendiendo a esta (última) como aquella en la cual están presentes ambos progenitores” (p. 231). Este profesorado tiende a asociar la “familia disfuncional” con un bajo rendimiento en matemática. Esta tendencia es coherente a la creencia recogida, cuantitativamente, en “Voces Docentes II” (EE / CPP-UC, 2017).

Respecto al atributo de la “naturaleza innata” de un EBRAM, defendida por el profesorado en Inostroza (2016) y vinculada a una perspectiva individual (Muñoz et al., 2015), hay divergencia, de acuerdo a Donoso et al. (2016), desde una visión cuantitativa. El grupo docente encuestado sostiene no conceder “excesivo valor a la predisposición genética de los sujetos hacia las matemáticas para el aprendizaje de la materia. (...). Para estos profesores cualquier individuo puede aprender matemáticas, creencia que se aleja de aquella que considera que el aprendiz de matemáticas requiere de una capacidad intelectual superior, ligada a los genes, al género o a condiciones sociológicas” (p. 91).

En sentido similar, [Cabrera y Udaquiola \(2016\)](#) indagan cualitativamente en el pensamiento de trece docentes de estudiantes con talento académico. Los participantes plantean que el aula regular y homogénea no es precisamente lo recomendable para quienes manifiestan habilidades excepcionales, a menos que el docente priorice un trabajo parcelado con ellos. El profesorado exige “una formación que favorezca la construcción de clases desafiantes para todos sus estudiantes, incluidos los niños con talento” (p. 131).

Finalmente, y por el contrario, el informe de investigación “Tarea de Todos” ([ACE, 2018c](#)) sostiene que “los docentes de formación general (es decir, de la modalidad de Educación Media Técnico-Profesional), en muchos casos, reducen sus expectativas de logros académicos de sus estudiantes, generándose así, un importante problema pedagógico” (p. 95).

4.5 Atribución de aprendizaje

Aplicada a un millar de docentes nacionales, uno de los hallazgos más relevantes de la encuesta “Voces Docentes II” ([EE / CPP-UC, 2017](#)) refiere que solo dos de diez profesores creen que el aprendizaje de los estudiantes es atribuible a su desempeño profesional en el aula. Las restantes atribuciones de aprendizaje radican -en orden decreciente- en la familia del alumnado (30,8%), en la capacidad y esfuerzo individual de cada estudiante (28,8%) y en el contexto social en que se desarrolla (15,4%). Por una parte, se hace evidente la “predominancia de la percepción de que el aprendizaje es un fenómeno multicausal” (p. 8), validando la necesidad de involucrar el contexto cercano en el proceso educativo. Es llamativa la creencia docente del bajo impacto de su gestión en el aprendizaje, a pesar que una parte de la literatura, basada en el Informe [McKinsey \(2007\)](#), sostiene lo contrario.

Si el profesorado atribuye mayor impacto al contexto y la familia como factores de aprendizaje del estudiante, la pregunta siguiente es qué piensan los docentes sobre estos.

Al investigar cualitativamente la disposición docente hacia las y los apoderados de un establecimiento particular, [Gubbins et al. \(2017\)](#) rescatan que el profesorado tiende a creer que la “escuela es la única institución capaz de educar y formar de manera suficientemente adecuada frente a lo que padres, madres y apoderados logran hacer. Lo académico y lo formativo son responsabilidad primera de la escuela; los padres, madres y apoderados sólo deben colaborar en que los estudiantes respondan de manera adecuada a los requerimientos de la escuela” (p. 118). Este resulta un hallazgo atractivo, por cuanto el contexto del estudiante en este tipo de establecimientos responde a un alto capital cultural que supondría mayor preparación familiar para encargarse de su formación. A pesar de ello, el profesorado no descansa en su responsabilidad formativa, pues sus razones para validar o no a un apoderado o familia no se enmarcarían en su capital cultural, sino en otra categorías: “Los docentes parecen clasificar a los apoderados en ‘buenos’ o ‘malos’ padres, madres o apoderados según su capacidad de respuesta a las demandas de los docentes y/o a su presencia en actividades predefinidas y organizadas por la escuela” (p. 118). Tal asunto, educabilidad atada a un tipo de familia en particular, fue recogido convenientemente por [Precht \(2018\)](#), llevando a la idea -generalizada en casos de bajos resultados- de que las posibilidades de aprendizaje se determinan por la familia de origen. En [Madrid et al. \(2019\)](#) se recogen las perspectivas docentes sobre la colaboración familia-escuela. El profesorado se cree un agente catalizador del involucramiento de las familias en la formación de sus hijos, aunque expresa un repertorio de estrategias limitado para lograr dicha participación. A su vez, los educadores tienden a mantener su protagonismo, definiendo una relación asimétrica: “Se ven a sí mismos como los que deben definir el tipo de participación de las familias y quienes son los expertos en las materias en que los padres deben involucrarse” (p. 7). Es más, las y los docentes muchas veces responsabilizan directamente a las familias de su baja participación en la escuela. Al respecto, es innegable

que el vínculo positivo escuela-familia tiene un alto impacto en el aprendizaje (Gubbins et al., 2017). En consecuencia, se sitúa la posición docente investigado a contracorriente de la evidencia.

En forma similar, en el contexto del desarrollo de habilidades ciudadanas (Salinas et al., 2019) el profesorado coincide “en que la mayoría de las familias chilenas actuales juegan un papel mínimo en la formación de los jóvenes como ciudadanos” (p. 156). La misma perspectiva se recoge en Madrid et al. (2019).

Referente al sentido de responsabilidad docente, Guzmán (2013) investiga cualitativamente el profesorado de liceos públicos calificado en la Evaluación Docente como “competente” y “destacado”. Según sus resultados, los participantes (siete), con un promedio de diez años de experiencia, se sentían “responsables del aprendizaje de estos (estudiantes) y consideraban que es parte de su tarea luchar contra estas condiciones estructurales asociadas a la discriminación y estigmatización sociales” (p. 881). Esto podría contrariar lo concluido en Ávalos y Sotomayor (2012), en que se enfatiza que son los más jóvenes quienes demuestran mayor “compromiso social” en la enseñanza. Sin embargo, tal comparación tiene como límite los tamaños de cada muestra.

Finalmente, en otra línea de análisis, en el estudio “Voces Docentes II” se concluye positivamente sobre la relación entre el sentimiento de autoeficacia y la atribución de los resultados del estudiantado. En otras palabras: un docente con un alto sentimiento de autoeficacia es probable que se sienta más responsable del aprendizaje de sus alumnos. Por el contrario, un docente con un sentimiento discreto de autoeficacia es probable que responsabilice a las familias por el aprendizaje escolar (EE / CPP-UC, 2017).

5. Conclusiones

En relación a la categoría “Motivación”, las principales razones para ingresar a la FID son la necesidad de contribuir a la sociedad y cumplir con un llamado o “vocación por la enseñanza”. Además, el profesorado asegura que volvería a escoger la carrera docente, pero no la recomendaría a otros. Al menos tres explicaciones surgen: desvalorización de la profesión, disminuir o controlar la competencia entre los docentes en el sistema, desalentando nuevos ingresos o advertir un contexto laboral, profesional y educativo complejo. Finalmente, un grupo importante de docentes en ejercicio está motivado profesionalmente, aunque hay una baja significativa a medida que se avanza en experiencia o si se trabaja en el sistema público.

Sobre la identidad se concluye una adscripción heterogénea a los diversos modelos docentes, aunque principalmente se vinculan a modelos reflexivos y críticos, en los que el ser docente tiene un carácter profesionalizante, más que técnico. Otra distinción de identidad docente se enmarca en los contextos de desempeño. En el caso de la vulnerabilidad, el profesorado se identifica como un agente de apoyo y contención pedagógica, valórica y social de su alumnado, enfatizándose lo “formativo” -por sobre lo cognitivo e intelectual-, y en la compensación emocional y afectiva de este.

Respecto al sentimiento de autoeficacia este aparece en estrecha vinculación con lo que se entiende por vocación (motivación por enseñar), ya sea como la de un “salvador del estudiante” o la de un “profesional competente”. En general, la información da cuenta de un profesorado con alto sentimiento de autoeficacia, aunque esto no necesariamente tenga correlato con las reales competencias pedagógicas o disciplinarias o sea homogénea para todos los niveles educativos y para todas las dependencias. De hecho, el profesorado de la escuela pública muestra una menor autoeficacia respecto de quienes trabajan en la educación privada. En tanto, la autoeficacia no guardaría demasiada relación con la experiencia acumulada, salvo en el caso del profesorado principiante que demuestra un bajo sentimiento de autoeficacia y seguridad profesional.

Por otro lado, según lo expresado por los docentes, sus expectativas sobre el estudiantado son generalmente altas, en cuanto al término de sus estudios escolares e ingreso a la educación superior. Sin embargo, sobre esta última posibilidad, existe una marcada diferencia de expectativas sobre el alumnado según contexto, dependencia y GSE, aunque siempre la visión pesimista es minoritaria.

En un sentido más descriptivo de las expectativas, se sintetiza la idea del mantenimiento de estereotipos negativos asociados al género, al tipo de familia (favoreciendo a la familia “bien constituida”), a la capacidad talentosa o no del estudiantado, o al tipo de enseñanza al que asiste el estudiante (educación técnico-profesional).

En cuanto a la atribución de aprendizaje que realiza el profesorado, se concluye que en general considera su desempeño como un factor menor, frente al esfuerzo individual de cada estudiante y el tipo de familia, sin embargo, llamativamente estiman que la familia no tiene la capacidad para educar y formar adecuadamente a sus hijas e hijos. Valoran a la familia en función de su respuesta a los requerimientos de la escuela, y se estiman como agentes clave de su participación.

Finalmente, el profesorado con desempeño en establecimientos públicos se atribuye una mayor responsabilización por los resultados de aprendizaje. De la misma forma, se establece que los docentes tienden a atribuirse un mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes si mantienen también un alto sentimiento de autoeficacia.

Referencias

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), 7-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018a). *La importancia de las emociones en el desarrollo personal y académico de los estudiantes*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/La_importancia_de_las_creencias_y_emociones.pdf.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018b). *Voces de los docentes 2017*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Voces_de_los_docentes_V04_18_04_19_Web.pdf.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018c). *Tarea de Todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADETODOS_ONLINE.pdf.
- Alarcón, P., Vergara, J., Concha, R., y Díaz, C. (2014). ¿Robots, niñeras o héroes? Conceptualizaciones metafóricas del rol del docente. *Paideia*, 54, 75-98. Recuperado de <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1686/2231>.
- Álvarez, A., y Vera, D. (2015). Explorando el cambio de creencias epistemológicas en profesores. *Integra Educativa*, VII(4), 171-187. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000100009.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/74/32>.
- Aziz, C. (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar*. Nota técnica N° 3. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3_L6_C.A._Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion_17-07-18.pdf.

- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>.
- Beyer, A., Miranda, C., y Arancibia, M. (2019). Concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares de docentes de básica especializados en matemática, 151-172. En Torres, B. (compilador). *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* (CONFAUCE). Editorial Universidad de Concepción. Recuperado de <http://educacion.udec.cl/wp-content/uploads/2019/06/EducaciA%CC%83%C2%B3n-Escuela-UdeC.pdf>.
- Cabrera, E., y Udaquiola, C. (2016). ¿Qué piensan los profesores sobre los niños con talento académico? Una aproximación a las concepciones de profesores de segundo ciclo de educación básica en Chile. *Universitas Psychologica*, 15(2), 121-134. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.ppnt>.
- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia – género en la educación científica. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 63-81. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>.
- Castro, P., Agüero, C., Barraza, A., Escobar, G., y Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 573-591. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200012.
- Castro, P., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., y Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288. Doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.6>.
- Centro de Estudios Mineduc (2012a). Estadísticas de la Educación 2010. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2410>.
- Centro de Estudios Mineduc (2012b). Evaluación Docente y resultados de aprendizaje: ¿Qué nos dice la evidencia? *Serie Evidencias*, 1(6), 1-6. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A1N6_EvaluacionDocente-1.pdf.
- Centro de Estudios Mineduc (2019). *Minuta 10: Minuta Docentes 2019*. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/12/MINUTA-10_Docentes_FD.pdf.
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 31-48. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500003>.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. Recuperado de <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/161>.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 63-78. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y Educadores*, 19(3), 339-354. Doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.2>.

- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 97-113. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>.
- Claro, S., Paunesku, D., y Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *PNAS*, 113(31), 8664-8668. Doi: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1608207113>.
- Chaia, A., Cadena, A., Child, F., Dorn, E., Krawitz, M., y Mourshed, M. (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. McKinsey & Company. Recuperado de <https://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2018/04/Factores-Desempe%C3%B1o.pdf>.
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado*, 20(2), 76-97. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52092>.
- Elige Educar / Centro UC Políticas Públicas (2017). *Encuesta "Voces Docentes II" (2016). Parte I: Todos pueden aprender y yo puedo enseñar a todos*. Recuperado de https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/voces_docentes-II-creencias-y-expectativas-docentes-.pdf.
- Flores, M. (2017). Motivación y resiliencia en el docente. Fortaleza y oportunidad para la escuela en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(3-4), 141-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27054113008.pdf>.
- Franco, J., Vélez, F., y López, H. (2018). La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa: Estudio de caso. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 151-172. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16530/144814483032.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 123-138. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 89-107. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>.
- Gelber, D., González, A., Escribano, R., y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/967>.
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González M.P., Guerra P., y Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, XXXVI(144), 173-188. Doi: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2014.144.46020>.
- Gubbins, V., Tirado, V., y Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXXIX(155), 107-122. Doi: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2017.155.58109>.
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300009.
- Hederich, C., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54. Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>.

- Hernández, C., Pavez, A., González, A., y Tecpan, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434-447. Doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>.
- Inostroza, F. (2016). Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y sus estudiantes: subjetividades y saberes en aulas heterogéneas. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3), 223-241. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400012>.
- Joglar, C., Rojas, S., y Manzanilla, M. (2019). Formulación y Uso de las Preguntas en la Clase de Ciencias Naturales a Partir de las Creencias de los Profesores. Un Estudio en la Región Metropolitana de Santiago, Chile. *Información Tecnológica*, 30(5), 341-356. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000500341/>.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>.
- Ministerio de Educación, República de Chile (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.
- Ministerio de Educación, República de Chile (2017). *Minuta Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/Minuta-Ley-SDPD.pdf>.
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>.
- Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 01 de abril de 2016. Diario Oficial de la República de Chile, N° 41.421. Recuperado de <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2016/04/01/do-20160401.pdf>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Nota País Chile. Doi: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ortega, L., Malmberg, L., y Sammons, P. (2018). Teacher Effects on Chilean Children's Achievement Growth: A Cross-Classified Multiple Membership Accelerated Growth Curve Model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 473-501. Doi: <https://doi.org/10.3102/0162373718781960>.
- Pascual, J., y Navío-Gámez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado*, 22(04), 71-90. Doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>.
- Precht, A. (2018). "Nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela": problematizando la relación entre familia y escuela en tiempos de intensificación de la parentalidad. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 119-132). Ediciones UCM. Recuperado de <https://portal.ucm.cl/content/uploads/2018/04/Reflexiones-y-experiencia-Digital-UCM.pdf>.
- Puga, I., Polanco, D., y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad de la Educación*, 43, 57-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 269-284. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200015>.

- Ramírez, R., Meneses, J., y Flórez, M. (2013). Una propuesta metodológica para la conducción de revisiones sistemáticas de la literatura en la investigación biomédica. *CES Movimiento y Salud*, 1(1), 61-73.
- Ramírez, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C., y Duarte, R. (2019). "Ser femenina, ser delicada, ser madre". Representaciones sociales de género del profesorado: un estudio cualitativo. *Páginas de Educación*, 12(2), 124-139. Doi: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i2.1869>.
- Ravela, P. (ed.) (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas. PREAL*. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/fichas-didacticas-para-comprender-las-evaluaciones-educativas>.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>.
- Rojas, M., y Berger, C. (2017). El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.7764/pel.54.1.2017.8>.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 261-279. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Ruiz, M., Moreno, J., y Vera, J. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>.
- Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141-161. Doi: <https://doi.org/10.29344/07180772.27.801>.
- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., y Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *PSYKHE*, 24(1), 1-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.673>.
- Santelices, M., y Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 233-254. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200014>.
- Soto, V. (2008). Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario. *REXE*, 7(14), 25-35. Recuperado de <http://www.rexe.cl/14/pdf/142.pdf>.
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes chilenos. *Acción Pedagógica*, 20, 06-18. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/34322>.
- Villalta, M., y Assaél, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 49-68. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100049>.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial

Angélica Torres Vásquez^a y Daniel San Martín Cantero^b
Universidad Católica Temuco, Temuco, Chile.

Recibido: 30 de julio 2020 - Revisado: 17 de septiembre 2020 - Aceptado: 04 de noviembre 2020

RESUMEN

Se presentan parte de los resultados del proyecto Prácticas cotidianas de estudio en educación superior. En este caso, se muestra la categoría utilidad de la retroalimentación con el propósito de comprender el uso y el contexto en que estudiantes de pedagogía en educación especial elaboran prácticas de retroalimentación. La metodología es cualitativa, y el diseño se basa en la propuesta de la Grounded Theory. Se realizaron entrevistas conversacionales a estudiantes de primer año. Los resultados están asociados con la categoría utilidad y contexto de la retroalimentación. Estos, evidencian escenarios y tránsito que estudiantes elaboran para llevar a cabo sus prácticas cotidianas de retroalimentación. Se concluye que la retroalimentación ocurre en escenarios relacionales complejos, en donde los estudiantes le otorgan un sentido instrumental. Finalmente, se constata la presencia de recursos humanos y tecnológicos que impide el aprendizaje autónomo.

Palabras Clave: Retroalimentación; educación superior; aprendizaje autónomo; pedagogía.

^{*}Correspondencia: atorvas@uct.cl (A. Torres).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-0407-4202> (atorvas@uct.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-6316-4411> (dsanmartin@uct.cl).

The usefulness of feedback in special education pedagogy students

ABSTRACT

This paper presents part of the results of the project 'Everyday study practices in higher education'. In this case, the category utility of feedback is shown with the purpose of understanding the use and context in which special education pedagogy students elaborate feedback practices. The methodology is qualitative, and the design is based on the Grounded Theory proposal. Conversational interviews were conducted with first year students. The results are associated with the category utility and context of feedback and these show scenarios and routes that students elaborate to carry out their daily feedback practices. It is concluded that feedback occurs in complex relational scenarios, where students give it an instrumental meaning. Finally, it is noted that the presence of human and technological resources impedes autonomous learning.

Keywords: Feedback; higher education; autonomous learning; pedagogy.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior se enfrentan a un cambio paradigmático, que supone el tránsito desde la enseñanza e investigación hacia procesos de aprendizaje (Bowden y Marton, 2012) que hagan sentido a los estudiantes, a sus necesidades, motivaciones en el contexto de la sociedad actual (Biggs, 2008). Entonces, las instituciones de educación superior deben orientarse hacia una formación integral que promueva el aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2014).

Desde la formación integral, la evaluación es una instancia orientada al desempeño y competencias del estudiante durante su trayectoria formativa (Ferreyra y Peralta, 2015; Lozano, 2016). Esta perspectiva de proceso busca regular el aprendizaje y enseñanza (López Pastor, 2009; Santos Guerra, 2014; Stobart, 2008) para contribuir a la construcción de sentido de la formación a través de la reflexión y autoevaluación (Germain y Pérez-Rico, 2014; Mendez y Conde, 2018; Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2014). En efecto, la evaluación formativa apela al cuestionamiento (Cano, 2008) y la transformación de prácticas y culturas evaluativas (Gómez, 2005).

En el sentido anterior, la evaluación es un espacio de retroalimentación para docentes y estudiantes, dado que impacta en la dimensión personal y académica de ambos (Insuasty y Zambrano, 2014). Además, facilita el ajuste de la enseñanza y aprendizaje a las particularidades de los estudiantes (Canabal y Margalef, 2017; Sánchez y Cisterna, 2014). Esto requiere de prácticas de retroalimentación basadas en el diálogo entre docentes y estudiantes, pero también entre pares. En este sentido, la disposición a realizar y recibir retroalimentación permite la mejora constante (Cardona, Jaramillo y Navarro, 2016). Por su parte, la dimensión comunicativa de la retroalimentación sugiere la presencia de perspectivas y experiencias de vida cotidiana relacionadas con lo académico y/o familiar de los estudiantes (Torres y San Martín, 2018). Precisamente, la retroalimentación es una instancia para compartir experiencias, promover diálogos entre estudiantes y docentes (Contreras y Zúñiga, 2017), a diferencia de una visión evaluativa que califica mediante una lista de chequeo, a modo correctivo (Aguilar, Rodríguez, Baeza y Méndez, 2016).

Pese a lo anterior, Rueda, Schmelkes y Díaz-Barriga (2014) plantean que la evaluación es un proceso que tiende a cerrarse en sí misma, por cuanto la información recogida no es utilizada para mejorar el aprendizaje. Además, tanto estudiantes como docentes desconfían acerca de la operacionalización de la retroalimentación. Por consiguiente, los estudiantes señalan que la retroalimentación es tardía y no se relaciona con la tarea. Esto reduce las oportunidades para mejorar la actividad que se realiza (Boud y Molloy, 2015).

Para que la retroalimentación cumpla su propósito, el estudiante debe observar críticamente su desempeño (Cabrera y Mayordomo, 2016), identificar el objetivo de aprendizaje, recoger e interpretar información y tipos de enseñanza utilizados por el docente (Haug y Odegaard, 2015). Es un proceso complejo no exento de obstaculizadores internos y externos (Box, Skoog y Dabbs, 2015). Los primeros están relacionados con el conocimiento de conceptos y procedimientos de evaluación, sistemas de creencias, disposición y motivación. En cambio, los de tipo externo están asociados con normas de evaluación institucional, hábitos y disposición de los estudiantes.

En definitiva, la retroalimentación impacta una vez que el estudiante desarrolla un rol protagónico (Carless, Salter, Yang y Lam, 2011) mediante la elaboración de juicios fundados, y compromiso con el proceso de evaluación (Cardona et al., 2016). Esto responde a la necesidad de superar un enfoque centrado en el docente, donde la retroalimentación se entiende como un recetario que propone una mirada reactiva y correctiva. El desafío actual es promover la evaluación desde un enfoque para el aprendizaje (Jiménez, González y Hernández, 2011; Pérez, Enrique, Carbó y González, 2017).

En términos generales, la retroalimentación se entiende como información útil para reducir el espacio entre el nivel de desempeño actual y desempeño deseado (Brookhart, 2008; Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008) para enriquecer los resultados de aprendizaje (Shute, 2008; Stobart, 2008). Esto sugiere: pertinencia de contenidos, diálogo, fuentes e interacción estudiante-información (Yuan y Kim, 2015).

En consideración a lo descrito, los mensajes que un docente transmite deben ayudar al estudiante en la autogestión del aprendizaje (Bennett, 2011) o autorregulación (Butler, 2002). De acuerdo con Zimmerman (2008), la autorregulación permite transformar habilidades mentales en habilidades académicas. Se trata de un proceso activo en el monitoreo, control y regulación de la cognición, motivación y comportamiento para el compromiso académico (Panadero y Tapia, 2014; Pintrich y Zusho, 2002; Rosário, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti, 2016).

Por una parte, los estudiantes autorregulados interpretan activamente la retroalimentación en relación con sus propios objetivos (Nicol y Mcfarlane-Dick, 2006), por tanto, tienen mayores progresos académicos (Karabenick y Zusho, 2015; Ocak y Yamaç, 2013; Xu y Wu, 2013). Por otra parte, el estudiante supera la disposición motivacional y avanza hacia el compromiso académico desde los afectos, conductas y cognición (Fredrick, 2011).

La retroalimentación opera en áreas curriculares y personales del estudiante, e impacta en cuatro ámbitos (Tabla 1): contenido, proceso del contenido, regulación del estudiante y su persona (Brookhart, 2008; Stobart, 2008).

Tabla 1*Ámbitos y características de la retroalimentación.*

Ámbitos	Características
Contenido	Construcción de conocimiento a partir de aprendizaje experiencial
Proceso del Contenido	Monitoreo del desempeño del estudiante
Regulación del estudiante	Informa modos de evaluación, conducta y/o autoconfianza del estudiante
Estudiante como persona	Información sobre características personales y emocionales

Nota: Elaboración propia a partir de Brookhart (2008) y Stobart (2008).

En cuanto al origen de la retroalimentación, ésta proviene de dos fuentes: una interna y otra externa. La fuente interna representa la cognición, motivación y comportamiento que realiza el estudiante, y la externa comprende la mediación del docente, otra persona o tecnología (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Así mismo, existen dos tipos independientes de complejidad de retroalimentación (Shute, 2008) de complejidad básica en donde el docente señala aciertos y errores, sin profundizar en otros aspectos y de complejidad elaborada, donde el docente explica una respuesta errada y orienta hacia lo correcto, pero desde una perspectiva de diálogo profesor-estudiante.

En síntesis, la retroalimentación se entiende como un proceso cíclico y no lineal en el cual la información se proyecta para actividades académicas futuras (Cano, 2016). Es el propio estudiante que desarrolla un acervo de información al que puede echar mano en el momento que lo requiera. En este sentido surge el término retroalimentación en espiral o feedforward (Ion, Silva y Cano, 2013; Rae y Cochrane, 2008) en donde el estudiante utiliza mensajes sugeridos para futuras actividades académicas. Se trata de un cuestionamiento constante sobre la toma de decisiones con ayuda de un mediador y, con la finalidad de utilizar los mensajes de manera escalonada para así enfrentar cada tarea propuesta.

Este estudio problematiza la retroalimentación en tanto ha sido reducida a una práctica técnica-pedagógica. Es decir, se evidencia un enfoque de retroalimentación de tipo básico que cumple una función directiva (Shute, 2008; Black y Wiliam, 1998). Sin embargo, se debe entender como una práctica 'socioeducativa' que convoca relaciones entre estudiantes y profesores-estudiantes (Draper y Nicol, 2013). Esto muestra una complejidad relacional mediante alianzas orientadas a la consecución de metas compartidas, y resolución de problemas derivados de las exigencias académicas emergentes.

Por tanto, la retroalimentación entendida como práctica relacional compleja es sedimento de prácticas de la cultura escolar/social. En este sentido, el propósito de este estudio es indagar en la utilidad que estudiantes de educación especial otorgan a la retroalimentación desde una perspectiva experiencial y relacional.

2. Metodología

Este estudio está orientado por la tradición cualitativa de investigación, que releva la indagación sobre modos de comprensión e interpretación de los actores de la realidad social (Atkinson, 2005; Atkinson, Coffey y Delamont, 2001; Creswell, 1998; Denzin y Lincoln, 1994). El método cualitativo es de carácter inductivo y flexible (Flick, 2012; Hammersley, 2004); el investigador se orienta por indicios que permiten comprender los significados en torno al objeto de estudio (San Martín, 2018).

2.1 Diseño

El diseño corresponde a la Teoría Fundada el cual permite elaboraciones teóricas desde el material empírico recolectado (Strauss y Corbin, 2002). Además, este diseño aporta con procedimientos de análisis apropiados para el campo de investigación educativa (San Martín, 2014).

Esta investigación continúa la ruta metodológica de trabajos sobre prácticas cotidianas de estudio en educación superior (Torres y San Martín, 2018). En estas investigaciones, emergieron las siguientes categorías de retroalimentación: utilidad, escenario ideal e inconvenientes de la retroalimentación.

2.2 Participantes

Los participantes fueron 12 estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de la Universidad Católica de Temuco. Todos ellos tienen experiencia en retroalimentación con tutor par¹, y el docente a cargo del curso.

El criterio de selección de los participantes se basó en un muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 1992). Estos fueron seleccionados por su conocimiento y experiencia práctica sobre el tema a investigar. En este caso, experiencia en retroalimentación. Taylor y Bogdan (1992) indican que, más importante que el número de casos (participantes) es el potencial para contribuir a comprensiones teóricas sobre el objeto de estudio.

2.3 Instrumento

Se utilizó la entrevista conversacional, la cual consiste en una interacción verbal caracterizada por la realización de preguntas derivadas de una conversación sobre un tema definido (De Vicente, 2011). Se trata de mantener un estilo no directivo al modo de una conversación (Flick, 2012), lo cual le otorga un carácter natural a la relación investigador-entrevistado. Según Cantavella (2015) la entrevista es una conversación dirigida con un fin preestablecido, donde es tan importante preguntar como escuchar, de manera de evitar asimilarse a un interrogatorio policial o judicial. En definitiva, la entrevista conversacional (Schatzman y Strauss, 1973) adopta la forma de diálogo o una interacción auténtica entre investigador y entrevistado, de manera que este último no perciba la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas o los objetivos de la investigación (Valles, 2002).

Se realizaron 12 entrevistas conversacionales, de aproximadamente 32,5 minutos. Este tipo de entrevistas supera el intercambio tradicional basada en pregunta-respuesta, por un intercambio colaborativo (Fontana y Frey, 2005). En este aspecto, el investigador se instala desde una posición de escucha atenta que da lugar a una relación conversacional.

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó la codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002) que permite conceptualizar la experiencia sobre la utilidad que los estudiantes atribuyen a la retroalimentación. Luego, mediante el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) se construyeron subcategorías asociadas con escenarios y tránsito de las prácticas de retroalimentación (ver figura 1). Esta codificación abierta permitió identificar, conceptualizar y tipificar significados (Flick, 2012; San Martín, 2014) en un contexto cotidiano-social donde ocurre el fenómeno de investigación.

1. La tutoría par consiste en un acompañamiento académico con énfasis en las áreas de mayor complejidad de primer año de universidad. El proceso lo desarrolla un tutor par, quien es un estudiante destacado en algunas áreas. La tutoría se realiza en pequeños grupos de máximo seis estudiantes y en horarios previamente definidos.

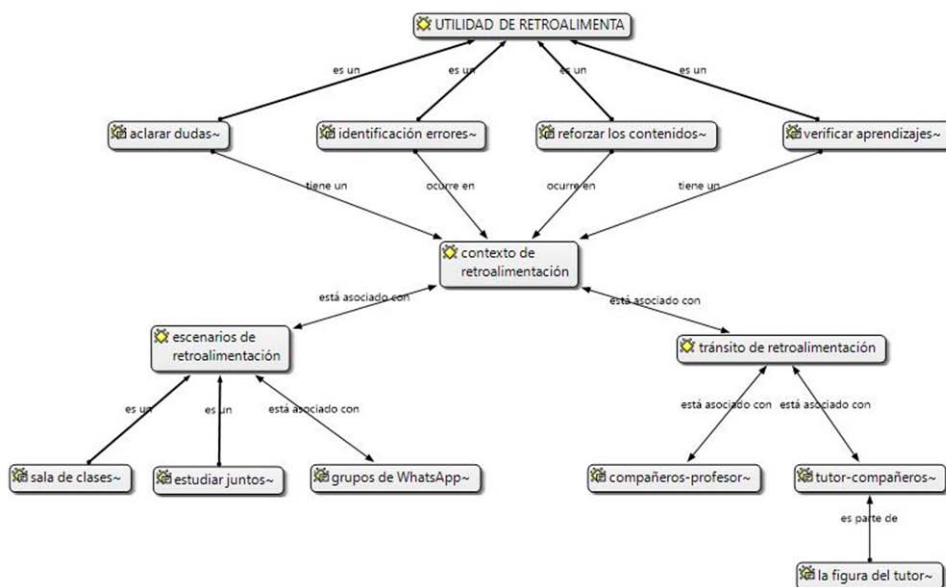
La información se codificó con el software para análisis cualitativo ATLAS.ti versión 7.5 (Gibbs, 2009) que permitió elaborar redes conceptuales. Para dar cuenta de la actuación ética en la investigación (Christians, 2011) se solicitó el consentimiento informado a participantes, que garantizó el compromiso de privacidad y confidencialidad de la identidad de los mismos.

3. Resultados

Se presentan resultados asociados con la categoría utilidad de retroalimentación, y se establecen subcategorías asociadas con el contexto, escenario y tránsito de la retroalimentación. Así mismo, permiten comprender la utilidad y funcionamiento relacional de la retroalimentación (ver figura 1).

Figura 1

Utilidad y contexto de la retroalimentación.



3.1 Utilidad de la retroalimentación

Aclarar dudas

Aclarar dudas representa la principal utilidad que los estudiantes otorgan a la retroalimentación. Esta se define en función de interrogantes o incertidumbres que deben ser resueltas. Es decir, la retroalimentación tiene el valor de revisar contenidos con el fin de aclarar conceptos en duda: “...es poder volver a tener un repaso o aclarar todos los términos que adquirí para entender la materia, (...) aclarar todos los conceptos o dudas dentro de lo visto en clases” (E12, C1)².

Las dudas surgen mientras se estudia, y entonces se busca la retroalimentación del profesor: “...yo creo que resolver dudas que surgen mientras uno estudia, poder lograr conocimientos completos de lo que uno estudia (...), igual cuando hacen retroalimentación los pro

fes puedo consultar cuales son mis falencias” (E4, C1). No obstante, los estudiantes recurren a otros cuando aparece un conflicto en la comprensión, y se expresa en la sensación de algo inconcluso, que puede ser definido por la retroalimentación: “...más que nada que sea completa y que tenga lo que uno necesita en el instante, ósea si a mí me faltó algo, preguntarle a esta persona que va a realizar la retroalimentación” (E7, C1).

Cuando la duda se origina se plantean estrategias para resolverlas. Así, los estudiantes se organizan para recopilar interrogantes, e informar al profesor, quien orienta para lograr una adecuada comprensión conceptual:

Si es necesario nos quedamos después de la universidad, nos juntamos en un cubículo, conversamos de la materia, que nos falta por aclarar o profundizar. Muchas veces hacemos apuntes, entonces esos apuntes vamos después donde la profe, y le decimos que no entendimos y ella dice: miren chiquillas ustedes tienen que entender esto, les falta esto o tienen que fijarse acá. Entonces ahí nos damos cuenta de lo que estamos haciendo mal como alumnas y qué nos falta por entender (E3, C17).

La identificación de errores es fundamental para mejorar la comprensión sobre contenidos, y ocurre en un contexto individual y/o con la ayuda de otros. En el contexto individual la identificación de errores surge luego de la revisión de trabajos: “...al leer el trabajo te das cuenta de lo que aprendiste y lo que no, y que es lo que sabes más y lo que sabes menos, lo que tienes que reforzar” (E1, C20). En cambio, cuando otros (compañeros, tutor y profesor) ayudan a identificar errores; la interacción se basa en el intercambio de opiniones y/o saberes:

...a través de la retroalimentación ya sea con profesor, compañero o tutora se puede identificar cuáles son ciertos errores, que no entendiste o comprendiste bien en clases (...), tú puedes decir: si mi compañera me dijo esto entonces es porque quizás no entendí bien este tema, ahí me puedo fijar mejor en mis errores (E3, C18).

En definitiva, la identificación de errores permite visibilizar aquellos aprendizajes no resueltos y facilita el progreso del estudiante:

...eso te va aclarando las cosas que te cuestan, porque si ya yo me saqué un 4 en una prueba y no veo en que fallé, nunca lo voy a entender bien, y no voy a seguir avanzando y voy a quedar estancada. Entonces la retroalimentación siempre va a ser buena porque te va a ayudar a aclarar todo lo que a ti te está costando (E8, C21).

Reforzar contenidos

Reforzar contenidos forma parte de un tipo de retroalimentación que permite a los estudiantes recordar temáticas pasadas, donde la profesora revisa las materias de clases anteriores: “...la retroalimentación es importante (...) puede ayudar a recordar lo que vimos la clase anterior, como que da una idea más clara del contenido” (E3, C1). En consecuencia, reforzar contenidos permite detectar temáticas no comprendidas para fortalecer el desarrollo académico-profesional: “...reforzarlo bien y ver si me cuesta algo o no, y que los profesores me brinden los apoyos para desarrollarme bien tanto en la asignatura como lo que se relaciona a la asignatura, en nuestra vida profesional” (E11, C5). Esta utilidad de la retroalimentación, regula el ritmo de la enseñanza y el aprendizaje mediante la revisión de aspectos débiles de la comprensión, lo cual evita un enfoque centrado en el aprendizaje como acumulación de saberes.

Verificar aprendizajes

La verificación de aprendizajes implica representar una utilidad asignada a la retroalimentación, mediante la aplicación cotidiana de conocimientos construidos: "...espero que me entreguen sus conocimientos y poder aplicarlos tanto en el ámbito laboral como en la cotidianidad" (E1, C1). Así mismo, la verificación de conocimientos ayuda a detectar aprendizajes individuales y/o colectivos: "...uno aplica lo que se aprendió... ahí uno se da cuenta si aprendió o no, igual con los compañeros cuando vamos a tener una prueba revisamos 10 minutos antes la materia" (E1, C19).

3.2 Escenarios de retroalimentación

Sala de clases

La sala de clases constituye un escenario de retroalimentación donde los estudiantes expresan ideas que complementan las explicaciones de la profesora: "...mis compañeras también, algunas aportan en clases, cosas que la profesora no dice y eso ayuda a aclarar más, aportan a la clase" (E1, C46). Por lo cual, la retroalimentación se caracteriza por actividades que involucran la participación de las estudiantes. Por ejemplo, para evidenciar comprensión, el docente invita a sistematizar contenidos de clases pasadas: "...o cuando me ha tocado pasar a la pizarra, ahí el profesor elige una persona al azar y él tiene que pasar a la pizarra y anotar los contenidos que se han visto, siempre esto va acompañado de una pregunta" (E6, C15). En efecto, la sala de clases representa un espacio de participación en torno a la retroalimentación.

Estudiar juntos

Las prácticas de retroalimentación también ocurren durante el tiempo de estudio entre compañeros. Principalmente, se constata la consecución de objetivos comunes y resolución de dudas. Esto genera una organización para compartir conocimientos y así, asegurar que todas las integrantes tengan el mismo nivel de comprensión:

...grupo de estudio, por ejemplo, sabemos que tenemos una prueba en tal fecha, y nosotras decimos: chiquillas saben que tengo duda en tal concepto, y nos juntamos por turnos para que todas entiendan. La idea es compartir nuestros conocimientos para que todas sepan lo mismo (E3, C5).

Estudiar juntos, también ocurre en escenarios fuera de sala de clases donde se comparan y exponen saberes individuales al grupo de estudio: "...nos juntábamos en una sala de la biblioteca, cada uno estudiaba un tema y luego a la hora de estudiar todas juntas, cada una explicaba el tema que dominaba más" (E5, C5). Este escenario, posibilita una retroalimentación grupal e inmediata, en donde se visibilizan los aspectos que requieren mayor atención:

...a veces uno se da cuenta que comprendió algo, pero al repasarlo todas juntas, uno se da cuenta que lo entendió mal y uno logra asimilar. Si a mí me tocara una retroalimentación con un profesor de forma individual yo llevaría mis puntos y listo (E5, C25).

Para estudiar juntos, los estudiantes se organizan en función de aspectos subjetivos comunes. Por ejemplo, sentimientos de confianza o simpatía que responden a una trayectoria de trabajo común:

Es mucho más fácil entenderse con personas que ya tienes más confianza o que te cae bien... Para mí es mucho más fácil, hablarlo con mis amigas o con gente que ya he trabajado antiguamente (...) ya sé cómo trabajar y cómo manejar las situaciones si ya hemos estado juntos (E4, C20).

Estos aspectos subjetivos asociados con la confianza, simpatía y amistad no excluyen la presencia de divergencias que pueden generar confrontación: "...hay algunos tipos de opiniones distintas que igual a veces chocamos, pero yo creo que todo es conversable, entonces igual cuesta porque todas somos mujeres y todas quieren tener la razón" (E8, C16). No obstante, el respeto es un valor que permite a los estudiantes enfrentar estas divergencias, de manera que todas tengan espacio de opinión:

...cuando hay una buena retroalimentación tenemos que aprender a escuchar y hablar. Creo que es importante que todos den su opinión, no que haya una persona escuchando y no hablando nada. También las personas que hablan mucho es bueno que guarden un poco de silencio y dejen hablar (E1, C34).

Grupos WhatsApp

La red social WhatsApp es un recurso utilizado por los estudiantes, pero al mismo tiempo representa un escenario que, en ocasiones, promueve prácticas de retroalimentación. El uso de WhatsApp cobra relevancia cuando no es posible el encuentro presencial entre estudiantes. Principalmente, opera como una herramienta para clarificar dudas, y obtener apuntes sobre temáticas específicas:

No siempre vas a estar cerca de las personas, por ejemplo, yo vivo en Victoria, no me voy a mandar el pique [viaje] a preguntarle a mis compañeros, cómo se hace esto. Por ejemplo, en los grupos de WhatsApp de la sección [curso] siempre estamos preguntándonos la materia, mandándonos textos o ppt (E4, C8).

El uso de WhatsApp es un espacio estratégico de retroalimentación que permite formular y responder preguntas de modo inmediato. Además, los grupos de WhatsApp posibilitan que las preguntas sean respondidas mediante registros de audios, a través de fotografías de apuntes o resúmenes realizados por los estudiantes: "...nos prestamos los resúmenes o audios. Una chica un día me hizo una pregunta y yo contesté por audio..., se envían resúmenes por fotos" (E4, C8).

3.3 Tránsito de retroalimentación

Compañeros-profesor/tutor-compañeros

Frente a la presencia de una duda, y necesidad de retroalimentación, normalmente los estudiantes recurren (inicialmente) a sus compañeros: "...se da mucho preguntarles a las compañeras que más entienden. Se nota esa timidez de que no se levanta la mano si no se entendió. Después preguntar al compañero, siempre toman de primera referencia al compañero" (E12, C26).

En el caso en que la duda persiste, la solicitud de retroalimentación se la envían al profesor, en tal sentido el tránsito de retroalimentación es flexible y a la vez estratégico: "...primero aclaro las dudas con los compañeros, después si se da la instancia al profesor. A veces las clases son muy lejanas [distantes], [entonces] después [voy] al tutor. El tutor tendría el segundo lugar y después la profesora" (E9, C12). La toma de decisión en la búsqueda de retroalimentación responde a la disponibilidad del profesor. En consecuencia, los estudiantes evalúan la factibilidad sobre las condiciones de disponibilidad para así determinar a quién acudir:

...si la profe tiene la disposición y el tiempo, idealmente ir con ella, pero si vemos que no tiene la disposición o el tiempo, es mejor verlo con la tutora, o sino también pedir una hora con la profe (...) tratar de acercarse a la profe. Pero si no te pesca [considera], no te vas a quedar esperando (E3, C39).

La figura del tutor

La importancia del tutor radica en garantizar que las estudiantes accedan oportunamente a la información y conocimiento. En este sentido, el tutor responde al estado de urgencia que demandan las estudiantes: "...por WhatsApp si uno tiene una duda a las 2 mañana cuando uno está estudiando, [el tutor] está disponible. Además, nos pregunta qué tema quieren tratar, o qué trabajo quieren ver sea o no sea de la asignatura" (E5, C9). Ciertamente, las estudiantes valoran la disponibilidad, tiempo y atención del tutor frente a sus dudas.

A diferencia del profesor, el tutor se muestra disponible mediante redes sociales, en particular WhatsApp: "...yo voy a tutoría una vez a la semana, pero estamos constantemente hablando con el tutor por el grupo de WhatsApp. Él tiene buena disposición, siempre está haciendo cosas, pero siempre va a estar atento a lo que surja" (E4, C42).

Los estudiantes encuentran en el tutor una retroalimentación funcional a las exigencias de evaluación. De este modo, el tutor es una fuente de información útil para responder a las preguntas y/o exigencias del profesor. Por esta razón, acercarse al tutor tiene un sentido instrumental y estratégico para las estudiantes:

...como ya es alumna de años anteriores, ella [tutora] maneja mejor la materia y te lo puede explicar y decir que verá la profesora. Me pasó en la primera clase que la profe pasó mil diapositivas, y al final lo que salía es poco, y dije: necesito una tutora, y ahí empezamos a ver a Piaget (...) y justo la profesora hizo una pregunta de lo que habíamos visto y yo pude contestar gracias a eso (E3, C12).

Finalmente, las estudiantes valoran aspectos socioemocionales en la relación con el tutor cuyo efecto es positivo para la retroalimentación. Por ejemplo, la confianza estimula la formulación de preguntas: "... [el tutor] me provoca mucha confianza, yo le contaba un problema que tenía, se hace más fácil en las tutorías y eso me da más confianza para preguntar, a él le puedo hacer miles de preguntas, pero a los profes no les hago nada" (E2, C11).

Sin duda, se evidencia que la utilidad de la retroalimentación tiene un contexto material y virtual que propicia un tránsito promotor de relaciones en torno a prácticas de retroalimentación. De esta manera, la utilidad de retroalimentación es un fenómeno que moviliza aspectos subjetivos y específicos de la formación.

4. Discusión

Utilidad de retroalimentación en la formación inicial docente

La retroalimentación se inicia cuando aparece la duda como aspecto problematizador de la comprensión de los estudiantes. En este sentido, ellos buscan directrices para mejorar la comprensión sobre criterios de evaluación, y para responder a las exigencias académicas (Carless, 2016). En términos prácticos, los estudiantes recurren a la retroalimentación para identificar errores en sus elaboraciones académicas. Esto sirve para reforzar contenidos aprendidos, lo cual otorga seguridad frente a la evaluación.

Si la retroalimentación sobre los contenidos producidos por estudiantes no ocurre de manera oportuna, el estudiante desarrolla inseguridad sobre sus aprendizajes y producciones académicas (Insuasty y Zambrano, 2014). Al mismo tiempo que no estará en condiciones de visualizar los posibles errores en sus producciones. En consecuencia, es posible que el error

acompañe al estudiante durante su itinerario formativo. De esta forma, la utilidad de la retroalimentación tiene un alcance inmediato, pero también a mediano y largo plazo, toda vez que permite detectar a tiempo aquellos errores que pueden persistir en el trayecto formativo e incluso en el futuro desempeño profesional.

Es importante agregar que, desde la perspectiva de interacción entre estudiante-retroalimentación, la retroalimentación básica no promueve posibilidades de autoevaluación. En consecuencia, no ocurre retroalimentación interna (Nicol y Mcfarlane-Dick, 2006), que resulta de la propia supervisión cuando el estudiante se enfrenta individualmente a su tarea. Así mismo, la autorregulación (Zimmerman, 2008) se posterga debido a la atención puesta sobre la corrección de errores puntuales. En consecuencia, la retroalimentación básica impide el desarrollo de competencias de gestión del conocimiento y aprendizaje autónomo (Bennett, 2011; Butler, 2002). Sin duda, cuando esta es superada, se avanza hacia una utilidad formativa que se expresa en competencias reflexivas como la autonomía y autoevaluación en el aprendizaje.

En definitiva, la utilidad de la retroalimentación no sólo debe entenderse en su dimensión práctica, sino también es necesario comprender que se configura como un repositorio de saberes para la toma de decisiones al alcance del estudiante durante su trayecto formativo.

Escenarios donde se manifiesta la utilidad de la retroalimentación

La sala de clases es un escenario que permite la retroalimentación con participación de todos los estudiantes. Ellos evalúan la diferencia entre su trabajo y el de sus compañeros dado que se implican en la experiencia de aprendizaje (Carless, 2016). A esto, algunas investigaciones (Ladyshwsky, 2015) le denominan tutorización entre compañeros, la cual tiene efectos positivos para la comprensión de las materias, sobre todo en aquel estudiante que cumple el rol de tutor.

El escenario primario donde se utiliza la retroalimentación es la situación de *estudiar con otros*. En esta instancia, los estudiantes comparten exponen y evalúan saberes. En efecto, Carless (2016) sostiene que en este diálogo entre compañeros se aprende a identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora. Además, estudiar con otros requiere confianza y empatía. En atención a esto, las investigaciones de Molloy, Borrell-Carrió y Epstein (2015) afirman que la retroalimentación tiene el potencial de dañar emociones y generar crisis de confianza. Ciertamente, existe evidencia suficiente sobre la delicadeza que debe guiar el proceso de evaluación (Ende, Pomerantz y Erickson 1995; Latting, 1992; Ilgen y Davis, 2000) debido a la tendencia natural de reaccionar de manera defensiva frente a las críticas.

Otro escenario donde ocurre la retroalimentación es el espacio virtual, mediatizado por tecnologías y algunas plataformas académicas donde se fomenta el diálogo (Henderson y Phillips, 2015). Sin embargo, los estudiantes prefieren usar redes sociales como grupos de WhatsApp que cumplen con la condición de ser atractivas, familiares y fáciles de usar (Carless, 2016).

El uso de retroalimentación mediante grupos de WhatsApp tiene la finalidad de resolver dudas que surgen de necesidades individuales. Así, las posibilidades de respuestas se multiplican debido a la cantidad de miembros participantes y al número de consultas que se realizan en este espacio virtual (Bouhnik y Deshen, 2014; Suárez, 2017). No obstante, no se ha logrado demostrar el impacto de redes sociales sobre la retroalimentación en el aprendizaje (Lunt y Curran, 2010).

Tránsito hacia la búsqueda de una retroalimentación básica

El principio del tránsito se inicia con el grupo de compañeros. Esto tiene sentido, ya que autores como Carless (2016) argumentan que entre compañeros la retroalimentación es rápida y en mayor cantidad. Es decir, la condición de oportuno supone un componente para una buena retroalimentación (Yuan y Kim, 2015). A diferencia de lo que ocurre con el profesor, donde el proceso de revisión es tardío.

Las posibilidades, calidad y tipo de respuestas se evalúan de acuerdo con los intereses de los estudiantes. Esto obliga a buscar otras fuentes de retroalimentación que permiten responder a requerimientos de información y conocimiento.

Desde la perspectiva del estudiante, existe la necesidad de resolver instrumentalmente a las exigencias académicas, lo cual se contrapone con un proceso activo orientado hacia el compromiso académico (Panadero y Tapia, 2014; Pintrich y Zusho, 2002; Rosário et al., 2016). Para esto, sirven aquellas fuentes (como el tutor) de retroalimentación que proveen estrategias inmediatas para el cumplimiento de tareas. En efecto, el uso de redes sociales como WhatsApp, facilita la atención, retroalimentación inmediata e interacción personalizada hacia los estudiantes (Bouhnik y Deshen, 2014; Suárez, 2017).

Al igual que investigaciones anteriores (Bouhnik y Deshen, 2014; Mosquera, 2016) se constata que el sentido de urgencia de los estudiantes y la retroalimentación inmediata supone la creencia que el profesor y/o tutor debe estar 24 horas del día y los 7 días de la semana disponible para consultas. Así, la figura del tutor opera en una lógica de solicitud de urgencia. De acuerdo con Boud y Molloy (2015) y Carless (2016), la urgencia que expresan los estudiantes, según, es una respuesta para evitar la tardanza de la retroalimentación. En efecto, esto representa un riesgo de caducidad del uso de la información.

5. Conclusión

La utilidad de la retroalimentación ocurre en un espacio relacional complejo. Se trata de un entramado de relaciones que superan la relación tradicional profesores-estudiantes. La complejidad de los espacios de retroalimentación contiene relaciones entre estudiantes, entre grupos de estudio, estudiantes de diferentes generaciones y estudiantes tutores que también retroalimentan. Se construyen alianzas basadas en metas compartidas, y resolución de problemas emergentes, pero también exigen confianza y compromiso entre sus miembros.

Es posible atribuir a las relaciones de retroalimentación la condición de un campo (Bourdieu, 1998). Es decir, profesores, tutor y estudiantes se disputan la retroalimentación como expresión del capital cultural. Siguiendo a Bourdieu (1998) esta disputa produce una serie de prácticas que conforman un habitus de retroalimentación. Este habitus se adquiere a lo largo de la trayectoria formativa del estudiante. Así, el escenario social cotidiano donde participan y se organizan estudiantes, profesores y otros agentes que retroalimentan, tiene un sentido instrumental y estratégico.

En el ámbito asociado al tipo de retroalimentación que se promueve, es posible señalar que la figura del tutor emerge como un agente que produce una retroalimentación básica (Shute, 2008). Lo anterior, da respuesta a situaciones puntuales que demandan los estudiantes. En consecuencia, el tutor responde a un sentido funcional y práctico del aprendizaje.

Desde la construcción social del conocimiento (Schütz, 2003), la retroalimentación que se limita a un conjunto de recetas opera desde una necesidad pragmática por resolver la situación problema. En este sentido, el funcionamiento de la receta impide cuestionarla. Por consiguiente, la *retroalimentación recetaría* no contribuye a procesos reflexivos complejos.

Creemos que es necesario revisar este tipo de retroalimentación, principalmente porque imposibilita la autonomía del aprendizaje. Esta retroalimentación básica utiliza las redes sociales como WhatsApp, dado que ofrece respuesta inmediata al estudiante. La disponibilidad y tiempo del profesor para llevar a cabo la revisión constituye una situación crítica para los alumnos. Este escenario puede impedir la efectividad de la información entregada, lo cual genera incertidumbre sobre las actividades académicas.

Como consideración práctica, proponemos sincronizar acciones y formas de entender la retroalimentación entre estudiantes, profesores y tutores, por ejemplo, mediante la incorporación de módulos que introduzcan la retroalimentación en asignaturas de evaluación. Esto también es muy relevante en atención a fortalecer procesos de autoevaluación en carreras de pedagogía.

Además, será necesario articular a docentes, estudiantes y tutores en instancias prácticas de retroalimentación, por ejemplo, talleres, seminarios y conversatorios. A su vez, en la dimensión de la práctica profesional, sería conveniente incorporar la presencia de retroalimentación formativa como ámbito de observación y evaluación para estudiantes de pedagogía y docentes.

Lo anterior, permitiría evaluar las posibilidades de desarrollar competencias de autorregulación y autonomía en el contexto de la educación superior. Es deseable que el estudiante utilice el acervo de retroalimentación que ha experimentado, de tal modo que cuente con herramientas cognitivas que facilitarían su autonomía en su aprendizaje.

Consideramos como limitación para este estudio, la inviabilidad de integrar y triangular perspectivas de otros actores. Sin duda, será conveniente indagar en la utilidad de la retroalimentación desde la experiencia de actores académicos, y docentes. Evidentemente, la mirada de otros actores sería útil para elaborar propuestas de mejoramiento para los procesos de retroalimentación. En consecuencia, consideramos que la ausencia de otros actores académicos y docentes podría acotar las posibilidades de comprensión sobre el fenómeno de retroalimentación en educación superior.

Referencias

- Aguilar, E., Rodríguez, A., Baeza, L., y Méndez, N. (2016). La retroalimentación constructiva en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas e investigativas en dos generaciones de alumnos de medicina en Yucatán, México. *Anales de la facultad de medicina*, 77(2), 137-142. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i2.11818>.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research-Unity and Diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9>.
- Atkinson, P., Coffey, A., y Delamont, S. (2001). A debate about our canon. *Qualitative Research*, 1(1), 5-21. Doi: <https://doi.org/10.1177/146879410100100101>.
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. Doi: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Boud, D., y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Bouhnik, D., y Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teacher and student. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231. Recuperado de <http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf>.

- Bourdieu, P. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bowden, J., y Marton, F. (2012). *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Narcea.
- Box, C., Skoog, G., y Dabbs, J. (2015). A case of study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*, 52(5), 956-983. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831215587754>.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD Resources.
- Butler, D. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37(1), 59-63. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3701_7.
- Cabrera, N., y Mayordomo, R. (Eds.). (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. LMI.
- Canabal, L., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Cano, E. (2016). Del feedback al feedforward. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad experiencias con el uso de tecnología* (pp. 32-40). LMI.
- Cantavella, J. (2015). *La entrevista como conversación dirigida*. Editorial UOC.
- Cardona, S., Jaramillo, S., y Navarro, Y. (2016). Evaluación de competencias con apoyo de un sistema de gestión de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 7(14), 193-218. Doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.5223>.
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-29). LMI.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Ediciones e Impresiones Copygraph.
- Christians, C. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 283-331). Gedisea.
- Contreras, G., y Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9(19), 69-90. Doi: <https://doi.org/doi:10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- De Vicente, J. (2011). *El fenómeno religioso popular: valores y creencias: estudios de experiencias religiosas populares en Huelva a principios del siglo XXI* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.

- Draper, S., y Nicol, D. (2013). Achieving transformational or sustainable educational change. En S. Merry, M. Prince; D. Carless y M. Taras, *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students* (pp. 190-203), United Kingdom, Routledge.
- Ende, J., Pomerantz, A., y Erickson, F. (1995). Feedback in clinicalmedical education. *Journal of AmericanMedical Association*, 250(6), 777-781.
- Ferreira, Y., y Peralta, R. (2015). Experiencias que posibilitan las trayectorias formativas de estudiantes de profesores en el nivel superior. *Educación, Formación e Investigación*, 1(2), 1-17. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7014>.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fontana, A., y Frey, J. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-727). Sage.
- Fredrick, J. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4), 327-335. Doi: <https://doi.org/10.1080/0405841.2011.607401>.
- Germain, F., y Pérez-Rico, C. (2014). La educación por competencias como medio para facilitar la toma de control del aprendizaje por el estudiante. *Fundación Educación Médica*, 17(1), 11-19. Doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000100004>.
- Gibbs, G. (2009). *Analyzing Qualitative Data*. Sage.
- Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: pedagogía universitaria una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, 8, 45-66.
- Hammersley, M. (2004). Action Research: a contradiction in terms?. *Oxford Review of Education*, 30(2), 165-181. Doi: <https://doi.org/10.1080/0305498042000215502>.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. Doi: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Haug, B., y Odegaard, M. (2015). Formative assessment and teachers' sensitivity to student responses. *Int J Sci Educ*, 37(4), 629-654. Doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.1003262>.
- Henderson, M., y Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 55-67. Doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>.
- Ilgen, D., y Davis, A. (2000). Bearing bad news: Reactions to negative performance feedback. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3):550-565.
- Insuasty, A., y Zambrano, L. (2014). Experiencias reflexivas de asesoría en la práctica docente. *Lenguaje*, 42(2), 389-414. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a07.pdf>.
- Ion, G., Silva, P., y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42858>.
- Jiménez, Y., González, M., y Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e*, (13), 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121730002.pdf>.

- Karabenick, S., y Zusho, A. (2015). Examining approaches to research on self-regulated learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 10(1), 151-163. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-015-9137-3>.
- Ladyshwsky, R. (2015). El papel de los compañeros en los procesos de feedback. En D. Boud y E. Molloy (Ed.), *El feedback en educación superior y profesional comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 203-218). Madrid: Narcea.
- Latting, J. (1992). Giving Corrective feedback: A decisional analysis. *Social Work*, 37, 424-430.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>.
- Lunt, T., y Curran, J. (2010). Are you listening, please? The advantages of electronic written feedback compared to written feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(7), 759-769. Doi: <https://doi.org/10.1080/02602930902977772>.
- Mendez Garrido, J.M., y Conde Vélez, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>.
- Mosquera, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso del WhatsApp en la elaboración On-line de Trabajos Fin de Máster de Formación del Profesorado. *DIM: Didáctica, innovación y multimedia*, (33), 1-8. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/306814>.
- Molloy, E., Borrell-Carrió F., y Epstein, R. (2015). El impacto de las emociones en el feedback. En D. Boud y E. Molloy (Ed.), *El feedback en educación superior y profesional comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 203-218). Madrid: Narcea.
- Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Ocak, G., y Yamaç, A. (2013). Examination of the relationships between fifth Graders' self-regulated learning Strategies, Motivational Beliefs, Attitudes, and Achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 380-387. *Acta médica colombiana*, 41(1), 49-57. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016657>.
- Panadero, E., y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>.
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n3/edu17317.pdf>.
- Pintrich, P., y Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.
- Rae, A., y Cochrane, D. (2008). Listening to students: how to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230. Doi: <https://doi.org/10.1177/1469787408095847>.

- Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, M. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y educadores*, 17(3), 499-513. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781006.pdf>.
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M., y Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>.
- Rueda, M., Schmelkes, S., y Díaz-Barriga, A. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145), 190-204. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/pere-du/v36n145/v36n145a12.pdf>.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE*, 16(1), 104-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>.
- San Martín, D. (2018). ¿Artesanía o cazador tras la huella?. Reflexiones para el análisis cualitativo de datos. *Empiria*, (40), 65-83. Doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22011>.
- Sánchez Sanhueza, G., y Cisterna Cabrera, F. (2014). La evaluación de los aprendizajes orientada al desarrollo de competencias en Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(1), 104-114.
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Stobart, G. (2008). *Testing times. Uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Schatzman, L., y Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, B. (2017). WhatsApp como herramienta de apoyo en la tutorial. *Revista de docencia universitaria*, 15(2), 193-210. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941>.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres, A., y San Martín, D. (2018). Prácticas cotidianas de estudio y aprendizaje autónomo en contextos familiares y académicos de estudiantes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(18), 1-28.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. CIS (Colección Cuadernos Metodológicos, n.º 32).
- Xu, J., y Wu, H. (2013). Self-regulated of homework behavior: homework manager at the secondary school level. *Journal of Education Research*, 106(1), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>.
- Yuan, J., y Kim, C. (2015). Effective feedback design using free technologies. *Journal of Educational Computing Research*, 52(3), 408-434. Doi: <https://doi.org/10.1177/0735633115571929>.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Entre la escuela y la tecnología. El Programa Primaria Digital y sus Repercusiones Institucionales

Martín Alejandro Pizarro

Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina.


Recibido: 03 de agosto 2020 - Revisado: 01 de octubre 2020 - Aceptado: 04 de noviembre 2020

RESUMEN

El presente artículo busca abordar las repercusiones institucionales que genera la integración de las tecnologías digitales a partir de la implementación del Programa Primaria Digital (Argentina) en las escuelas primarias. El análisis se focaliza en las alteraciones institucionales producidas por las tecnologías en las dimensiones espaciales, temporales y relativas a la (re)definición de los roles institucionales a partir del vínculo con los dispositivos. Se trata un abordaje cualitativo, en un primer nivel de aproximación exploratoria, a partir de una serie de observaciones y entrevistas en profundidad a directivos y referentes tecnológicos de un grupo de escuelas primarias de gestión estatal, beneficiarias del Programa Primaria Digital, ubicadas en el Partido de San Miguel (Buenos Aires, Argentina).

Palabras Clave: Institución educativa; tecnologías digitales interactivas; programa primaria digital; repercusiones institucionales.

*Correspondencia: mpizarro@campus.ungs.edu.ar (M. Pizarro).

 <https://orcid.org/0000-0001-6750-069X> (mpizarro@campus.ungs.edu.ar).

Between School and Technology. The Digital Primary Program and its Institutional Repercussions

ABSTRACT

This article seeks to address the institutional repercussions generated by the integration of digital technologies originated from the implementation of the Digital Primary Program in primary schools. The analysis focuses on the institutional changes produced by technologies in the spatial, temporal and relative dimensions of the (re) definition of institutional roles based on the link with the devices. This is a qualitative approach, at a first level of exploratory approximation, based on a series of observations and in-depth interviews with managers and technological leaders from a group of state-run primary schools, beneficiaries of the Digital Primary Program, located in San Miguel district (Buenos Aires, Argentina).

Keywords: Educational institution; interactive digital technologies; digital primary program; institutional repercussions.

1. Introducción

El uso de las tecnologías digitales se encuentra presente en casi la totalidad de las prácticas de la vida cotidiana. La mayor parte de los procesos productivos y de sociabilidad se encuentran intervenidos, en algunas de sus instancias, por la digitalización y toda nueva realización se gesta en un contexto altamente tecnologizado. Estar ajeno a cualquiera de estas circunstancias resulta casi imposible y no se vislumbra en el horizonte una alternativa de retorno a una etapa pre-digital. Son los mismos Estados (y las organizaciones internacionales a las cuales pertenecen) quienes promueven, a partir de la implementación de múltiples políticas públicas, la integración de Tecnologías Digitales Interactivas (TDI) a las distintas instituciones de la sociedad, siendo la escuela una de las principales destinatarias de este tipo de decisiones gubernamentales.

En Argentina, al igual que en el resto de los países de América Latina, los vínculos entre la tecnología y los centros educativos se han ido profundizando desde hace un par de décadas a esta parte, encontrando en el Programa Conectar Igualdad (PCI) de 2010 uno de sus hitos más destacados a nivel nacional. Conjuntamente, el Programa Primaria Digital (PPD) lanzado en 2012, amplió el universo de escuelas que recibirían equipamiento para integrar las TDI a las prácticas educativas al incluir a los establecimientos públicos de nivel primario de todo el país, a la vez que promovió la capacitación del personal docente en el uso de los dispositivos con fines pedagógicos¹. Si bien ambos programas fueron discontinuados en 2018, -y el cambio de gobierno nacional a finales de 2019 volvió a poner en agenda políticas públicas como las mencionadas- a partir del momento en que los dispositivos traspasaron por primera vez las puertas de los establecimientos educativos trastocaron, en mayor o menor medida, sus dinámicas habituales de funcionamiento.

1. El Programa Conectar Igualdad al igual que el Programa Primaria Digital fueron subsumidos en el Plan Nacional Integral de Educación Digital -PLANIED- en abril de 2017 y discontinuados formalmente en mayo de 2018, con la creación del Plan Aprender Conectados (Decreto Presidencial 386/2018).

El abandono de la antigua “sala de informática” por el modelo “una computadora por niño” y la mayor parte de las asignaturas atravesadas por netbooks y ya no sólo por la tiza y el pizarrón, trajeron aparejada una nueva forma en la relación con los dispositivos técnicos dentro de las escuelas, generando una serie de interrogantes cuyas respuestas excedían a las capacitaciones recibidas y que debían ser respondidas por los mismos actores institucionales si se pretendía hacer uso de las tecnologías provistas y explotar todas sus potencialidades. De este modo, las escuelas -en tanto instituciones-, han visto afectados sus tiempos, sus espacios, sus roles, sus proyectos y sus relaciones internas y externas, a partir de la integración de dispositivos interactivos. Pero, al mismo tiempo, han requerido (y aún requieren) transitar un camino de reorganización institucional para apropiarse de esos dispositivos y lograr satisfacer las nuevas demandas que el contexto social, político y económico les impone.

En esta dirección, las políticas de integración de recursos técnicos habían dejado por cuenta de las iniciativas de los establecimientos educativos y sus integrantes las formas de implementación de los programas, siendo sólo responsables de la capacitación de los recursos humanos y no contemplando las posibles repercusiones que implicaría la incorporación de tecnologías digitales a la cotidianeidad de las escuelas. En relación con este problema, proponemos el siguiente interrogante de partida para el presente artículo: ¿Qué repercusiones genera a nivel institucional el proceso de integración de tecnologías digitales interactivas en las escuelas primarias de gestión estatal?

Pretendemos realizar un avance sobre algunas de las repercusiones que se han suscitado a nivel institucional en un grupo de escuelas beneficiarias del Programa Primaria Digital del Partido de San Miguel considerando como principales dimensiones de manifestación, el ámbito edilicio y espacial, el ámbito temporal y el relativo a la (re)definición de roles a partir del vínculo de los miembros institucionales con los dispositivos tecnológicos que el Programa ofrece.

Se trata de una indagación cualitativa en un nivel de aproximación exploratorio, cuyas técnicas de recolección de la información fueron la observación directa y la entrevista en profundidad sobre la base de una guía de pautas semiestructurada, realizadas a directivos y referentes tecnológicos en el lugar de referencia. Todas las escuelas pertenecen al Partido de San Miguel, ubicado en el segundo cordón industrial del Área Metropolitana de Buenos Aires.

2. Algunas delimitaciones teórico-conceptuales

La integración de tecnologías digitales en las escuelas genera diversos procesos de desordenamiento (Orozco Gómez, 2004), donde el institucional es uno de los más destacados, pero a la vez, uno de los más difíciles de prever ya que da cuenta de una amplia heterogeneidad relativa a cada institución. Muchas cuestiones se ponen de manifiesto recién cuando las TDI comienzan a alterar de manera efectiva la dinámica normal de los centros educativos por su sola presencia allí. Hemos señalado en otras propuestas (Pizarro, 2015; Pizarro, 2017), la importancia de abordar las repercusiones institucionales que conlleva la provisión de dispositivos técnicos a las escuelas -principalmente los programas que basan su propuesta en el modelo 1 a 1- y cómo los diversos actores deben hacer frente a múltiples alteraciones en sus prácticas profesionales y formativas en pos de apropiarse de los dispositivos, de manera personal e institucional. En esta dirección, para poder analizar las repercusiones que las tecnologías digitales generan en las instituciones educativas y cómo éstas y sus integrantes se apropian de dichos dispositivos técnicos, nos resulta pertinente delimitar teórica y conceptualmente la forma en la cual entendemos estos procesos sociales y el sitio donde se llevan a cabo.

2.1 Sobre la escuela como institución social

En primer lugar, debemos comprender a la escuela como institución social para poder analizar la relación que establecen con las nuevas tecnologías en la actualidad. Recuperamos la propuesta de la educóloga Lidia Fernández, quien entiende a una institución como un objeto cultural que expresa una determinada cuota de poder social. Se trata de normas-valor que regulan el comportamiento individual y que, con el proceso de socialización, pasan a formar parte de la subjetividad operando como reguladores sociales internos (Fernández, 1994, p. 17). Dichas normas-valor tienden a singularizarse en formas organizacionales concretas: los *establecimientos o espacios institucionales*, ámbitos concretos con un espacio geográfico, imaginario y simbólico delimitado. Son unidades que “funcionan de modo organizado, que pretenden alcanzar metas siguiendo un programa y que, además, expresan la versión singular del tipo particular de establecimientos que se especializan en concretar alguna norma o institución universal” (Fernández, 1994, p. 21).

Por lo tanto, la escuela es un espacio institucional que refleja una porción de la configuración social general a la cual pertenece pero que, al mismo tiempo, sustenta un grado de autonomía relativa que le permite diferenciarse y especializarse, promoviendo una cultura específica. Aquí, el sujeto devenido en actor institucional, se relaciona con el establecimiento tanto material como simbólicamente, por lo que no será lo mismo pensar una cultura institucional escolar atravesada por las tecnologías que sin su participación en los procesos de enseñanza y en la vida institucional.

Comprendida de esta manera, la escuela como institución educativa es una producción de la vida social y como tal, resultado de un proceso histórico que ha dado como resultado la clase de establecimientos institucionales que hoy conocemos. Una perspectiva que encuadra a los aportes de Fernández pero que pone mayor énfasis a los aspectos sociohistóricos en la conformación de la escuela como institución educativa de la modernidad, es la mirada de Frigerio y Poggi (1992). Esta línea destaca a la escuela como una construcción que resulta de un recorte de la arquitectura global de la sociedad, en un movimiento de diferenciación de otras instituciones y, por consiguiente, de especificación (Chevallier, 1981, citado por Frigerio y Poggi, 1992) mediante una asignación de sentido que se ha configurado en el terreno social más amplio.

Si bien con el desarrollo de distintos procesos históricos la escuela ha sufrido adaptaciones, reformulaciones y cambios, aún continúa conservando la huella de sus orígenes, que remiten al *primer contrato o contrato fundacional* (Frigerio y Poggi, 1992), es decir, a aquel que le otorgó sentido por primera vez a esa porción del terreno social. Dicho contrato está basado, en primer lugar, en la instrucción pública, como resultado de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales acontecidos en occidente desde mediados del siglo XVIII. Los orígenes del sistema educativo se encuentran fuertemente ligados a los ideales republicanos asentados en la Revolución Francesa.

Por consiguiente, han sido los Estados –en pleno proceso de construcción– quienes adquirieron un rol preponderante en la construcción de la escuela moderna, estableciendo el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y dicho espacio institucional. De igual manera, al día de hoy conservan ese rol acompañando y promoviendo modificaciones en el ámbito educativo, acercando a la escuela a los cambios sociales y culturales que se producen puertas afuera de los establecimientos.

Lo expuesto hasta aquí nos permite dar cuenta de la escuela como aquella institución que colabora con la (re)producción del orden social vigente, siendo una de sus principales funciones la reproducción cultural. Se trata de una tendencia conservadora, reproductivista, que pretende perpetuar cierto estado de cosas; sin embargo, la escuela expresa su propia parado

ja. A pesar de la tendencia mencionada, que la enarbola como un “custodio del orden vigente” según Fernández (1994, p. 36), los establecimientos educativos también dan cuenta de una tendencia innovadora, transformadora, que busca cambiar el orden que, paradójicamente, la misma institución busca sostener.

2.2 Sobre la relación entre los sujetos y las tecnologías

Siendo la escuela con sus respectivas características la institución social donde se llevan a cabo las repercusiones que las tecnologías digitales generan, es preciso referirnos al modo en el cual concebimos la relación que los sujetos mantienen con esos recursos digitales. Esto, al mismo tiempo, implica interpretar al individuo no sólo como un actor institucional sino también como un miembro de la sociedad que se relaciona material y simbólicamente con los dispositivos técnicos, tanto dentro de la institución como por fuera de esta.

En esta dirección, deseamos focalizarnos en la propuesta de Morales (2009), quien inter-pretó al vínculo de los individuos con los dispositivos en términos de *apropiación social de las tecnologías*, definiéndola como:

(...) aquellas prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva (Morales, 2009, p. 118)².

Esta definición vislumbra una preocupación social, política y económica, poniendo énfasis en los saberes y conocimientos necesarios para adaptar y usar las tecnologías de manera significativa y creativa. Sin embargo, y como hemos sostenido en otra ocasión (Pizarro, 2017), la apropiación también puede pensarse en términos institucionales, lo cual no implica trasladar la definición citada dentro de los límites de una escuela o institución educativa, sino contemplar el vínculo que los sujetos mantienen con los recursos digitales disponibles en los establecimientos educativos, en el marco de las relaciones que sostienen con la institución que integran y que, simultáneamente, regula su comportamiento³. En este sentido, debe contemplarse un factor situacional al observar la relación sujeto-tecnología, dado que el individuo no sólo se apropia de los dispositivos sino también de las condiciones de uso y acceso a las TDI, comprendiendo esto diferencias en materia de brecha digital y cognitiva (Crovi Drueta, 2008, p. 75).

Por otro lado, debe comprenderse el papel que desempeñan los miembros de toda institución educativa en el marco de las *migraciones digitales* (Cabello, 2013). Es decir, en la relación que los individuos sostienen con la institución de la cual participan y con los recursos digitales disponibles en la misma, es necesario considerar:

(...) los procesos en los cuales se pone a disposición un conjunto de condiciones, orientaciones, acciones y recursos que, de manera planificada y explícita, sistemática y recurrente, contribuyan a que las personas puedan relacionarse del modo más fluido posible con las tecnologías digitales, apropiándose de ellas en sus múlti-

2. En una obra posterior, la autora propone un modelo de análisis para el abordaje de la apropiación a partir de una serie de dimensiones, a saber: acceso/disponibilidad; conocimiento, reflexividad, competencia, uso y gestión, elucidación, interactividad, interacción y proyecto (Morales, 2011).

3. Para mayor detalle sobre el concepto de apropiación institucional de las tecnologías ver Pizarro (2017).

ples posibilidades y para sus diversos usos, integrándolas en sus planes de acción e interacción, evaluando sus alcances y limitaciones y tomando nota de sus cambios (Cabello, 2011, p. 28).

Las migraciones digitales habilitarían a los individuos que fueron socializados en una instancia predigital a construirse colaborativamente como migrantes digitales; ayudar a los otros migrantes a fortalecer y actualizar reiteradamente sus vínculos con las tecnologías; e impulsar la percepción de los “nativos digitales” como migrantes digitales en permanente construcción.

Incluso, esta propuesta habilita a tejer puentes y borrar fronteras entre la escuela y las dinámicas y funcionamientos de las TDI, acompañando las migraciones digitales en los establecimientos educativos a partir de la formulación de un Plan de Institucional de Alfabetización Digital (Cabello, 2013)⁴, elaborado colaborativamente por los distintos actores institucionales, teniendo en cuenta cada cultura institucional, los recursos disponibles y la gestión de los no disponibles.

2.3 Sobre las repercusiones institucionales de la integración de tecnologías

Asumimos que la introducción de dispositivos tecnológicos con fines pedagógicos en las instituciones educativas no sólo afectará las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo dentro de los establecimientos, sino que también producirán efectos en un plano institucional. Es decir, una serie de artefactos que anteriormente no forman parte de la vida de la institución, hoy se hacen presentes e, inevitablemente, causarán repercusiones en distintos ámbitos.

En este sentido, adoptamos el concepto repercusión institucional para referirnos a ese conjunto de efectos -en términos de consecuencias- generados por las tecnologías desde su ingreso a las escuelas, ya sea producto de distintas estrategias llevadas adelante por el mismo establecimiento educativo para obtener los artefactos o provistos por el Estado a partir de una política pública. Proponemos a continuación una definición operacional sobre la noción de repercusión institucional con fines estrictamente analíticos.

Etimológicamente, el concepto proviene del latín «*repercussio, repercussionis*» asociado a la acción de rebotar hacia atrás ya sea por efecto de un golpe o del impacto con otro objeto; refiriéndose también a la acción de rebote que una cosa o acto tiene sobre otra. En este caso, podemos pensarlo desde el PPD y las tecnologías sobre la institución educativa.

Asimismo, repercusión es la sustantivación del verbo *repercutir* que, según la Real Academia Española, proviene del verbo latino *repercutère* y es entendido como “rechazar de golpe”. Se trata de un concepto compuesto, donde re- (hacia atrás, de nuevo) se combina con *percutère* (penetrar golpeando). Este último verbo (percutir), es el resultado de la combinación del prefijo *per-* (completamente, del todo, a través de) y del verbo *quatère*, que significa sacudir o golpear.

Remontarnos a las raíces latinas del concepto, nos permite dar cuenta que la noción repercutir remite, en su recorrido a la lengua española actual, a un acto de rebote, e incluso de rechazo, producido por la conjunción -en términos de impacto- entre dos o más partes, siendo estas objetos o actos, donde al menos uno de ellos resultará afectado. Este es el modo en el

4. Si bien el Plan Institucional de Alfabetización Digital propuesto por Cabello (2013) está pensado para los Institutos de Formación Docente, no es un diseño prescriptivo. Por lo tanto, nos permite pensarlo desde y para las escuelas primarias. Asimismo, se recomienda la lectura -en la misma obra- de la propuesta de autodiagnóstico institucional para el desarrollo de las migraciones digitales, elaborada por Cardozo (2013).

cual entendemos a las repercusiones que los dispositivos tecnológicos originan en los centros educativos a partir de integrarse a su cotidianidad. Es decir, los efectos (comprendidos como consecuencias) que la relación entre la escuela y los dispositivos causarán en las dinámicas institucionales de los distintos establecimientos.

Asimismo, podemos reconocer una serie de dimensiones en las cuales se manifestarán estas repercusiones institucionales y nos interesarán abordar. En esta oportunidad, nos centraremos exclusivamente en la dimensión edilicio-espacial, en la temporal y en la relativa a la (re)definición de roles, aunque también consideramos otras dimensiones que conforman a la repercusión institucional de la integración de tecnologías en escuelas como esfera de las prácticas docentes, el ámbito de la toma de decisiones y el establecimiento de normas institucionales.

Tabla 1

Dimensiones de la Repercusión Institucional de la Integración de Tecnologías en Instituciones Educativas.

Dimensión	Indicadores
Edificio-espacial	Asignación de lugares destinados para el guardado del Aula Digital Móvil (ADM)/ Movilización del ADM dentro del establecimiento / Espacios destinados para el uso de los dispositivos/ Mobiliario adecuado para el uso de los artefactos/ Instalación eléctrica apta la conexión de las netbooks/ Adecuación de la infraestructura edilicia para el desplazamiento, uso, carga y mantenimiento de las tecnologías disponibles.
Temporal	Establecimiento de horarios para el uso de las tecnologías/ Constitución de un cronograma para utilizar el ADM/ Organización de los tiempos de las clases con uso de dispositivos/ Contemplación del tiempo de carga de los artefactos para su uso/ Consideración de los tiempos necesarios para el traslado, armado y desarmado del ADM.
Relativa a la (re)definición de Roles	Selección de un docente como "Referente Tecnológico" (RT) del establecimiento/ Delimitación de tareas que el RT debe realizar/ Designación de responsables del mantenimiento de los dispositivos (más allá de las tareas del RT)/ (Re)Distribución de roles entre los miembros de la institución en cuestiones relativas a las TIC.

Fuente: elaboración propia (aún en proceso).

4. Metodología

El presente estudio fue realizado a partir de una metodología de tipo cualitativa. Se trata de una aproximación exploratoria, cuyas técnicas de recolección de la información fueron la entrevista en profundidad a partir de una guía de pautas semiestructurada y la observación directa.

Se consideraron como unidades de análisis a un conjunto de escuelas primarias de gestión estatal beneficiarias del Programa Primaria Digital del Partido de San Miguel, ubicadas en barrios alejados de los principales centros administrativos y comerciales del municipio. La selección se produjo, por un lado, a partir de la información provista por la Secretaría de Asuntos Docentes del Partido sobre aquellas instituciones que habían recepcionado los dispositivos tecnológicos (Aulas Digitales Móviles -ADM-) por parte del Ministerio de Educación de la Nación y los tenían operativos. Y, por otra parte, a partir de la sugerencia de la Inspectoría Regional de cuatro Escuelas Primarias (las N°3, 22, 32 y 37) de distintas zonas del

Municipio que, a su entender y por el conocimiento que tenía del funcionamiento de dichos establecimientos, podrían recibir al investigador para que desarrolle sus tareas y despliegue las técnicas de recolección de la información propuestas.

Para realizar esta primera aproximación se implementaron una serie de entrevistas a seis directivos y cuatro referentes tecnológicos de los centros educativos, cómo así también la observación de dos clases con uso de los dispositivos. Directivos, referentes tecnológicos y docentes fueron considerados como informantes clave, capaces de brindar información relevante sobre la problemática indagada producto de su posición en el organigrama institucional como así también a partir de su antigüedad en la institución.

A través de la entrevista en profundidad, se pretendió reconstruir la dimensión subjetiva de los participantes que integran los establecimientos educativos seleccionados a través del conocimiento profundo de sus perspectivas, no sólo en función del rol que desempeñan dentro de cada institución sino también a partir de su relación con las tecnologías digitales y cómo estas intervienen en sus prácticas profesionales y no profesionales.

Se trató de entrevistas individuales focalizadas en la temática en cuestión y directivas, posibilitando abordar la perspectiva de los actores a partir de las descripciones, explicaciones o evaluaciones de su propia experiencia y tal como ellos lo expresaran con su propio lenguaje y en sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1987; Wimmer y Dominick, 1996). Se efectuaron en el lugar de referencia, sin digresiones ni interrupciones; fueron grabadas y luego transcritas para efectuar el análisis a la luz de las perspectivas teórico-conceptuales propuestas en el apartado anterior.

El análisis de las entrevistas se desarrolló a partir de un proceso de inducción analítica -propio del tratamiento cualitativo de la información-, implementando el método comparativo constante (Taylor y Bodgan, 1987).

5. Análisis

5.1 Características generales de los establecimientos analizados

El diálogo con los informantes clave nos ha permitido reconocer una serie de rasgos referidos a la historia y características de la integración de tecnologías en las instituciones que estamos abordando.

En primer lugar, todos los centros educativos visitados han tenido alguna experiencia previa de equipamiento de TIC -generalmente, computadoras de escritorio- a partir de algún programa o política pública durante la última mitad de la década de 1990 y principios de la década de 2000. Sin embargo, el uso de esos artefactos con fines pedagógicos fue prácticamente nulo; las PC fueron utilizadas finalmente para tareas administrativas de la escuela y/o donadas a otras instituciones cuando comenzaron a deteriorarse.

Por otra parte, se presenta un uso extendido de la PC para la gestión y administración del establecimiento (matrícula escolar, contralores docentes, Planta Orgánico Funcional, etc.). Los dispositivos utilizados suelen ser algunos de los provistos por un programa (ya sea PPD o anterior) o bien propios del personal docente de la institución (secretarios/as frecuentemente), que los trasladan a su sede de trabajo a diario para realizar sus tareas. El servicio de conexión a Internet es provisto por la Municipalidad de San Miguel, aunque su funcionamiento normalmente es deficiente debido a los recurrentes problemas técnicos que se presentan.

En lo que respecta a la recepción de las Aulas Digitales Móviles que ha brindado el PPD, las mismas fueron recibidas entre junio 2013 y agosto de 2014, aproximadamente, aunque puestas en funcionamiento recién a partir de 2015/16. Este período coincide con los cronogramas previstos por el Estado Nacional para la entrega de los dispositivos a las instituciones.

A su vez, los directivos y parte del personal docente han recibido capacitaciones o instrucciones sobre el armado, conexión y uso pedagógico de los dispositivos tecnológicos proporcionados por el Programa.

Por último, en cuanto a las características socioeconómicas de la población que asiste a los establecimientos, la mayoría de los estudiantes provienen de hogares de bajos ingresos, en donde el jefe o jefa de hogar tiene, en general, una baja calificación en términos de educación formal y capacitación laboral y participan del mercado de trabajo de la economía informal. Estas características, nos resultan relevantes en términos analíticos ya que condicionarán los modos en que los miembros de la institución se relacionarán con las tecnologías y, en la misma dirección, la forma en que los dispositivos repercutirán sobre las dinámicas institucionales.

5.2 Repercusiones la dimensión edilicio-espacial

5.2.1 Espaciales

El ingreso de las Aulas Digitales Móviles que proveía el Programa Primaria Digital manifestó su primera repercusión institucional en el ámbito espacial. Recepcionar un “carro” con 30 netbooks en su interior implicaba hallarle un espacio dentro del establecimiento donde poder ubicarlo. En este sentido, hemos identificado al menos dos posiciones que se construyen institucionalmente en relación con el reordenamiento que produce la integración de tecnologías en el establecimiento.

Una primera posición prioriza la cuestión de la “seguridad” como factor determinante de la ubicación de los equipos. En ese caso, las tecnologías informáticas comparten espacios con otros medios y tecnologías. Puede incluso no tratarse de espacios específicos, sino que se impone el reacomodamiento o reaprovechamiento de espacios originalmente destinados a otros fines. Las instituciones visitadas coincidieron en que la *seguridad de los dispositivos* debía prevalecer por encima de cualquier otro factor. Junto a otras tecnologías ya presentes en las escuelas, como televisores, reproductores de audio o video, e incluso otras PC de escritorio, los dispositivos debían ser ubicados en lugares considerados seguros por los directivos del establecimiento, fundamentalmente por haber sufrido varias situaciones de robo durante los últimos años.

De esta manera, la dirección, la secretaría, la sala de gabinete y la biblioteca, se convertirían en el espacio de conservación y resguardo de los artefactos ya que eran los sitios donde se disponía de cerradura con llave o puerta de rejas. Al respecto, uno de los directivos entrevistados sostenía porqué decidió conservar el ADM en la dirección del colegio:

Porque es el lugar más seguro. O sea, no hay alarma acá, pero hay una reja además de la puerta de entrada. Era acá o en secretaría, que también es bastante seguro. Las aulas no son seguras: algunas cierran, otras no, tienen picaporte y cerradura, otras no. El lugar era este o secretaría. Secretaría es mucho más chica y no había lugar. Así que se decidió dejarlo acá (Directora EP 32).

Una segunda posición, menos extendida, es la que sostiene un establecimiento que demuestra otro recorrido histórico en relación con las innovaciones y la integración de tecnologías. En este caso, se recuperó un espacio que había estado en una etapa previa específicamente relacionado con las tecnologías digitales.

Este es el caso de la EP 22 donde, en el marco del Programa Integral por la Igualdad Educativa (PIIE), había recibido 8 computadoras sobre finales de la década pasada⁵ y habían, además, construido una Sala de Informática que contaba con doble puerta (una de ellas de reja) y alarma monitoreada. Dicho espacio, actualmente funcionaba como depósito de material didáctico para las clases de Educación Física, al igual de otras tecnologías (televisor, radiograbadores) que se resguardaban dentro de un armario bajo llave. Aquí, al igual que en los otros espacios mencionados, debieron reubicarse dentro del mismo sitio el mobiliario disponible para hacer lugar al ADM. Es decir, se ocupó parte de un espacio destinado en un principio a otros fines, aunque la particularidad aquí es que se seleccionó un sitio que, más de diez años atrás, ya había sido destinado a la misma finalidad: la enseñanza con tecnología digitales.

Ya sea que las decisiones relativas a la ubicación de los dispositivos se tomen en torno a la seguridad como principal factor o en función de la recuperación de un espacio ya vinculado a las tecnologías en tiempos pretéritos, las dos posiciones reconocidas guardan vinculación con el modelo de *domesticación de las tecnologías* que describiera Roger Silverstone en su estudio *Televisión y vida cotidiana* (Silverstone, 1996). Como si se tratara de un animal salvaje que tiene que ser domado, cuando las tecnologías ingresaron a los establecimientos educativos se debió encontrar un espacio o un lugar que les sea propio para ser domesticadas. La selección de este lugar se realizó en función de la actividad de los miembros de la escuela y a partir de sus conocimientos sobre los espacios institucionales, las pautas de uso de dichos espacios o a partir de la asociación de los mismos con las tecnologías.

5.2.2 Edilicias

Las características edilicias del establecimiento pueden condicionar los procesos de apropiación de tecnologías. Un aspecto tan material como éste puede operar como condición de reconocimiento de la propuesta de sentido que conlleva el plan y configurar los sentidos específicos que asume su implementación en cada institución en particular.

Una vez seleccionada la ubicación para conservar las ADM y, luego de un período de capacitación de los docentes y de poner en funcionamiento las netbooks, las instituciones comenzaron a hacer uso de las mismas. Esta situación puso en evidencia nuevos aspectos de las repercusiones institucionales, en esta oportunidad por cuestiones vinculadas a las características edilicias de los centros educativos.

Por un lado, se ven afectados *aspectos infraestructurales*. Por ejemplo, las *instalaciones eléctricas* eran deficientes por lo que, al conectar las ADM para la carga de los dispositivos, se producía un corte de la corriente eléctrica ya sea por un cortocircuito o por una sobrecarga de la instalación. En algunos casos, esto demoró el inicio en el uso de los dispositivos ya que no se podían cargar las netbooks a través del carro de transporte y debieron primero resolver este inconveniente -lo cual llevó algunos meses- hasta poder iniciar el uso de los recursos digitales disponibles.

Por otro lado, la integración de tecnologías repercute en la dimensión del *diseño del edificio*: algunas escuelas cuentan con más de una planta, por lo que trasladar el ADM al primer o segundo piso resultaba poco factible. En esos casos, las instituciones debieron arbitrar distintas estrategias para poder hacer uso de las tecnologías.

5. Seis de esas computadoras quedaron en desuso y fueron donadas. Dos de ellas aún se conservan en el establecimiento para tareas administrativas.

Por ejemplo, en un caso, los docentes decidieron alternar las aulas de los distintos cursos entre la planta baja y la planta alta en los momentos que se deseara hacer uso de las netbooks, lo cual implica el traslado de los estudiantes de un espacio a otro y ya no sólo el de los objetos técnicos. Al mismo tiempo, la lógica organizativa ya no sólo involucraba lo referido estrictamente a los dispositivos, sino también la articulación con otros integrantes de la institución para coordinar días y horarios de uso.

En otro caso, se tomó una decisión opuesta a la lógica que proponen las Aulas Digitales *Móviles*. Los directivos decidieron conservar el ADM en la antigua “Sala de Informática” y trasladar allí a los estudiantes cada vez que se propusiera una clase y/o actividad con uso de las netbooks. Mirta, Directora de la EP 22, se refería a esta cuestión sosteniendo:

El aula está, hay que usarla. No puede estar, y no usarse, sino es espacio que se pierde. Yo comparto edificio (con la escuela secundaria). Entonces, los espacios que tenemos, todos, hay que cuidarlos, porque si no mañana me los pueden pedir, o lo pueden utilizar para un aula de clase, y mi objetivo no es perder el aula de informática, sino mantenerla. Desde ahí, muchas docentes reflexionaron y comenzaron a llevar más a los chicos, para no perder la sala (Directora EP 22).

El testimonio de esta directora y el resto de las observaciones presentadas aquí permiten reconocer al menos dos cuestiones relacionadas con las repercusiones institucionales de la integración de tecnologías: en primer lugar, el hecho de que esta repercusión no debe comprenderse de manera unidireccional sino compleja. La llegada de las computadoras impone demandas al edificio: de funcionamiento estructural, de circulación y recorridos, entre otras. Por otra parte, las características edilicias condicionan los usos, sus fines, la organización de actores y prácticas en torno a los mismos. Finalmente, como indicábamos en el inicio de este apartado, se ponen en tensión los sentidos propuestos por la política pública y los generados en cada institución. Si bien se trata de un Aula Digital *Móvil* que está concebida para ser utilizada dentro de los límites del aula bajo la lógica OLPC (*One Laptop Per Child*) o modelo “uno a uno” (una computadora por alumno), la última cita exhibe cómo eran los docentes y estudiantes quienes se movilizaban hacia el espacio donde se encuentran los dispositivos. Esta situación, da cuenta de una representación de las tecnologías por fuera de las aulas -espacios privilegiados para los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los establecimientos educativos-, asociando los recursos digitales a un lugar específico y para actividades determinadas, y no atravesando las dinámicas cotidianas que acontecen en una clase dentro del espacio áulico. Por otro lado, la presencia de las tecnologías ha puesto en evidencia tensiones y conflictos que la institución mantiene dentro de sí, en este caso, una puja por los espacios con el nivel secundario. No hacer uso de los dispositivos, implicaba dejar un aula libre que podía ser reclamada por el otro nivel que ocupa el mismo edificio.

5.3 Repercusiones institucionales en la dimensión temporal

Como en cualquier organización, el tiempo se convierte en un recurso escaso que debe ser administrado de la manera adecuada en pos de cumplir metas y objetivos. Esta situación no es menor en las instituciones educativas, dado que la planificación y calendarización de las actividades es una práctica recurrente de la labor docente. Si antiguamente se disponía de un tiempo determinado para la ejecución de las actividades cotidianas que atravesaban la vida institucional, la incorporación de tecnologías los ha trastocado, repercutiendo en distintos ámbitos que, de un modo u otro, se han visto afectados.

5.3.1 Sobre la práctica docente: planificación de clases y capacitación en enseñanza con uso de tecnologías

En su formación profesional -y principalmente antes de la irrupción de las tecnologías digitales en educación-, los docentes aprendían a planificar una temática, calendarizarla, diseñar las clases que desarrollarían y las distintas instancias de evaluación que acompañarían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente, y con mayores o menores modificaciones, estos han sido los aspectos contemplados al momento de organizar los tiempos de la enseñanza en los establecimientos escolares. Sin embargo, incorporar dispositivos digitales a estos procesos implica reconvertir los tiempos que la modalidad tradicional de educación trae consigo y adaptarlos (o redefinirlos) en función de las tecnologías.

En este sentido, podemos reconocer dos ámbitos en los que el PPD repercutió sobre los tiempos de las escuelas abordadas, más precisamente sobre la labor docente. El primero de ellos fue sobre la *planificación de las clases*; por ejemplo, algunos docentes han tenido que redefinir sus tiempos de trabajo en reelaborar planificaciones que integren a sus clases los dispositivos disponibles en el establecimiento producto del Programa Primaria Digital, jamás habiendo pensado que el diseño de sus clases debería modificarse por la imposición de una política pública de estas características. Al mismo tiempo, poder diseñar una clase o una actividad que involucre a las tecnologías implica poseer una serie de conocimientos y competencias sobre el uso de los dispositivos, pudiendo acelerar o demorar los tiempos de trabajo. Este hecho, simultáneamente, conlleva una heterogeneidad intrínseca dado que no todos los docentes están formados y/o capacitados en educación con TDI y, por cuestiones generacionales y socioculturales, su relación personal con los dispositivos ha sido desigual.

Así que imaginate, no fue solo con 46 años tener que sentarme a hacer muchos proyectos nuevos o planificaciones nuevas como señorita, sino también tener que capacitarme sobre las TIC, el ADM y las netbooks. Hice toda la capacitación junto a otras cuatro maestras del cole para usar las netbooks... Y eso nos llevó un montón de tiempo porque encima los cursos eran los sábados... uno tiene sus hijos, su familia, sus días de descanso. Hice cursos en el CIIIE hace unos años, siempre me animé con las tecnologías, pero distinto es tener que ponerme a hacer todo de nuevo, así, de repente, y no siempre se puede con todo (Referente Tecnológico, EP 37).

El testimonio de esta RT refiere al esfuerzo que debió emprender, tanto como Referente Tecnológica y como docente, para poder planificar clases incorporando los dispositivos. Esto requirió la inversión de tiempo tanto por su parte como por parte del resto del personal de la institución, que debió reorganizar sus horarios en función de otras tareas docentes como “corregir, preparar los actos, los bailes, las muestras, los informes”, e incluso sus vidas por fuera del ámbito laboral, ya que destinaba los sábados para asistir al curso de capacitación que incluía el PPD.

Por otro lado, el segundo ámbito de repercusión en los tiempos institucionales fue ocasionado por la *capacitación docente en el uso de los dispositivos* que la misma política pública ofrecía. Las capacitaciones del PPD han dado cuenta de la superposición en la labor docente como en la formación de conocimientos en tecnologías, tal como lo pone de manifiesto la Referente Tecnológica de la EP 3, quien afirmaba:

Cuando tenía que ir a las capacitaciones del Programa, se hacían los días de semana. Tenía que dejar a los chicos solos y me cubría otra maestra. Pero no siempre era así... un día me tuvo que cubrir la directora. Ella quería que vaya, pero justo faltó otra señora y se tuvo que quedar cuidando a los nenes... y ella es la cabeza de la escuela, tiene otras funciones (RT, EP 3).

Este testimonio nos permite observar cómo la asistencia de los Referentes a las capacitaciones del PPD implicaba ausentarse al establecimiento para desarrollar sus tareas habituales, generando una superposición en sus actividades. Si bien la formación de los RT y otros docentes formaba parte de la política pública, el reemplazo de aquellos que realizaban la capacitación en servicio corría por cuenta de cada establecimiento, teniendo que redistribuir las tareas y reasignar los roles entre el personal disponible.

Ya sea en la reelaboración de las planificaciones, en el diseño de nuevos proyectos de enseñanza que contemplen tecnologías, o bien a partir de la capacitación que requirió el personal docente para poner en funcionamiento los dispositivos en la escuela, los tiempos de la institución se han visto afectados al sumar a sus dinámicas habituales las demandas que el Programa Primaria Digital exigía como política pública. Sin embargo, la demanda de tiempo para la realización de planificaciones o de capacitaciones provenientes del exterior de la escuela debió ser gestionada por los miembros de cada institución para poder dar respuesta a ella. Mientras que en el primer caso cada docente debió administrar sus tiempos tanto dentro como fuera del establecimiento para planificar clases con tecnologías, en el segundo caso cada escuela debió elaborar estrategias para suplir a los docentes que se encontraban capacitándose en horario laboral. Esta última situación, posibilitaba el surgimiento de tensiones en una de sus actividades más cotidianas: la enseñanza dentro de las aulas.

5.3.2 Sobre el tiempo en la gestión y el uso de los dispositivos

Una vez que los dispositivos habían sido puestos en funcionamiento y los docentes planificaron y diseñaron sus clases, las mismas debían llevarse a cabo. Sin embargo, a diferencia de los tiempos que una clase tradicional puede contemplar, la enseñanza con recursos técnicos que no se encuentran habitualmente dentro de las aulas implica considerar un tiempo extra para prepararlos y dejarlos disponibles. Por ejemplo, si se considera que los alumnos y alumnas tienen entre 6 y 12 años y sus competencias en el uso de dispositivos son relativamente bajas, los preparativos de las 30 netbooks quedarán bajo la exclusiva labor del docente a cargo de cada curso o bien, de la disponibilidad de otro miembro del establecimiento para colaborar con esto. Transportar el ADM al aula, encender los dispositivos y distribuirlos entre los estudiantes, retirarlos una vez finalizada la clase, colocarlos en el carro y trasladarlo nuevamente a su ubicación original para dejarlos cargándose es la tarea habitual que implica utilizar las netbooks del PPD en las aulas⁶. Ahora bien, la forma en la cual se enfrentó esta situación nos permitió reconocer dos posturas diferenciadas. Al respecto, un directivo de las escuelas relevadas manifiesta una de las posiciones más extendidas:

Entre todo lo que tenés que hacer, se te van entre 20 y 30 minutos de la clase. Las primeras veces que usaron el carro demoraron más, pero con el tiempo se fueron acostumbrando. Uno trata que sea menos o lo acomodás, si tienen un recreo antes o una hora especial, aprovechan ese momento (...). Acá las señoras se ayudan, avisan con antelación cuándo la van a usar y le piden a otra que le mire los chicos mientras buscan el carro y, si pueden, le dan una mano o sino siempre hay algún nene que te quiere ayudar a repartirlas (Directora EP 37).

6. Este programa plantea una diferencia significativa en cuanto a los tiempos con el Programa Conectar Igualdad. En este, cada estudiante posee su propio netbook, siendo responsable de asistir con ella al establecimiento educativo y con la batería cargada. Cada alumno administraba su propio dispositivo de manera personal y el docente gestionaba los tiempos de la clase sin contemplar estas cuestiones.

La cita anterior da cuenta de cómo los docentes intentan definir los tiempos de las clases en las que utilizarán los dispositivos en función de otras actividades curriculares que les permitirán disponer del tiempo necesario para gestionar los artefactos y dejarlos disponibles, preferentemente luego de una “materia especial” o un recreo. Al mismo tiempo, siempre se considera la posibilidad que otro docente que se encuentre sin estudiantes a cargo para colaborar con la distribución de los dispositivos y demás preparativos.

Otra postura, la encontramos en la organización adoptada por la EP 22, resultante de la ubicación de las netbooks en un espacio específico para su utilización. Aquí, las clases que requieran el uso de los dispositivos implican, no sólo los preparativos mencionados párrafos más arriba, sino también trasladar a los estudiantes a la Sala de Informática. Sin embargo, esto generaba menos dificultades para los miembros del establecimiento, ya que el mismo docente estaba a cargo en todo momento de sus alumnos y no debía movilizar el ADM, agilizando el proceso y no afectando a otros maestros de la escuela; sólo debía gestionarse la apertura de la Sala con las autoridades y distribuir los dispositivos que, a diferencia de la postura anterior, implica mucho menos tiempo de gestión.

En un comienzo, e indistintamente de la postura reconocida, los preparativos de una actividad con el ADM habían sido considerados en los diseños de las clases, pero los docentes sostuvieron que “no pensaron que les llevaría tanto tiempo”, afectando la duración neta de la actividad. No obstante, la adquisición de experiencia por el uso más frecuente de las netbooks fue reduciendo los minutos necesarios para el armado, desarmado y/o traslado de los estudiantes a la Sala de Informática, y perfeccionando la organización de las horas con uso de tecnologías, lo que ampliaba el tiempo neto destinado al uso de los artefactos para el desarrollo de la clase.

Por otra parte, a medida que el uso del ADM comenzó a hacerse extensivo en las instituciones, las dos posturas mencionadas anteriormente profundizaron las repercusiones en torno a los tiempos de gestión y uso de los recursos producto de dos situaciones: *superposiciones horarias en la demanda de los artefactos*, por un lado, y las propias *limitaciones técnicas de los dispositivos*, por otro.

La primera de las situaciones, por ejemplo, podemos observarla en el testimonio de uno de los directivos entrevistados:

“(…) por ahí, lo que nos dimos cuenta era que... no sé, venía Patricia a buscar el ADM y la tenía Laura. Ahí reparamos en que hay que armar un horario, una agenda. Como cuando quieren usar el proyector... bueno, anótense qué día y en qué horario van a usar las notebooks, así si otra seño tiene pensado usarlas sabe que en ese horario no puede” (Directora EP 3).

Esta cita no sólo refleja la problemática mencionada, sino también la forma en la cual se resolvió el inconveniente. Cuando los dispositivos no eran gestionados con la debida antelación, su uso se veía directamente afectado ya que muchas veces se encontraban siendo utilizados por otra maestra. Esto llevó a la escuela a establecer *cronogramas* y horarios que eviten superposiciones en la utilización del ADM y que todos los docentes puedan acceder a los recursos digitales. Sin embargo, la forma en la cual se tomó esta medida fue producto y resultado de las superposiciones horarias a las que se enfrentaron los docentes del establecimiento.

Un caso distinto es el de la EP 37, donde se previó esta posibilidad y el establecimiento temprano de un cronograma permitió evitar el solapamiento en las horas de uso del ADM, habilitando a una mejor organización de los tiempos y demanda de los dispositivos. Al respecto, la RT del establecimiento sostuvo:

“Yo primero me armé un cuadernito de cronograma y lo dejé adentro del carro. Había armado una tabla donde había puesto los cursos, el día, la hora que lo querían usar, el nombre de la docente, el tema que iban a trabajar, el objetivo de la clase. Y que la docente firme para hacerse responsable (...). Como yo no iba a estar al frente, porque estaba dando clases, entonces, la que lo iba a usar, que lo pida con anticipación ¿no?” (RT, EP 37).

Por otro lado, la segunda situación destacada se vincula a la forma en la cual los tiempos se vieron afectados por las condiciones técnicas que los mismos dispositivos imponían. A diferencia de una TV, un reproductor de DVD o de audio, el tiempo de funcionamiento de una netbook (si no está conectada a la corriente eléctrica) varía, pero difícilmente supere las 3 horas continuas. Aquí, fueron las características técnicas de los artefactos quienes impusieron limitaciones a los tiempos que habitualmente administra una institución, fundamentalmente en lo relativo a las horas de clase. Al respecto sostenía la Directora de la EP 3:

“Si la usan durante dos horas de clase, el que toma la posta después... o sea, no podés organizarlo para que lo use un grupo la primera y segunda hora y otro grupo la tercera y cuarta. Porque la batería no dura. Entonces, lo que organizamos el año pasado fue que la que lo usa en el turno mañana lo haga en las dos primeras horas, las deje cargando, y la de la tarde, si las va a usar ese mismo día, trate de usarlas en las dos últimas. Entonces, en el medio tienen cuatro módulos para recargar y reponer las baterías”.

De esta manera, era requisito que las netbooks estén cargadas al comienzo de una clase para poder utilizarlas durante el desarrollo de toda una actividad. Esto exigía, en oportunidades, que los docentes deban verificar la carga de batería de los dispositivos o que nadie los haya utilizado anteriormente, para saber si podían usarlos (incluso habiéndolos solicitado anticipadamente). En ciertos casos, estas situaciones generaron conflictos internos dado que algunas docentes olvidaban dejar el ADM conectada a la corriente eléctrica, imposibilitando la carga de los dispositivos o bien, no conectaban las netbooks en el interior del carro ocasionando que, por más que este esté enchufado, las laptops no se carguen.

Por lo tanto, la organización de los tiempos de uso de las ADM a partir del establecimiento de cronogramas que eviten superposiciones, debía contemplar los tiempos que la institución impone a partir de sus distribuciones horarias habituales, de la organización de sus horarios de clase y de las planificaciones elaboradas por los docentes que demanden los dispositivos, como observáramos en la primera situación, y al mismo tiempo, considerar los tiempos que la misma tecnología impone a partir de sus cualidades técnicas, en este caso asociadas a la carga de sus baterías o bien, producto de las demoras en la carga de un programa, en el bloqueo de un dispositivo o en cualquier otra falla no prevista, como pudimos visualizar en el último caso.

5.4 Sobre la (re)definición de roles institucionales

5.4.1 El Referente Tecnológico, el auxiliar de portería y el docente con cambio de funciones

Cuando los actores institucionales comienzan a tomar contacto con el Programa Primaria Digital y, por consiguiente, con las tecnologías digitales que este provee, las funciones que desempeñan habitualmente en la escuela pueden verse afectadas, repercutiendo sobre el ejercicio de sus roles dentro del establecimiento. Esto no quiere decir que se altere el organigrama institucional, sino que las funciones que normalmente debe cumplir un miembro del centro educativo pueden verse modificadas, definiendo nuevos roles y/o redefiniendo otros ya establecidos.

En primer lugar, y como caso más ilustrativo de esta situación se encuentra el *Referente Tecnológico*, rol previsto y que forma parte del PPD. Cada institución, a través de sus directivos, designó a un docente del establecimiento para que desempeñe esta función. Se trata de un individuo cuya relación con las tecnologías es más fluida a partir de sus conocimientos -formales e informales- en hardware y software y, conjuntamente con sus conocimientos pedagógicos, podría actuar como un docente facilitador y colaborador en materia de recursos digitales, convirtiéndose en referente institucional en lo relativo a las TDI.

En la EP 32 y en la EP 22, desempeñaron este rol sus directivos, mientras que en la EP 3 y 37 designaron a un docente de planta⁷. Sin embargo, resulta destacable cómo surgieron en cada establecimiento otros miembros cuya función no era pedagógica pero sus competencias tecnológicas le permitieron redefinir sus roles. Aquí podemos distinguir dos propuestas distintas, ambas resultantes de los recursos humanos disponibles en cada escuela y de las competencias técnicas que cada uno de ellos poseía.

El primer caso, por ejemplo, es el de Mario, auxiliar de portería de la EP 22 y quien ha colaborado con diversas cuestiones técnicas desde que los dispositivos arribaron al establecimiento dado que “se da maña con la informática y le gusta hacerlo”, según la Directora de la escuela. Si bien se trata de un auxiliar, su rol es destacado por el resto de los integrantes de la institución ya que ha ayudado en reiteradas ocasiones con las problemáticas que surgen en el uso de los artefactos. Pero, por otro lado, muchas veces debe descuidar sus funciones formales (limpieza del establecimiento, por ejemplo) ya que está colaborando con cuestiones asociadas al ADM. Mario formaba parte del personal no docente estable y permanente de la escuela y, si bien su rol no es pedagógico ni posee formación en ese aspecto, sus conocimientos técnicos derivados de la experiencia como usuario de distintos dispositivos, sumado a una personalidad que lo llevó a querer colaborar con las maestras a la hora de utilizar el ADM, lo posicionaron como un *referente tecnológico informal* al momento en que otros miembros institucionales precisaran asistencia técnica de algún tipo.

Un caso distinto se produce cuando este rol comienza a desempeñarlo un docente con cambio de funciones proveniente de otra institución, como ocurriera en la EP 32. Aquí, si bien las capacitaciones como referentes del PPD las tomaron los directivos, se sumó al establecimiento una docente con tareas pasivas proveniente de otra escuela (coincidió con la llegada del ADM al establecimiento). A partir de ese momento, todas cuestiones técnicas del Programa pasaron a estar bajo la órbita de Lucía, quien además de ser docente tenía estudios formales previos relacionados con las tecnologías, y la convertían en la conjunción ideal entre saberes técnicos y pedagógicos.

Algo similar ha ocurrido en la EP 37 y en la EP 3, es decir, personal con cambio de funciones que arriba al establecimiento y, entre otras tareas, adquiere un rol preponderante en relación con los dispositivos, colaborando o brindando asistencia a los docentes cuando quieren utilizarlos. Los siguientes testimonios reflejan esta situación:

7. La EP 3 designó a una docente una vez que finalizaron las capacitaciones del PPD, pero cuyo vínculo con las tecnologías ameritaba, según los directivos del establecimiento, dicha designación; mientras tanto, en la EP 32, si bien sus directivos realizaron las primeras capacitaciones que el Programa Primaria Digital proporcionó, luego se delegaron las responsabilidades vinculadas a los dispositivos a otra docente se desempeñó como RT.

(...) son docentes que están con cambio de funciones, entonces esas maestras son las que llevan el carrito a las aulas y ayudan a las señoras a repartirlas. Y después ayudan a enchufar una por una para volver a cargarlas (Directora EP 3).

No, nosotros como directivos lo que les decíamos es que se animaran a usarlas y Lucía las acompañaba. Ella iba con las computadoras, se instalaba ahí y las ayudaba. El maestro sentía que no daba abasto para responder a cada chico y con cada netbook (Directora EP 32).

No obstante, la existencia de personal con cambio de funciones en los establecimientos resulta fortuita y aleatoria, incluso no siempre llegan a convertirse en personal permanente del establecimiento, lo cual genera diferencias entre los distintos centros educativos y su capacidad de gestionar los dispositivos a partir de la posesión de recursos humanos que puedan destinarlos exclusivamente a estas tareas. Habitualmente, los docentes que por distintos motivos ya no pueden desempeñarse frente a alumnos y se le otorga un cambio de funciones, son reubicados en un establecimiento educativo para asistir en cuestiones administrativas, aunque en oportunidades, los directivos pueden indicarles otras tareas a desarrollar, como colaborar en la gestión y uso de los dispositivos del PPD. Sin embargo, la duración de estos docentes en cada escuela es relativa y puede modificarse año a año interrumpiendo su estadía y trasladándose a otro centro educativo, situación que no ocurre, por ejemplo, con el personal de portería. En ambos casos, sus tareas se encuentran alejadas de fines pedagógicos, convirtiéndose en un rol significativo para el resto de los miembros de la institución, pero no reconocidos en los esquemas que originalmente propone el Programa Primaria Digital.

5.4.2 El directivo como promotor de tecnologías

Los directivos del establecimiento han visto reformulados sus roles y funciones a partir de la implementación del Programa Primaria Digital. Más allá de sus tareas habituales (cumplimiento de las políticas educativas, observancia de los diseños curriculares, acompañamiento de estudiantes en situación de vulnerabilidad, entre otras) el vínculo de los directores con las tecnologías lo ubican como un *promotor del uso de los dispositivos*. Es decir, indistintamente si realizaron las capacitaciones del programa o de su relación con objetos técnicos, forma parte de sus tareas relativas a las tecnologías promover el uso de las mismas dentro del plantel docente. Este hecho, finalmente, tendrá una incidencia significativa en la frecuencia de uso de las TDI en los centros educativos, aunque las diferencias estarán dadas por las estrategias que puedan aplicar los directivos para lograr la utilización de los recursos digitales disponibles.

De esta manera, hemos podido distinguir dos propuestas distintas en función del modo en el cual los directivos han promovido el uso de las netbooks y demás dispositivos al interior de sus escuelas. En primer lugar, reconocimos una propuesta que “invita” a las docentes a incluir las tecnologías en las clases, pero al no formar parte del Proyecto Educativo Institucional, el uso de los dispositivos en las aulas carecía de obligatoriedad. Al respecto, sostenía uno de las directoras entrevistadas:

Está bastante institucionalizado, pero no forma parte del proyecto porque tampoco es una exigencia. No es que nosotros decimos “mirá vos tantas horas al mes tenés que usarlas”. Se invita al uso, pero no se obliga... se les hace ver el beneficio, lo bueno, que a los chicos les gusta, pero no es una imposición (Directora EP 32).

En el caso de esta escuela en particular, la presencia de Lucía (maestra con cambio de funciones) fue significativa para incentivar el uso de los recursos técnicos, ella colaboraba con los docentes en todo lo relativo a las cuestiones técnicas -incluso pedagógicas- pero seguía siendo la Directora quien tenía la autoridad para solicitar la integración de las tecnologías a

las clases aunque, dado que no era una exigencia, muchas veces se percibía un dilatamiento en el uso y había que “reforzar” o “recordarle” a los docentes que las netbooks estaban disponibles y que podían integrarlas a su clases y actividades.

Una segunda propuesta de promoción de uso de los dispositivos podemos visualizarla en el caso de la EP 22, cuya postura fue opuesta a la anterior. No se trató de una invitación sino de una *exigencia* a partir de la incorporación de las clases con tecnologías al Proyecto Educativo Institucional (PEI):

En un principio, sí. Fue como una directiva impuesta del equipo directivo, porque tenemos todo... ¿y no utilizarlo? (...). Después dijimos “No, este es el proyecto de la escuela a nivel institucional, el proyecto de informática, cada uno va a armar un mini proyecto con sus alumnos, y lo va a tener que presentar. Y finalmente armamos un cronograma (Directora, EP 22).

Aquí la “promoción” se convirtió en “directiva”, para institucionalizar un proyecto “de informática” que se formalizó en el PEI. Incluso se estableció un cronograma que, además de evitar superposiciones horarias, aseguraba el uso de los dispositivos en todos los cursos al menos dos horas semanales en ambos turnos. Y, al mismo tiempo, permitía a los directivos llevar un seguimiento de los docentes que utilizaban el ADM y trabajar sobre aquellos que evitaban su implementación en las clases para lograrlo.

A pesar que este establecimiento decidió ubicar las ADM por fuera de las aulas, las estrategias que implementó para extender su uso entre el personal docente han exhibido mejores resultados que en los otros centros educativos, principalmente con la EP 37, donde se percibió un uso menos frecuente.

El rol del directivo resulta significativo en el fomento del uso de las tecnologías en las clases, ya que es quien posee la autoridad para convertir una invitación en una indicación y que sea acatada por el personal docente del establecimiento. Al mismo tiempo, puede promover las condiciones necesarias para que el uso de las tecnologías se extienda, indistintamente si cumple o no con lo previsto por el Programa, por ejemplo, determinando la ubicación del ADM en una Sala de Informática y que se utilicen allí.

6. Reflexiones finales

La escuela, en tanto institución social de la modernidad que tiende, entre otras cuestiones, a la reproducción cultural, se ha adaptado y redefinido a lo largo de la historia frente a distintos escenarios sociales, económicos, políticos. Actualmente, se encuentra ante una nueva instancia de transformaciones en su interior producto de sociedades cada vez más atravesadas por las tecnologías digitales. Los centros educativos se rigen (y se han regido) por los tiempos que la tradición de su propia historia ha determinado, y hoy confronta con los tiempos vertiginosos que los recursos digitales ofrecen. En este sentido, y dada la rigidez que la escuela como institución proporciona, deben ser las tecnologías quienes tengan que adaptarse a las realidades imperantes en cada establecimiento educativo, y no viceversa. En esta dinámica de adaptación, muchas de las potencialidades que los objetos técnicos ofrecen tal vez no puedan ser aprovechadas por sus usuarios, lo que no implica que dejen de utilizarse de manera competente. La escuela, como hemos descrito, aún conserva la huella de su contrato fundacional y no ha habido tecnología que le haya modificado los acuerdos con la sociedad de manera drástica.

Producto de la promoción de una política pública por parte del Estado, los establecimientos educativos han recepcionado un conjunto de dispositivos tecnológicos que no formaban parte de la estructura institucional tradicional de las escuelas. Su presencia y el requerimien

to de utilizarlos desencadenó una serie de repercusiones que se manifestaron en distintas dimensiones de la institución y que no estaban contempladas o previstas en las capacitaciones dictadas por el Programa Primaria Digital.

Los espacios institucionales se han visto repercutidos de distinta manera según las características espaciales y edilicias del centro educativo. Desde lo estrictamente espacial, hemos reconocido dos posiciones al momento de ubicar los dispositivos desde su arribo: aquella que prioriza la *seguridad* como principal factor para resguardar las ADM en un lugar determinado, por un lado, y aquella que privilegió la recuperación de un espacio ya destinado al uso de tecnologías en el pasado, por otro. A su vez, si focalizamos la mirada en lo estrictamente edilicio, nos encontramos con repercusiones en *aspectos infraestructurales*, donde las deficientes instalaciones eléctricas imposibilitaban el uso de las netbooks, y con repercusiones vinculadas al *diseño del edificio*: la disponibilidad de dos plantas, en algunos casos, exigía reorganizar el uso de las aulas entre ambos pisos, dependiendo quién requiriera hacer uso de las laptops. Asimismo, también ha operado una lógica de Aula Digital *No Móvil*, como es el caso de la EP 22, quien estableció un lugar específico no sólo para conservar los recursos técnicos seguros sino también para utilizarlos.

Por su parte, las repercusiones en la dimensión temporal han variado en función de los conocimientos y competencias que los miembros institucionales tienen para administrar y gestionar las TDI, como así también para diseñar creativamente planificaciones y proyectos que las integren. De este modo, el PPD afectó los tiempos de la labor docente al momento de planificar una clase con uso de tecnologías, requiriendo más tiempo del habitual ya que no se trataba de una práctica recurrente y, además, demandaba conocimientos específicos en TDI. A su vez, las mismas capacitaciones que el Programa proponía repercutían sobre los tiempos institucionales dado que, en algunas oportunidades, se superponían con el horario de trabajo de los docentes, debiendo la escuela encontrar la manera de suplir a aquel personal que estaba capacitándose. Esta situación, también habilitaba a tensiones dentro de la misma institución producto de los recursos humanos disponibles para reemplazar al personal ausente.

Otra de las repercusiones que pudimos observar en la dimensión temporal se vincula a la gestión de las ADM. Aquí, hemos reconocido dos posturas que buscaban optimizar el tiempo de preparación de los dispositivos para ampliar el de uso efectivo de los mismos. Por un lado, encontramos quienes definieron el horario para utilizar las netbooks luego de una “materia especial”, lo que liberaba al docente en la hora previa y podía preparar los dispositivos para utilizarlos en su clase (en ocasiones con la asistencia de otro personal de la institución). Y, por otro lado, el caso de la EP 22 que, al hacer uso de los recursos siempre en el mismo sitio, sólo debían trasladar a los alumnos y distribuir los equipos, logrando maximizar su tiempo de uso.

Por otra parte, la extensión del uso del ADM derivó en *superposiciones horarias* en la demanda de artefactos por parte de los docentes de los distintos cursos. Esta problemática encontró solución en el establecimiento de *cronogramas*, aunque se arribó a ella de dos maneras distintas: en un caso, por presentarse las superposiciones en la práctica misma de los docentes a la hora de realizar clases con TDI, y en otro caso, producto del conocimiento y la experiencia de la Referente Tecnológico, quien propuso previamente la organización de los horarios para evitar solapamientos.

Asimismo, las tecnologías han impuesto sus tiempos a la institución a partir de sus cualidades técnicas que trascienden las competencias de los sujetos. La duración de la carga de la batería, junto a otras cuestiones técnicas propias de los dispositivos, se convertían en un condicionante al momento de utilizarlos.

Aquí, la concepción del sujeto como *migrante digital* resulta clave dado que, más allá de las capacitaciones formales que los docentes puedan realizar, es su relación personal con las tecnologías la que se manifiesta al momento de vincularse institucionalmente con los dispositivos. Su capacidad de articular saberes, institucionales y extrainstitucionales, permite gestionar de un modo adecuado las repercusiones institucionales en pos de lograr mejoras cualitativas en el uso de las tecnologías para la enseñanza.

La integración de recursos digitales en las escuelas observadas ha (re)definido algunos roles y funciones de los miembros de la institución. En primer lugar, la designación de docentes como Referentes Tecnológicos, situación propia del diseño del PPD; en segunda instancia, hemos reconocido otros integrantes de los establecimientos que asumen el rol de referente en el ámbito de las tecnologías pero que no formaban parte del esquema que proponía la política pública. Por un lado, un caso donde personal no docente y permanente del establecimiento, desempeñaba informalmente una función significativa en relación a los dispositivos, aunque su posición dentro del organigrama institucional distaba mucho de la enseñanza; por otro lado, quienes fortuita y aleatoriamente arribaban al establecimiento con cambios de funciones y se les asignaba tareas vinculadas al Programa Primaria Digital; si bien se trataba de personal docente, su permanencia en las escuelas no estaba garantizada y podían ser trasladados en el futuro inmediato. En cualquiera de las dos situaciones mencionadas anteriormente, la heterogeneidad entre los distintos centros educativos se amplía en función de los recursos humanos con los que cuenta, convirtiéndose en una situación azarosa dependiendo de cada escuela. Asimismo, los establecimientos han manifestado la necesidad de tener un miembro con formación técnica específica y destinado exclusivamente al manejo de los dispositivos, ya que las capacitaciones eran percibidas como insuficientes.

Por último, hemos podido observar cómo el rol de los directivos como *promotores de tecnologías* de cada institución resulta clave al momento de ampliar el uso de los dispositivos. Si bien hallamos una modalidad que *invita* a la integración de las tecnologías en la enseñanza y otra que fija como *obligatoria* su utilización, incorporándola al Proyecto Educativo Institucional, es esta segunda modalidad la que ha logrado una mayor extensión en la integración de dispositivos tecnológicos en las clases, no por ello exenta de resistencias y temores.

El diálogo con los informantes clave de las distintas instituciones observadas nos ha permitido distinguir ámbitos y dimensiones en los que las tecnologías repercuten institucionalmente a partir de su arribo a las escuelas. Continuar abordando esta temática permitirá gestionar de un modo más eficiente la magnitud de las repercusiones institucionales, evitando consecuencias negativas o contraproducentes para el uso de los dispositivos en las aulas y, al mismo tiempo, habilitando a la reorganización de los centros educativos de manera tal que puedan transitar un proceso institucional de apropiación de tecnologías (Pizarro, 2017) de un modo reflexivo, involucrando a todos sus miembros, indistintamente del rol que desempeñen en la institución.

Referencias

- Cabello, R. (2011). Migraciones digitales como propuesta de alfabetización mediática digital en la formación docente. En R. Cabello y S. Morales (Edit.). *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente* (pp. 17-46). Buenos Aires: Prometeo.
- Cabello, R. (2013). Migraciones digitales. Hacia un plan institucional de alfabetización digital. En *Migraciones Digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas* (pp. 13-48). Buenos Aires: UNGS.
- Chevallier, J. (1981). *La Institución*. París, Francia: Presses Universitaires de France.

- Cardozo, F. (2013). Propuesta de autodiagnóstico institucional para el desarrollo de las migraciones digitales. En Cabello, R. *Migraciones Digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas* (pp. 49-78). Bs. As.: UNGS. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/620_CAC10_Migraciones%20digitales_web.pdf.
- Crovi Drueta, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, 16, 65-79. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/784>.
- Decreto Presidencial 386/2018. Plan Aprender Conectados, sancionado el 02/05/2018, Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-386-2018-309610>.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G., y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Troquel.
- Morales, S. (2009). La apropiación de TIC: una perspectiva. En S. Morales y M.I. Loyola *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación* (pp. 97-118). Córdoba, Argentina: Copyrápido.
- Morales, S. (2011). Acceso y apropiación de tecnologías de la información y la comunicación. Una apuesta de política pública en educación. En R. Cabello y S. Morales (Edit.) *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente* (pp. 47-75). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Orozco Gómez, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, 21.
- Pizarro, M. (2015): "Repercusiones institucionales de la integración de tecnologías interactivas en la Escuela Primaria. Una primera aproximación al objeto de estudio". En Cárcar, M.; Rodríguez, M.; Ponza, P. y Álvarez Nobell, A. (Comp.) *Políticas, actores y prácticas de la comunicación: encrucijadas de la investigación en América Latina*. Actas del VIII Seminario Regional del Cono Sur de ALAIC, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/publicaciones/11-educacion-y-comunicacion-encuentros-tensiones-miradas/>.
- Pizarro, M. (2017). "El proceso institucional de apropiación de tecnologías en establecimientos educativos: un primer acercamiento a su conceptualización". En Cabello, R. y López, A. (Eds.) *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 167-178). Chubut, Argentina: Ediciones del Gato Gris y Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>.
- Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Taylor, S., y Bodgan, R., (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wimmer, M., y Dominick, J., (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch Casa editorial S.A.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile

Javier Mercado Guerra^a y Sixtina Pinochet Pinochet^b
Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.


Recibido: 24 de febrero 2020 - Revisado: 14 de octubre 2020 - Aceptado: 15 de octubre 2020


RESUMEN

Esta investigación busca evidenciar cómo conciben los estudiantes de educación básica la participación al interior de los centros educativos escolares. La metodología de investigación se sustenta en el estudio de caso colectivo. Se seleccionaron dos centros, uno público y otro subvencionado, estableciendo criterios de diferenciación interna entre ambos casos. Por medio de grupos focales aplicados a estudiantes de educación básica, se evidencia el predominio de un discurso que sitúa a la participación en contextos externos al aula y preferentemente en espacios extracurriculares, restringida a un nivel de participación simple y simbólica. Esto sucede porque se promueve la participación en aquellos espacios que no generan un real impacto en el funcionamiento escolar. Además, se evidencia que el mundo adulto trata de regular las instancias que cuentan con más autonomía por parte de la infancia, como son el juego y el recreo, para reglar desde una mirada adultocéntrica cómo se deben desenvolver niños y niñas. Se hace necesario resignificar el potencial que tiene la escuela para que el estudiantado pueda transitar hacia un nivel de participación proyectiva.

Palabras Clave: Participación; democracia; educación ciudadana; escuela básica; estudio de caso.

[†]Correspondencia: jmercado02@ucn.cl (J. Mercado).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660> (jmercado02@ucn.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-9252-5669> (sixtina.pinochet@ucn.cl).

Discourses on school participation among elementary school students in Chile

ABSTRACT

This research seeks to show how elementary school students conceive participation in schools. The research methodology is based on a collective case study. Two schools were selected, one public and the other subsidized, establishing internal differentiation criteria between both cases. Through focus groups applied to elementary school students, the predominance of a discourse that places participation in contexts outside the classroom and preferably in extracurricular spaces, restricted to a simple and symbolic level of participation, is evident. This happens because participation is promoted in those spaces that do not generate a real impact on school functioning. In addition, it is evident that the adult world tries to regulate the instances that have more autonomy for children, such as play and recreation, in order to regulate from an adult-centric point of view how children should develop. It is necessary to redefine the potential of the school so that students can move towards a level of projective participation.

Keywords: Participation; democracy; citizenship education; elementary school; case study.

1. Planteamiento del problema

La participación se ha constituido en un aspecto crítico y fundamental a la hora de intentar generar una mayor democratización al interior de los espacios escolares (Apple y Beane, 1997; Reichert y Print, 2018). Sin embargo, se han identificado diversos factores que impiden el desarrollo de una efectiva cultura democrática y participativa al interior de las escuelas. Uno de los factores principales, es el giro de los sistemas educativos hacia lógicas de mercado, provocando la conformación de un nuevo profesionalismo que ha desplegado mayores controles verticales sobre las prácticas organizacionales de las instituciones escolares (Anderson y Saldivia, 2015; Evetts, 2011). La constitución de este nuevo profesionalismo, situado en una perspectiva gerencial, ha hecho que profesores y profesoras vean disminuida su autonomía y sus capacidades profesionales, ya que sistemáticamente “son objeto de medidas estandarizadas, formas de regulación externas, medidas de rendición de cuentas hacia arriba” (Anderson y Saldivia, 2015, p. 59). Esta manera de entender las lógicas relacionales genera un impacto directo en las formas que adquiere la participación al interior de las escuelas, ya que profesoras y profesores no se sienten parte en la toma de decisiones. Esto se traduce en la reproducción de lógicas autoritarias y unidireccionales en el profesorado al momento de relacionarse con sus estudiantes, las cuales condicionan el tipo de participación que promueven en estos (Jacobsen y Casalaspí, 2018), así como también la forma de reconocimiento de su derecho a la participación (Waldron y Oberman, 2016).

En lo que respecta a la perspectiva del estudiantado, se ha señalado que la cultura escolar es autoritaria, jerárquica y homogeneizadora de las particularidades intrínsecas de sus actores, por lo que la escuela ha utilizado la participación como un mecanismo de legitimación de prácticas restrictivas, que buscan imitar o reproducir la forma de participación representativa y delegada que existe en la sociedad (Palma, 2013). Así mismo, las escuelas introducen

determinadas prácticas de ficción democrática consideradas universales, pero que en muchos casos no coinciden con las tradiciones culturales específicas donde se sitúan (Botero, Betancur y Quirama, 2019). En el ámbito del currículo, por lo general no existe una mirada sobre la necesidad de considerar las voces de niños, niñas y adolescentes en su construcción. Algo similar ocurre con la normativa que rige la vida y las relaciones al interior de los establecimientos, las que muchas veces son unidireccionalmente, respondiendo únicamente a las necesidades de un mundo adulto responsable de tomar las decisiones. Esto mismo se evidencia en la circulación de algunas categorías sociales construidas por el mundo adulto –por ejemplo, los significados de la niñez y las diferencias de género– que determinan cómo ha de ser la participación diferenciada de unos y otros estudiantes (García, Becerril y Hernández, 2019).

Con un panorama como el descrito, es común encontrar importantes barreras al interior de la escuela cuando se promueven instancias de participación más auténticas, como ha sucedido, por ejemplo, con las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) para elaborar de manera participativa y colaborativa el Plan de Formación Ciudadana, y, tomando en cuenta las necesidades de los distintos actores (MINEDUC, 2016). Reconociendo las limitantes a la participación efectiva en la elaboración de los Planes de Formación Ciudadana al interior de los establecimientos educacionales (PNUD, 2018; Pinochet y Mercado, 2017, 2018), se publicaron con posterioridad las *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana* (MINEDUC, 2017). En éstas, se invita a la comunidad educativa a utilizar las distintas instancias existentes al interior de las escuelas para promover la participación. Se da una mirada amplia con respecto a estos espacios, ya que se considera que el aula es el primer lugar donde se aprende a participar, pero también se destacan otras instancias formales como los consejos escolares, los centros de padres, madres y apoderados, los centros de estudiantes, los consejos de profesores, entre otros.

En este entendido, resulta necesario comprender cómo, por un lado, una cultura escolar que posee espacios de participación usualmente reducidos y con un impacto acotado, es capaz de concebir la elaboración de un Plan de Formación Ciudadana como una instancia propicia para generar una cultura participativa auténtica; que se inicie en el espacio escolar, pero que sea capaz de impactar en el contexto social en el que sitúa. En este sentido, se plantea que:

“la participación se encuentra a la base de los procesos formativos, considerándola como un elemento central de la vida comunitaria en las organizaciones educativas. La participación, como otros procesos que son consustanciales al educativo, requiere de formación, práctica y oportunidades para ejercerla. De este modo, participar permite de mejor forma alcanzar objetivos colectivos. Esta es una actividad que desarrollan día a día establecimientos educacionales y jardines infantiles a través de las prácticas pedagógicas” (MINEDUC, 2017, p. 13).

De la mano con esta declaración, se presenta la definición de lo que se entiende –desde la perspectiva de la institucionalidad educativa chilena– por participación en la escuela:

“acción de involucramiento y colaboración de las y los integrantes de la comunidad educativa en un marco de respeto, permitiendo que la gestión global de la misma cuente con mayores niveles de legitimidad. Esta participación se entiende como una fuente de experiencias sistemáticas en que las y los actores escolares comprenden el valor de la opinión del otro y la búsqueda del bien común” (MINEDUC, 2017, p. 13).

Las orientaciones de las políticas educacionales en Chile dan cuenta de un problema creciente a nivel global, que viene a tensionar el fuerte carácter reproductivo de la escuela con la necesidad de ir generando espacios de apertura y participación auténtica de todos sus actores en la toma de decisiones; es decir, avanzar hacia una democratización efectiva del espacio escolar al interior de una institución fuertemente regulada y controlada por el mundo adulto. Desde esta perspectiva, el objetivo de esta investigación es evidenciar cómo conciben los estudiantes de educación básica la participación al interior de sus escuelas, considerando las propuestas teóricas disponibles en la investigación internacional para interpretar sus discursos y experiencias.

1.1 Los niveles de participación en la escuela

Aun cuando la mayor parte de las instituciones escolares generan mecanismos concretos para fomentar participación de sus estudiantes y de toda la comunidad, muchas veces esa participación se restringe a un ámbito que no involucra la toma de decisiones sobre aspectos relevantes o fundamentales de la vida escolar. Desde este punto de vista, resulta necesario indagar en las formas o niveles en que la participación en la escuela puede desplegarse, para luego contrastar, empíricamente, cómo es que los discursos de los mismos actores –estudiantes en este caso- refieren a la participación en la escuela.

Desde una perspectiva de derechos -siguiendo el argumento de [Trilla y Novella \(2011\)](#)- existen por lo menos tres razones que fundamentan el desarrollo de la participación de niños y niñas en el espacio escolar. En primer lugar, es un derecho que poseen y que se encuentra consagrado en la Convención de los Derechos del Niño (CDN). Esta Convención propone que sean los intereses de niños, niñas y jóvenes lo primero a tener en consideración en cualquier instancia que les afecte, comprendiendo que la participación y el derecho a ser escuchados es una condición mínima para que ello sea posible. Al ser un derecho, es una obligación generar las condiciones para que la participación de las infancias pueda ponerse en ejercicio. Sin embargo, es necesario advertir que la CDN “no es un documento de niños y niñas, sino más bien es una convención de adultos para los/as niños/as” ([Lay-Lisboa y Montañés, 2018, sp.](#)). En este sentido, la paradoja que evidencia la CDN es que la infancia debe ser protegida de quien ha de protegerse, es decir, del mundo adulto ([Liebel, 2019](#)).

Una segunda razón que fundamenta la necesidad de la participación de las infancias en los espacios escolares, se relaciona con la mejora y la optimización en los ámbitos en que ella se produce. Como señalan [Rudduck y Flutter \(2007\)](#), los niños y las niñas son quienes mejor conocen los problemas que les aquejan, por lo que también pueden y deben participar de la búsqueda de sus soluciones, sobre todo en lo que respecta a las problemáticas que se viven en el espacio escolar (relaciones entre pares, problemas de aprendizaje, etc.). Además, participar de la toma de decisiones impacta positivamente en el desarrollo de una mayor motivación para la acción, y da más legitimidad a los distintos procesos, ya que son los propios protagonistas quienes participaron en su desarrollo. Finalmente, una tercera razón radica en que la participación tiene un fin educativo, formar buenas y buenos ciudadanos ([Trilla y Novella, 2011](#)). Al respecto, es necesario destacar que este ideal debe ser puesto en el presente de niños y niñas como tales, y no como potenciales ciudadanos adultos del futuro, lo cual requiere un giro desde una comprensión tradicional de la infancia como una etapa pre-ciudadana o incompleta, hacia una real comprensión de niños y niñas como actores protagónicos y con capacidad de decisión en el presente. En este punto radica gran parte de los desafíos actuales y las necesidades urgentes de transformación de los espacios escolares.

Las premisas presentadas por [Trilla y Novella \(2001, 2011\)](#) destacan el protagonismo de niños y niñas como sujetos con agencia y participes del cambio social. Desde una perspectiva

situada en las infancias, la participación debe ser considerada como “un componente social, político, cultural y ético, enfatizando el derecho que tiene cada sujeto/a como actor/actriz principal de su propia vida, y no solo como participe de ella” (Lay-Lisboa, Araya-Bolvarán, Marabolí-Garay, Olivero-Tapia y Santander-Andrade, 2018, p. 153). En estos planteamientos se reconoce la existencia de una cierta gradualidad en la participación de niñas, niños y jóvenes. Una de las propuestas más conocidas es la clasificación de Hart (1993), donde –a partir de la metáfora de la escalera- describe ocho niveles o escalones crecientes por medio de los cuales se puede comprender la participación de niñas, niños y jóvenes en diferentes proyectos. Los tres primeros niveles (manipulación; decoración; participación simbólica) constituyen formas de no participación, mientras que los cinco restantes (asignados pero informados; consulados e informados; iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños; iniciada y dirigida por niños; iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos) constituyen formas progresivas de participación. Por su parte, en lo que se refiere específicamente al ámbito escolar, Trilla y Novella (2001) proponen una tipología diferente, donde establecen igualmente una gradualidad en los niveles de participación, que pueden ser fácilmente asimilados a los ocho escalones propuestos por Hart (Tabla 1):

Tabla 1

Tipos de participación según Trilla y Novella (2011).

Tipos de participación	Descripción	Equivalencia con niveles de Hart
Simple	En este tipo de participación el proyecto viene desde afuera, por lo que se participa como espectador o ejecutante. No se tiene mayor injerencia en la toma de decisiones. La participación puede incidir en el desarrollo del proceso, pero la responsabilidad en este es ajena a la mayor parte de los participantes.	1. Manipulación. 2. Decoración. 3. Participación simbólica. 4. Asignados, pero informados.
Consultiva	En este modelo el proyecto también viene desde afuera, pero se diferencia con el anterior en que si se toma en cuenta la voz o demandas de los participantes. La consulta puede estar presente en distintos momentos: antes, durante o después. El proyecto puede venir desde arriba o desde abajo. La participación consultiva vinculante forma parte de este tipo de participación.	5. Consulados e informados. 6. Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños.

<p>Proyectiva</p>	<p>Es uno de los tipos de participación que genera mayor impacto, ya que el proyecto es levantado por las y los participantes, quienes se sienten responsables de su ejecución y resultados.</p> <p>Es una participación más exigente, ya que requiere compromiso y co-responsabilidad.</p> <p>Este tipo de participación incluye las fases de definición del proyecto, sentidos y objetivos; diseño, planificación y preparación; gestión, ejecución y control del proceso; valoración.</p> <p>Niños y niñas utilizan este tipo de participación desde muy temprana edad, por ejemplo, cuando organizan sus juegos.</p> <p>Este tipo de participación establece la visión de la infancia como protagonista.</p>	<p>7. Iniciada y dirigida por niños.</p> <p>8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos.</p>
<p>Metaparticipación</p>	<p>Este tipo de participación se da cuando actores y actrices piden y exigen y generan nuevos mecanismos de participación, o que el derecho a la participación les sea respetado.</p> <p>El principal objetivo de la metaparticipación es la participación.</p> <p>Los protagonistas de este tipo de participación son los mismos actores y actrices que levantan el proyecto.</p>	<p>8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos.</p>

Fuente: Adaptado de [Trilla y Novella \(2011\)](#) y [Hart \(1993\)](#).

Al analizar y comparar la propuesta de Trilla y Novella con la de Hart, se puede evidenciar que la participación simple correspondería en buena parte a los niveles de no participación propuestos por Hart. Así mismo, el nivel de metaparticipación, puede ser comprendido también como parte del último nivel de la propuesta de Hart, en el entendido de que la exigencia organizada del derecho a la participación debe ser una demanda dirigida, compartida o negociada, en último término, con el mundo adulto. En cuanto a los niveles de participación consultiva y proyectiva, se relacionan de manera muy evidente con la propuesta inicial de Hart. Para el desarrollo del análisis, se trabajará con la propuesta de Trilla y Novella, tomando el aporte de Hart a manera de especificación de algunas de las tipologías generales. Por último, es necesario destacar que, si bien las propuestas de clasificación revisadas se presentan como universales –considerando incluso experiencias latinoamericanas–, una labor investigativa necesaria es desplazar la mirada y contrastar dichas propuestas con las realidades particulares de escuelas situadas en contextos socioculturales del sur global ([Santos, 2013](#)). Esto último invita a prestar atención y considerar las diferencias histórico-estructurales que tienen las experiencias de participación en escuelas latinoamericanas, en relación a otras realidades situadas en sociedades metropolitanas del norte.

2. Método

La estrategia metodológica utilizada es cualitativa y se sustenta en el estudio colectivo de casos (Stake, 1999). La investigación emerge a partir de un proceso de acompañamiento a 55 establecimientos educacionales ubicados en la Región de Antofagasta (Chile), cuyo objetivo fue colaborar en la elaboración e implementación del Plan de Formación Ciudadana. A raíz de este proceso de acompañamiento realizado entre los años 2016 y 2018, se desarrolló una primera etapa de análisis sobre el proceso de elaboración de los planes de formación ciudadana, enfocado al estudio de casos individuales para cada uno de los establecimientos educacionales (Pinochet y Mercado, 2017, 2018).

En una segunda etapa de análisis, se trabajó en la generación de una tipología de casos que permitiera evidenciar elementos comunes y diferencias existentes entre los establecimientos educacionales acompañados en relación a tres ejes: visión institucional, rol del profesorado y experiencias de participación. Los ejes fueron pesquisados por medio de evidencias recogidas a lo largo del proceso de elaboración del Plan de Formación Ciudadana en cada escuela (Pinochet y Mercado, 2019). De esta forma, se determinó la presencia de al menos dos casos tipo-ideal –con matices intermedios– de escuelas con énfasis diferenciados de aproximación hacia la formación ciudadana: cívica-institucional, por una parte, y ciudadana-participativa, por otra. Estos énfasis coinciden en buena medida con lo evidenciado en los estudios sobre educación ciudadana y educación cívica a nivel mundial, iberoamericano, latinoamericano y chileno (Castillo, Rodríguez y Escalona, 2018; Kerr, 2015; Mardones, 2015; Pagès y Santisteban, 2007; Quiroz y Jaramillo, 2009; Schulz y Sibberns, 2004; Torney-Purta y Amadeo, 2015).

Finalmente, y como parte del desarrollo de la tercera etapa del análisis, se ha generado una indagación en profundidad en dos casos tipo-ideal, donde se abordan específicamente los discursos producidos por estudiantes de educación básica respecto a los tipos y niveles de participación en la escuela. En el presente trabajo de investigación se reportan los resultados que emergen de este tercer nivel de análisis.

2.1 Descripción de los casos

Los casos a analizar están conformados por dos establecimientos educacionales ubicados en la comuna de Antofagasta, Chile, los cuales formaron parte del proceso de acompañamiento en la elaboración e implementación del Plan de Formación Ciudadana iniciado en el año 2016. Se trata de establecimientos educacionales que cuentan con características diferenciadoras entre sí, de las cuales se han considerado: tipo de dependencia, niveles educativos impartidos, orientación religiosa, número de matrícula de educación básica, Índice de Vulnerabilidad y, finalmente, el énfasis diferenciado en cuanto a la formación ciudadana que promueven (Tabla 2).

Tabla 2*Criterios diferenciadores de los casos.*

Criterios diferenciadores	Caso 1	Caso 2
Tipo de dependencia	Corporación municipal	Particular subvencionado
Niveles educativos	Educación Parvularia, Educación Básica	Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media Humanista-Científica
Orientación religiosa	Laica	Católica
N° matrícula educación básica (2018)	870	651
IVE-SINAE (2018) ¹	77,24%	33,79%
Énfasis Plan de Formación Ciudadana	Ciudadano-participativo	Cívico-institucional

Fuente: Elaboración propia a partir de datos [JUNAEB \(2020\)](#) y [MINEDUC \(2020\)](#).

La incorporación de estos criterios diferenciadores entre los dos casos, tiene por objetivo contar con una amplitud representativa -en términos descriptivos- de la variabilidad de discursos que se pueden configurar en uno y otro caso. Aquello permite desarrollar una estrategia de mayor consistencia en la interpretación general de los datos recogidos ([Schwandt y Gates, 2018](#)). Resulta necesario señalar que los datos de matrícula e IVE corresponden al año 2018, mismo año en que se desarrollaron las actividades de levantamiento de la información cualitativa con estudiantes.

2.2 Técnica de producción de información

Se utilizó la técnica del grupo focal para producir los discursos de los estudiantes de educación básica respecto a la participación en la escuela. Se seleccionó esta técnica puesto que permite establecer determinados focos discursivos, comprendiendo que dicho discurso colectivo pueda aportar un mundo figurado sobre los tópicos ya determinados de la investigación ([Kamberelis, Dimitriadis y Welker, 2018](#)). Desde esta perspectiva, el grupo focal se comprende como una técnica cualitativa que permite captar los discursos de los participantes, expresados en una instancia de influencia recíproca entre pares, permitiendo entonces mantener la individualidad y subjetividad propia de los relatos, en el marco de la apertura a un escenario colectivo de enunciación ([Krueger y Casey, 2000](#)).

Los estudiantes participantes de los grupos focales fueron 16, pertenecientes al segundo ciclo de educación básica (5° y 6° año, en específico), con una edad que fluctúa entre los 10 y 12 años. Para la participación, se procuró contar con una paridad de género en ambos casos. Los grupos focales se desarrollaron al interior de los establecimientos educativos, en un salón con presencia del/la investigadora y los estudiantes, únicamente. La selección e invitación hacia los y las estudiantes participantes, se hizo de común acuerdo con la dirección del establecimiento y las docentes a cargo de los cursos. Previo al desarrollo de los grupos focales, se contó con la firma del asentimiento de los y las estudiantes, en conjunto con el consentimiento de sus padres, madres y/o tutores; en concordancia con las exigencias éticas de la investigación, que procuran resguardar el anonimato de los participantes y la confidencialidad en el uso de los datos.

1. Se refiere al Índice de Vulnerabilidad calculado con la metodología establecida por el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), la cual "permite identificar distintos grupos dentro de la población de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados del país, de acuerdo al nivel de vulnerabilidad que presentan" ([JUNAEB, 2020, s.p.](#)).

Tabla 3*Códigos de los participantes.*

Caso	Código
Caso 1	Estudiantes: EE1A-EE1B-EE1C-EE1D-EE1E-EE1F-EE1G-EE1H
Caso 2	Estudiantes: EE2A-EE2B-EE2C-EE2D-EE2E-EE2F-EE2G-EE2H

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Estrategia de análisis

La información producida a partir de los grupos focales fue analizada siguiendo la estrategia de la indagación narrativa, la cual se define como el análisis de distintas formas de discursos que otorgan sentido a las acciones sociales, sean estas pasadas, presentes o futuras (Chase, 2018). Si bien el foco de la indagación narrativa está puesto en los discursos orales y escritos, en los últimos años se ha incorporado la mirada hacia otro tipo de producción narrativa articulada a aspectos de la cultura material o dispositivos visuales (Chase, 2018). En este caso, se trabajó únicamente con el discurso oral de los estudiantes, cuyo análisis se realizó a partir de transcripciones a documento textual-escrito, procurando resguardar algunas características relevantes del discurso oral.

El análisis narrativo condujo la generación de categorías temáticas asociadas a las tipologías de participación propuestas por Trilla y Novella (2001), complementadas con la propuesta de Hart (1993). Esta orientación implicó establecer ciertas categorías de análisis estables –provenientes de las revisiones teóricas–, y en paralelo, ir desarrollado categorías de análisis emergentes. Luego de este proceso, se generó una codificación axial de jerarquías entre las categorías, para luego elaborar un análisis consolidado de la información. Este trabajo de codificación y desarrollo de categorías, se realizó con el apoyo del software Atlas.ti para análisis cualitativo.

3. Resultados

A partir del análisis de los discursos de las niñas y los niños participantes de los grupos focales, es posible reconocer que ellos y ellas interpretan el concepto de participación a partir de sus propias experiencias en el espacio escolar. Las y los estudiantes reconocen ciertos espacios en los cuales son invitados a participar por el mundo adulto, mientras que también visualizan aquellos espacios en los que son ellas y ellos mismos los encargados de gestionar la participación, ya sea porque deben resolver situaciones que son de su propio interés, o porque situaciones contextuales les llevan a tomar la decisión de gestionar la participación. Dependiendo desde donde surgen o se desarrollan los espacios de participación, es el papel y relevancia que asumen en ésta. De sus discursos, también se desprende que dan una mirada sobre cómo el mundo adulto desarrolla su propia participación en aquellas instancias que escapan a la formalidad de la sala de clases, y que se focalizan en actividades que van dirigidas hacia los y las estudiantes.

Para realizar el análisis de la información, hemos decidido trabajar con dos niveles de análisis. Un primer nivel orientado a establecer cómo los estudiantes entienden la participación, y un segundo nivel, donde la mirada está puesta en cómo a la luz de la teoría se desarrolla la participación en los casos analizados.

3.1 Miradas para entender la participación y los espacios de participación

Los niños y las niñas participantes de la escuela 1, al ser consultados sobre cómo entienden la participación en su centro, lo que hacen en la mayoría de los casos es acudir a describir situaciones en los que consideran que se expresó la participación, ya sea de parte de ellos mismos, o de los adultos con los que interactúan cotidianamente. La mayoría de estas instancias de participación están situadas en actividades recreativas asociadas a la celebración de aniversarios o fiestas de escuelas: “Haciendo actividades como las que hicieron la vez pasada, como que hicieron campeonatos así de las tías” (EE1A), “O ese día del niño, que se disfrazaron todos, y para el aniversario hicieron competencias de apoderados también” (EE1B), “Cuando bailaron saya los profesores, o sea no sé si eran los de UTP y la directora y la directora se cayó” (EE1D). Cuando se sigue indagando en qué se entiende por la participación, niños y niñas tienden a relacionar el concepto con acciones que no son cotidianas, que se expresan en ciertos momentos festivos, y que se caracterizan por evidenciar que el mundo adulto, en este caso, las profesoras, profesores y directivos, juegan algún rol de mayor cercanía, o realizan acciones que no es posible observar en el día a día de la escuela.

Cuando se sigue indagando con los niños y niñas de la escuela 1 para comprender si visualizan otros acercamientos al tema de la participación, comienzan a emerger discursos que nos evidencian que en algunos momentos son “consultados” sobre aspectos como actividades a desarrollar en el horario de libre disposición, a quiénes se elegirá como representantes para las actividades de aniversario o sobre la pertinencia del cambio en el uniforme escolar. Resulta claro que estas consultas surgen desde el mundo adulto, para validar la toma de ciertas decisiones. Al respecto, se presentan como bastante críticos, ya que consideran que sus voces sólo a veces son escuchadas, y que detrás de ese reconocerles la palabra hay otros intereses: “si es como que a veces, cuando no más... cuando era lo del SIMCE², *altiro* o sea escuchaban así *altiro* pero si es algo así que nos pasa, como que hay veces que no” (EE1H). Ante esta misma discusión, otro de los participantes también hizo alusión a que sólo en algunas ocasiones se les presta atención o escucha.

De los discursos de los estudiantes de la escuela 1, se desprende que consideran importante involucrarse y dar a conocer su opinión sólo cuando algo es de su interés o les afecta directamente. Su explicación a esta posición está dada porque consideran que hay algunos ámbitos en los que se les pide opinar, sabiendo que la resolución final está tomada por los adultos. Por eso, en estos casos, no presentan un mayor compromiso con la participación: “cuando es algo interesante, sí importa que nos lo pidan [la opinión]” (EE1G); “si hay veces que nos da lo mismo, porque ya como que igual sabemos que si decimos sí o no, no le va a importar entonces, ¿para qué nos preguntan?” (EE1H).

A pesar de que las y los estudiantes del caso 1 tienen una mirada crítica con respecto a la participación en su escuela, de todas formas, la reconocen como un espacio en el que deberían aprender a participar: “Porque la escuela o en todos lados tenemos que educarnos y acá nos educan, nos enseñan, por ejemplo nos hacen opinar y si lo hacemos mal nos vuelven a enseñar, entonces nos enseñan cosas de lenguaje, matemáticas, a los niños más chiquitos les enseñan a leer, a sumar, a pronunciar” (EE1E).

2. El SIMCE es el Sistema Nacional de Medición de Aprendizajes en Chile. A través de una prueba estandarizada que deben rendir todos y todas las estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo de educación básica, y segundo y tercer año de educación media, se miden los aprendizajes en las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias e inglés. Además, se aplica un cuestionario para el apoderado, y una escala sobre educación ciudadana. Los resultados obtenidos en estas evaluaciones tienen un impacto directo en la evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales.

En el caso de la escuela 2, las y los estudiantes al ser consultados sobre la participación, también acuden a situaciones de su vida cotidiana para explicar cómo la entienden y qué tan relevante es. Al respecto, consideran que uno de los elementos más importantes de la participación se relaciona con escuchar y entender las opiniones distintas, y respetar las decisiones de los compañeros y compañeras. Para ejemplificar, acuden a situaciones en las que se ha tenido que elegir un representante para que participe en torneos deportivos o culturales. En esas instancias, aducen que lo más importante es que decidan los mismos estudiantes si participaran o no, y que se respete la decisión del consultado: “yo en mi sala nunca he visto que los elijan al azar, el que quiere, quiere y el que no quiere, no quiere, en mi sala yo nunca he visto que tú eres bueno participas, si no, participas igual” (EE2D); “el que quiera jugar que juegue y el que no, no juega” (EE2A). Para explicar sus posiciones, señalan que en caso de que sea muy necesario que participe alguien que no lo quiera hacer, el rol del resto de sus compañeros y compañeras es motivarlo para que acceda a participar. Con respecto al rol de los adultos en la toma de sus decisiones, señalan que esto es pertinente sólo en algunos casos: “o igual el profe sabe quién es más bueno para el fútbol por ejemplo y ahí le puede decir van a jugar estos cinco porque son los más buenos, pero igual debe ir haciendo cambios” (EE2F).

Resulta destacable evidenciar que niños y niñas valoran las instancias de juegos y torneos como una de las instancias más importantes en la que despliegan su participación. Según las evidencias, se asigna un valor a la participación en estos escenarios puesto que son ellos y ellas quienes efectivamente deciden si participar o no. Al respecto, señalan que estos espacios permiten el aprender a participar desde la misma práctica. En medio de la discusión sobre la relevancia que le asignan a la participación en el contexto del juego, destacan que es muy importante participar: “porque la base de todo es la participación, es todo, cuando eres niño tienes que participar, cuando eres adulto tienes que participar, siempre tienes que participar, y tienes que aprender a participar” (EE2E). Es considerable además destacar que ellos reconocen el derecho a no querer participar, y la necesidad de que este también sea respetado. Al respecto dos estudiantes expresaron: “si no quieres participar, entonces que no participes” (EE2F); “sí, porque uno no puede ser obligado a algo que no quiere” (EE2G).

En un ámbito más político, los estudiantes de la escuela 2 valoran que en su establecimiento se den ciertas instancias de participación formales que les permiten tener representantes que llevan sus ideas a la directiva del establecimiento. Al respecto señalan que cada año eligen a las niñas y niños que conformaran el “CEALITO”, un centro de estudiantes que reúnen a las y los representantes de los niveles de cuarto a octavo año de educación primaria. Esta forma de tomarles en cuenta es valorada positivamente, ya que destacan que el CEALITO cumple un rol similar al del centro de estudiantes de educación media. De todas maneras, explican que esta instancia de participación tiene ciertas limitantes que están establecidas por el mundo adulto que gestiona las actividades al interior del espacio escolar: “tienes que tener la aprobación de dirección y tiene que ser oficial, y yo lo sé porque lo tuve que ver porque mi hermana es del CEALITO y todo es con dirección, porque si no te aprueba la dirección tú no puedes hacer nada, porque se lo dices al profe, y el profe a la dirección y recién tú *podis* ver si es que se puede hacer o no” (EE2F).

3.2 Modelos de participación

Como pudimos evidenciar a partir de los fragmentos presentados en el apartado anterior, es posible reconocer que la participación en ambas escuelas se mueve entre formas consultivas (participación en CEAL) y en algunos casos transita hacia un modelo proyectivo (a través de juego), pero que en muchos casos es limitado por las decisiones que toma el mundo adulto sobre cómo deben funcionar las relaciones en el ámbito escolar.

Como pudimos leer, tanto a los estudiantes del establecimiento 1 como 2 se les consulta sobre una serie de actividades y acciones que se desarrollarán en sus escuelas. Estas consultas generalmente están enfocadas en recoger información sobre actividades deportivas, de esparcimiento o recreativas. Al ser actividades que no tienen un real impacto en las lógicas de funcionamiento de los establecimientos, se les da la palabra a los estudiantes y se toma en cuenta sus opiniones. Los estudiantes del establecimiento 2 se sienten mucho más escuchados por los adultos de sus escuelas, ya que consideran que tanto profesores, como inspectores y el CEAL toman en cuenta sus posiciones (EE2C; EE2E). En cambio, en el discurso de los estudiantes del establecimiento 1 pareciera ser que ven el ser escuchados como un proceso que han comenzado a experimentar a partir del cambio en la dirección: “con la nueva directora que llegó ahora todos nos hacen valer nuestra opinión, como algo más democrático” (EE1E).

Para los estudiantes del establecimiento 1, un hito que marca este giro en la gestión de las opiniones tiene que ver con el tema del cambio en el uniforme. De los testimonios de niños y niñas queda en evidencia que fueron ellos y ellas quienes solicitaron esta modificación, ya que eran hostigados por estudiantes de otro colegio, que señalaban que les habían “copiado el uniforme”: “los niños de la [otra escuela] molestaban a los niños de [esta escuela] diciéndoles que les había copiado, que la cambiáramos, nos molestaban... nos veían y nos decían, son copiones” (EE1D). Los estudiantes participantes señalaron que le solicitaron a la directora cambiar el uniforme, y que producto de aquello se generó una consulta que terminó con el reemplazo del antiguo uniforme.

Estos espacios de participación y consulta establecidos en la escuela 1, contrastan con los discursos que emergen entre los mismos estudiantes al analizar la toma de decisiones con respecto a sus espacios de esparcimiento al interior de la escuela. Aquí emergen dos tipos de discursos, unos que observan como una instancia de participación que desde el mundo adulto se promueva la búsqueda de “ayudantes de inspectoría”, los que en cierta medida colaboran con el mundo adulto a regular las conductas de niños y niñas en ese espacio y tiempo propio como lo son el recreo y patio: “Se me olvidó contarles que ya ahora existen ayudantes de inspectoría y se los van a presentar a la directora, y vamos a tener nuestro uniforme igual, y vamos a hacer un desfile... vamos a ayudar acá en los juegos porque los niños se amontonan, y también vamos a poner a cinco niños acá y cinco en la cancha” (EE1C). Al ser consultados sobre la importancia de este cargo, la estudiante señala que es muy útil para que las y los estudiantes “no se desordenen o que no se tiren encima”. Para el resto de los integrantes del grupo focal la medida es un tanto polémica. Ocupan la instancia de la conversación para cuestionar la medida de dejar un espacio con juegos sólo para los niños y niñas más pequeñas: “creo que hace poquito no más pusieron los juegos, pero igual no fue tan bueno lo que hicieron porque dejaron solamente que los niños de primer ciclo se subieran y que los de segundo ciclo no se pudieran subir... no se puede jugar” (EE1E). Los discursos de ambos miembros del grupo focal nos evidencian la intromisión de adultos en espacios que ellos mismos han establecido como propios de la infancia. Con tal de generar una mayor regulación, se busca que niños y niñas seleccionados ayuden a promover un orden en ese tiempo que es de mayor libertad: el recreo. Así mismo, los adultos van reglando el uso de los espacios, por medio del establecimiento de límites según la edad de los estudiantes. De esta manera, al no ser tomada en cuenta la decisión u opinión de niños y niñas se promueve una participación simple, ya que no son ellos y ellas las encargadas de establecer medidas que regulen sus acciones durante el periodo de recreo, o el uso del patio y sus espacios de juego.

Cuando hacen referencia a la participación desde una perspectiva más político-formal, se explicita a través de sus discursos que el ejercicio de la votación es comprendido como una instancia que les ayuda a prepararse para su futura vida como ciudadanos, pero no ven de manera clara, que ese ejercicio les permite comenzar a constituirse como ciudadanos del

presente, y no tan sólo del futuro: “nos ayuda por ejemplo cuando nosotros... cuando las personas grandes porque nosotros no podemos, cuando los mayores eligen un presidente, y lo eligen porque saben que ellos lo van a ayudar” (EE1C).

Con respecto al tipo de participación que se promueve en las aulas, esta apenas aparece en los discursos de los estudiantes de la escuela 1. Solamente se hace referencia a dos situaciones. La primera, corresponde a una problemática de convivencia protagonizada por dos estudiantes de un curso, en ésta, no hubo mayor gestión por parte de los adultos: “sí, algunas veces tenemos acusaciones de otros compañeros y la asistente de aula nos dice que no quiere escuchar *cahuines* y no nos escucha” (EE1E). Las situaciones problemáticas son un espacio ideal para ser aprovechadas pedagógicamente, ya que permiten enseñar a niños y niñas a gestionar sus conflictos, pero los adultos optan por ignorar este escenario pedagógico. Por otra parte, se hace referencia a una instancia educativa en lo que respecta al desarrollo de competencias ciudadanas asociadas al desarrollo de ciertas habilidades de empatía y cooperación; esta instancia es la “banda”. En ella, niños y niñas reconocen que se prestan ayuda entre sí, se apoyan, e incluso se colaboran frente a las dificultades académicas: “no entendemos algo, así como de alguna asignatura, le pedimos ayuda al instructor [de la banda] y el instructor nos ayuda en todo, siempre está para nosotros. Yo creo que la banda a todos nos ha ayudado” (EE1H). Así mismo otro de los compañeros señala: “ahora lleva súper poquito, y, o sea, todos nos ayudamos, y siempre estamos para el otro, para apoyarnos” (EE1C). La instancia de la participación en la banda ha generado que se promuevan formas de participación que podrían ser potencialmente proyectivas, ya que si bien la figura del instructor –un adulto– aparece como clave, es posible reconocer que niños y niñas han ido condicionando, a partir de sus propias necesidades, cuáles son los temas que se abordan en la agenda de la banda.

Con respecto a los modelos de participación imperante en la escuela 2, de los discursos se desprende una importante presencia de participación consultiva. Esto se evidencia en que recurrentemente señalan que, para tomar distintas decisiones, ellos utilizan el voto como una forma de resolver distintas problemáticas: “yo creo que en el aniversario empieza como el derecho a votar, porque no llaman a todo el curso... pero llaman al presidente que representa a todo el curso, y cada uno tiene que votar lo que uno quiere” (EE2F). Si bien, esta no es la única oportunidad en la que se hace referencia a la relevancia de la votación, es posible reconocer que a las y los estudiantes del establecimiento 2 también les gustaría utilizar el voto como una forma de influir en las decisiones pedagógicas que se toman en el aula: “yo creo que podríamos también hacer una votación, los profesores y los alumnos puedan votar qué quieren hacer, y se podría llegar a un consenso y hacer algo” (EE2D). A pesar de esto, pareciera ser que los adultos juegan un rol de mayor mediación cuando se vivencian conflictos en la escuela 2, y esto es valorado por niños y niñas como una instancia para establecer mayores lazos de confianza, los que impactarían en el desarrollo de la participación al interior del aula.

Como una parte importante de los espacios de participación se generan en actividades extra programáticas -como aniversarios o instancias deportivas-, niños y niñas de la escuela 2 consideran que el objetivo principal de la participación es la diversión. Sólo un estudiante da una mirada diferente, al señalar que por medio de la participación se pueden generar los cambios que permitan contribuir a la construcción de otra sociedad, pero que esto requiere de una acción consiente y sistemática: “Hay una frase que dicen... quieren el cambio, pero no hacen el cambio, como que quieren que alguien más lo haga por ellos, porque nosotros somos jóvenes, somos niños, podemos comenzar a empezar a hacer cosas, pero nadie las hace” (EE2H).

4. Discusión

La escuela es uno de los principales espacios para que niños y niñas empiecen a desarrollar habilidades que les permitan ejercer desde ese escenario su ciudadanía. No obstante, los discursos de los y las participantes de la investigación nos dejan en evidencia que un ámbito fundamental de la educación para la ciudadanía -como lo es la participación- aún sigue presentándose de manera direccionada desde el mundo adulto, sobre todo en aquellos espacios en los cuales habitan la mayor parte del tiempo niños y niñas dentro de las escuelas (la sala de clases y las relaciones pedagógicas). Es el mundo adulto el que la mayoría de las veces decide cuándo dar la voz y permitir que niños y niñas den a conocer sus opiniones, y ejecuten las acciones que consideran más pertinentes para regular sus relaciones tanto dentro como fuera del aula. Cuando los adultos establecen espacios generadores de participación, estos son más bien excepcionales, y se encuentran adscritos a situaciones coyunturales.

Resulta paradójico que el aula, y las relaciones pedagógicas que se generan en ésta, no sean reconocidos por niños y niñas como un escenario para ejercer la participación o para aprender a participar. Al mismo tiempo, se revela como problemático que el mundo adulto constituido por docentes y directivos no valore el potencial que tiene “dar la voz al estudiantado” (Rudduck y Flutter, 2007), al momento de pensar en qué es lo que se debe aprender en las salas de clases, cómo se debe aprender, y cuáles son los caminos a seguir para abordar las dificultades que se experimentan en este proceso. Como lo señalan Rudduck y Flutter (2007), niños y niñas son quienes mejor conocen qué es lo que resulta más interesante de aprender, qué es lo que resulta más útil y aplicable a sus vidas, y cómo pueden aprender apoyándose a través de la colaboración con sus pares, por lo que resulta clave generar escenarios educativos que permitan promover esta participación protagónica en el proceso de desarrollo de los aprendizajes. Al respecto, las orientaciones de la institucionalidad educativa en Chile indican que la participación debe comenzar en las relaciones dentro del aula (MINEDUC, 2017) y desde ahí proyectarse a la escuela y a todos sus actores.

Niños y niñas son conscientes de la relevancia de la participación, y sobre cómo ésta podría generar impactos en el espacio escolar y fuera de este. De hecho, si consideramos las coyunturas de movilización social y estudiantil de los últimos años en Chile, el papel de los estudiantes –y no solamente secundarios, sino que también de educación básica- ha sido crucial en el levantamiento de demandas que finalmente pueden ser asimiladas al nivel de metaparticipación, cuyo resultado es la participación misma (Cavieres, 2015; Garcés, 2020; Trevino, Villalobos, Bejares y Naranjo, 2019).

5. Conclusiones

En los discursos analizados predominan claramente propuestas simples o consultivas de participación (Trilla y Novella, 2011), fundamentalmente porque se promueve en aquellos ámbitos que no generan un mayor impacto en el funcionamiento del espacio escolar. Es este tipo de participación, iniciada por el mundo adulto, es la que tiende a destacarse como característica de las escuelas. Son pocas las ocasiones en que es posible evidenciar un desarrollo más autónomo en la participación estudiantil, y cuando ello sucede, se genera en ámbitos donde no se discuten aspectos fundamentales para la vida cotidiana y el funcionamiento escolar. Sumado a ello, se puede evidenciar que el mundo adulto genera estrategias para permear espacios de mayor autonomía, como el juego y el recreo, para reglar desde su mirada adultocéntrica cómo se deben desenvolver niños y niñas.

Es interesante destacar, que si bien niños y niñas se encuentran en un proceso de construcción de la valoración de cuáles son los ámbitos de participación más efectivos, consideran que es clave participar para abordar aquellos aspectos de la vida escolar que a ellas y ellos

les parecen importantes. Esto nos interpela también a nosotros como investigadores/as/as-adultos para comprender desde la perspectiva infantil el valor de los espacios de participación, porque resulta claro para ellos y ellas que los ámbitos que se deben defender y proteger de la intromisión de una mirada adultocéntrica son los del juego y esparcimiento; espacios que parecieran permitir desplegar con mayor libertad la agencia de niños y niñas, contribuyendo a su constitución como sujetos y sujetas protagonistas (Lay-Lisboa et al., 2018).

Se hace necesario que quienes nos desempeñamos en las escuelas y otros espacios formativos que impacta en ellas, también reconozcamos el potencial que tiene la apertura de instancia de participación para ayudar a niños y niñas a transitar hacia un nivel proyectivo. De persistir la promoción de modelos simples o consultivos, no nos debería extrañar que estos niños y niñas una vez adultos, sigan promoviendo un modelo de participación del cual no se sienten parte, o en el cual participarán únicamente cada cierto periodo de tiempo para elegir a sus representantes. Hoy se hace necesario, más que nunca, repensar con las infancias como generar espacios de participación que les permitan constituirse como actores y actrices protagónicas en la construcción del futuro, desde su propio presente.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo y financiamiento de los proyectos VRIDT-UCN N°205/16 “Concepciones sobre la formación ciudadana en establecimientos educacionales de la Región de Antofagasta” y UCN1895 “Educación, ciudadanía e interculturalidad”, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Referencias

- Anderson, G., y Saldivia, S. (2015). Directores y docentes, ¿contrincantes o aliados? Repensando el profesionalismo. *Docencia*, 56, 58-68.
- Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Botero, F., Betancur, H., y Quirama, A. (2019). Deformación de la participación y la democracia en la elección de los personeros estudiantiles. *Logos, Ciencia & Tecnología*, 11(2), 78-85. Doi: <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v11i2.615>.
- Castillo, V., Rodríguez, C., y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108-129. Doi: <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>.
- Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto: Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1311-1334.
- Chase, S. (2018). Narrative inquiry: toward theoretical and methodological maturity. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th Edition). (pp. 692-716). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Lima: IPEDEHP.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. Doi: <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>.
- Garcés, M. (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*. Santiago: LOM.
- García, J., Becerril, A., y Hernández, C. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 41-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>.

- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Jacobsen, R., y Casalaspí, D. (2018). If someone asked, I'd participate: teachers as recruiters for political and civic participation. *Journal of Adolescent Research*, 33(2), 153-186. Doi: <https://doi.org/10.1177/0743558416674813>.
- JUNAEB. (2020). *Prioridades 2018 con IVE SINAE Básica, Media y Comunal*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca-JUNAEB, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., y Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured world. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th Edition). (pp. 692-716). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y P. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados*. (pp. 113-141). Santiago: Ediciones UC.
- Krueger, R., y Casey, M. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2(1), 147-170. Doi: <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>.
- Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectiva*, 17(2). Doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue2-fulltext-1176>.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: IFEJANT.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: Una política pública inconclusa. En C. Cox y J. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. (pp. 145-174). Santiago: Ediciones UC.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones para la participación en las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2020). *Listado Comunal*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2007). Educación para la ciudadanía hoy. En J. Pagès, J. y A. Santisteban (coords.), *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria* (pp. 1-23). Wolters Kluwer.
- Palma, E. (2013). Derechos Humanos y memorias del pasado reciente: límites y posibilidades de su tratamiento en la escuela chilena. *Docencia*, 50, 56-67.
- Pinochet, S., y Mercado, J. (2017). Educación para la participación ciudadana: Algunos desafíos en la implementación de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales. *Tierra Nueva*, 14, 35-43.

- Pinochet, S., y Mercado, J. (2018). Construyendo ciudadanía: la experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile). En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès, (eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. (pp. 147-155). Barcelona: GREDECS, Univesitat Autònoma de Barcelona.
- Pinochet, S., y Mercado, J. (2019). Reflexiones en torno a la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse (eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones, avances y experiencias*. (pp. 221-240). Santiago: RIL.
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quiroz, R., y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138.
- Reichert, E., y Print, M. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318-341. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM.
- Schulz, W., y Sibberns, H. (2004). *IEA Civic Education Study. Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Schwandt, T., y Gates, E. (2018). Case study methodology. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Qualitative Research* (5th Edition). (pp 341-358). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torney-Purta, J., y Amadeo, J. (2015). El estudio de la educación cívica y política: Historia e implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox y P. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. (pp. 53-73). Santiago: Ediciones UC.
- Trevino, E., Villalobos, C., Bejares, C., y Naranjo, E. (2019). Forms of youth political participation and educational system: the role of the school for 8th grade students in Chile. *Young*, 27(3), 279-303. Doi: <https://doi.org/10.1177/1103308818787691>.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie260982>.
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Waldron, F., y Oberman, R. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools. *The International Journal of Human Rights*, 20(6), 744-760. Doi: <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1147434>.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión

Luis Felipe de la Vega Rodríguez
Universidad de Chile, Santiago, Chile.


Recibido: 22 de agosto 2020 - Revisado: 14 de septiembre 2020 - Aceptado: 26 de octubre 2020

RESUMEN

Las escuelas rurales presentan desafíos especiales para potenciar la formación de sus estudiantes, debido a las particularidades propias del territorio y de la relación con el sistema educativo, entre otras variables. El artículo presenta una revisión de artículos científicos para caracterizar la investigación en este campo e identificar sus actuales desafíos para la enseñanza y el desarrollo profesional docente. La revisión consideró 26 artículos indexados en Web of Science, WoS, atendiendo a las aproximaciones metodológicas del fenómeno, sus focos de investigación y principales déficit y particularidades. Finalmente, se proponen caminos para proyectar la investigación atendiendo a las especificidades de diversos contextos.

Palabras Clave: Educación rural; enseñanza rural; desarrollo profesional docente; escuelas rurales.

*Correspondencia: luis.delavega@uchile.cl (L. de la Vega).

 <https://orcid.org/0000-0002-4610-6359> (luis.delavega@uchile.cl).

Research on Teaching and Professional Teacher Development in Rural Schools: A Review

ABSTRACT

Rural schools face special challenges to strengthen the formation of students, due to particularities inherent to the area and its relationship to the educational system, among other variables. This article offers a review of scientific articles to describe research in this field and identify the current challenges faced by teaching and professional teacher development. The review considered 26 indexed articles in Web of Science, WoS, considering the methodological approaches to the phenomenon, their research focal points and main deficits and particularities. Finally, new projected research paths are proposed considering the specificities of different contexts.

Keywords: Rural education; rural teaching; professional teacher development; rural schools.

1. Introducción

1.1 Un acercamiento a la realidad actual de la educación rural

La educación en territorios rurales ha estado permanentemente sujeta a desafíos marcados por su condición geográfica y otros atributos del territorio y de las definiciones sociales y culturales de la vida que allí se desarrolla (Juárez y Rodríguez, 2016; Smit, Hyry-Beihammer y Raggi, 2015).

Además de los aspectos propios del entorno geográfico y sociocultural, existen elementos característicos de las instituciones que desarrollan los procesos educativos en estos contextos. De acuerdo con Thayer, Havens y Kido (2015), son seis los atributos de las escuelas rurales: a) tienen pocos alumnos; b) tienen pocos profesores; c) tienen pocos estudiantes en cada sala; e) tienen pocos estudiantes en cada nivel de enseñanza; f) pueden llegar a tener estudiantes de diferentes niveles educativos dentro de la misma sala y g) podrían tener estudiantes de un amplio espectro de niveles educativos dentro del aula.

Estos elementos representan algunas de las particularidades de la educación rural y que la diferencian de lo que ocurre en las escuelas urbanas.

La dinámica de las sociedades, además, se ha caracterizado desde hace más de un siglo por el traslado desde el campo hacia la ciudad, lo que consolidó una visión que prioriza las definiciones y necesidades de esta, en detrimento de localidades geográficamente más dispersas, o con otras visiones respecto de su propio desarrollo (Díaz, Osses y Muñoz, 2016; Easdale, López y Aguiar, 2018).

En el caso de la educación, existe consenso en que las definiciones de los sistemas educativos se realizan priorizando las realidades urbanas, que tienden a concentrar los mayores porcentajes de matrícula y cercanía con los niveles centrales de los sistemas escolares (Biddle y Azano, 2016; Sullivan, McConney y Perry, 2018). Esta situación potencia el aislamiento de la educación rural, lo que tiene un efecto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Barrett-Tatum y Smith, 2017). Por su parte, Clarke y Stevens (2009) indican que el aislamiento de estas escuelas no corresponde solo a su condición geográfica, sino que implica también

su distancia con el sistema escolar, el que no ha sido capaz de desarrollar políticas y procedimientos totalmente pertinentes. Los autores se refieren a ello como “aislamiento burocrático”, que sería un tipo de anonimato en el sistema, lo que deriva en una menor calidad y cantidad de relaciones con las oficinas estatales. Detrás de esta problemática hay una crítica a la racionalidad económica de las políticas y el privilegio por la estandarización por sobre otras perspectivas en torno al valor de la educación (Falabella, 2020a; 2020b; Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2019), que cuestiona la relevancia de la educación rural.

Al respecto, Vera y Salvo (2016) destacan el debate en torno al cierre de escuelas rurales por su baja matrícula: quienes lo apoyan señalan que el gasto asociado a su funcionamiento es ineficiente en comparación con la cantidad de estudiantes que se educan allí; mientras que quienes se oponen al cierre recalcan los efectos en el vínculo con la cultura territorial y la existencia de proyectos educativos pertinentes.

El aislamiento geográfico y funcional, junto con la desvalorización de sus características identitarias son, entonces, problemas relevantes y estructurales para el desarrollo de la educación rural en la actualidad. Pese a ello, la realidad también indica que el 44,7% de la población rural habita en territorios rurales (The World Bank, 2019), por lo que existe un número muy alto de personas que aún debe educarse en ese contexto. Con ello, la educación rural no estaría extinguiéndose —como parecen entenderlo los paradigmas dominantes—, por lo que las instituciones, docentes y estudiantes requieren de condiciones y prácticas que favorezcan un trabajo educativo de calidad, con atención a sus particularidades, identidades y desafíos.

1.2 Desafíos para la enseñanza y el desarrollo profesional docente en la educación rural

La enseñanza en contexto rural tiene algunas características que la identifican y distinguen de otras modalidades educativas. Abos y Boix (2017) y Barros, Hage, Corrêa y Moraes (2010), indican que el funcionamiento de la pedagogía se basa en la heterogeneidad y multiniveleridad, debido a la convivencia de estudiantes de diferentes edades, niveles de enseñanza o competencias. Asimismo, las clases ocurren en instituciones que también tienen particularidades, puesto que están insertas en comunidades con identidad social o cultural y cuentan con una estructura organizativa más simple (cuerpo profesional reducido, en muchos casos, a una sola persona).

Por lo anterior, los procesos de enseñanza tienden a ocurrir en círculos más estrechos de relación entre el docente y sus estudiantes, lo que brinda oportunidades para una mayor conexión, flexibilidad y pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje, pero al mismo tiempo genera grandes desafíos para la planificación y el trabajo curricular, al participar estudiantes de diferentes niveles de enseñanza (Azevedo y Queiroz, 2010; Schwartz, Stiefel y Witwall, 2016).

Considerando lo anterior, Clarke y Wildy (2011) y Downes y Roberts (2016) coinciden en que la enseñanza está permanentemente desafiada a desarrollar procesos de adaptación, los que se despliegan en múltiples dimensiones como la utilización de recursos pedagógicos o políticas que no han sido diseñadas pensando en esta realidad; la necesidad de diseñar clases que permitan trabajar con estudiantes de diferentes grados; organizar el tiempo de forma eficiente; o incorporar en el proceso educativo atributos o requerimientos propios de la comunidad.

Como puede observarse, en el análisis de los procesos de enseñanza rural se identifica una tensión entre las dificultades intrínsecas que tiene la enseñanza en contextos geográficos o culturales aislados (Reading et al., 2019) y la necesidad de potenciar su especificidad pedagógica, aprovechando sus particularidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes (Abos y Boix, 2017; Bustos, 2013; Priestley, Biesta y Robinson, 2015). En este último caso, los

criterios para una enseñanza de calidad pueden tener atributos específicos, vinculándose con aspectos propios de la identidad cultural o de la economía del territorio (Ávila, 2017; Egcas, Tabotabo y Geroso, 2017).

Los aspectos mencionados dan cuenta de la necesidad de que la docencia rural considere ciertas competencias que le son diferenciadoras. Por ejemplo, el [Centro de Estadísticas Educativas y Evaluación \(2013\)](#) del estado de New South West, en Australia, identifica la capacidad para reconocer los requerimientos individuales de aprendizaje de los estudiantes, potenciar la vinculación de estos con su propio aprendizaje y desarrollar eficaces y eficientes competencias de observación y habilidades para el uso de datos de evaluación. Asimismo, los docentes deben ser capaces de mantener la motivación e interés de los estudiantes para mantenerse en el sistema, en un entorno donde la actividad productiva requiere permanentemente de toda la comunidad, incluyendo a los alumnos.

Por su parte, en el caso de las escuelas multigrado, se necesitan capacidades para el acompañamiento individual en el aprendizaje, potenciar la colaboración y el aprendizaje entre pares y entre alumnos mayores y menores, así como manejar el vínculo particularmente afectivo entre profesores, familias y estudiantes (Abos, Torres y Fuguet, 2017; INEE, 2017).

Pese a lo descrito, está suficientemente documentado que los sistemas educativos en el mundo tienen un importante déficit en la formación de sus profesores rurales. Por ejemplo, existen territorios donde la formación inicial no considera ninguna opción para el desarrollo de docentes rurales y, aun cuando esta exista, se vislumbran dificultades para generar incentivos y que los docentes que vayan a enseñar, se mantengan allí o brindarles acompañamiento (Heeralal, 2014). Regularmente existen problemas para el desarrollo profesional de estos docentes debido a la pertinencia y oportunidad de los programas, dificultades de traslado hacia las capacitaciones, formar comunidades de aprendizaje profesional (por el bajo número de docentes pares) o, por los constreñimientos de tiempo y distancias propios de este tipo de enseñanza (Wang, Wang, Li y Li, 2017).

Entonces, la enseñanza y el desarrollo profesional en contexto rural es un ámbito de alta necesidad de conocimiento, razón que llevó a una revisión de literatura orientada a analizar los desafíos actuales de la enseñanza y del desarrollo profesional de los docentes de estas escuelas y las características de la investigación que se enfoca en estos fenómenos. Se espera que sus hallazgos permitan consolidar y proyectar un conocimiento respecto de las claves que favorecen sus procesos de enseñanza, así como de las competencias necesarias para llevarlos a cabo.

Junto con ello, los antecedentes expuestos levantan un criterio adicional de análisis, asociado con identificar aquellas visiones que priorizan las dificultades o déficit presentes en estos contextos en el análisis de la enseñanza y desarrollo profesional docente para la educación rural, o bien, las perspectivas que relevan las especificidades pedagógicas de esta educación. Este criterio puede ayudar a identificar, específicamente, necesidades de investigación o de formación de docentes rurales.

2. Metodología

Se llevó a cabo una revisión de literatura enfocada en fenómenos de la enseñanza en escuelas rurales, de manera de extraer los principales desafíos presentes en los docentes en este contexto y vincularlos con oportunidades o requerimientos para su desarrollo profesional. Además, se realizó una caracterización de la investigación que trabaja actualmente en este objeto de estudio.

La búsqueda consideró artículos científicos publicados en revistas indexadas en Web of Science, WoS, entre enero de 2016 y enero de 2020, privilegiándose los trabajos publicados

en revistas de alta calidad científica y validación académica. Además, debido a su prestigio, académicos de diferentes lugares del mundo buscan publicar en revistas indexadas en esta base, por lo que se consideró que este aspecto era relevante para captar investigaciones en educación rural realizadas en diferentes realidades, así como también que potenciaran una aproximación a sus desafíos actuales.

La selección de los artículos se realizó en enero de 2020 y estuvo marcada por la intersección de los términos “teaching” y “rural schools” en categorías temáticas relacionadas con el ámbito de educación. Considerando estos términos, se identificó un total de 106 trabajos, de los que posteriormente se seleccionaron solo aquellos que tuvieran como foco principal aspectos que ayudaran a caracterizar y describir desafíos de los procesos de la enseñanza y desarrollo profesional en un contexto de escuelas rurales. De esta forma, se contemplaron temáticas como percepciones de docentes rurales, procesos de enseñanza, metodologías, uso de recursos pedagógicos o políticas y programas o proyectos que se implementan en la enseñanza en estas escuelas.

La búsqueda original consideró solo artículos en inglés y en español, ya que el primer idioma es el más utilizado en revistas indexadas en WoS, mientras que el segundo corresponde a la lengua materna del investigador responsable. Pese a ello, y luego de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, únicamente se identificaron trabajos escritos en inglés.

Asimismo, se utilizaron solo artículos relacionados con el nivel de enseñanza escolar, acorde con la presentación del problema de investigación. Luego del refinamiento de la búsqueda de artículos y considerando los criterios descritos, se seleccionó un total de 26 artículos, los que fueron considerados para el análisis.

3. Resultados

3.1 Panorámica general de los artículos revisados

La Tabla 1 entrega una síntesis de las características de los artículos revisados.

Tabla 1

Identificación general de artículos revisados.

N°	Autor	DOI/URL	Objeto de estudio	Diseño de la investigación	Instrumentos de producción de información
1	Ramrathan; Mzimela (2016).	http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i2.448	Especificidad de la enseñanza multigrado.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
2	Mohangi; Krog; Stephens; Nel (2016).	http://dx.doi.org/10.5785/32-1-646	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas, cuestionario abierto y observación.
3	Mqondiso Buka; Molepo (2016).	https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890410	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural, en un tipo específico de enseñanza (escenario).	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
4	Shoulders; Scott (2016).	https://doi.org/10.1177/875687051603500104	Percepciones y características de docentes respecto de inclusión pedagógica en escenario rural.	Cuantitativa.	Cuestionario escala.

5	Wright Fogle; Moser (2017).	http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2016.1277147	Identidades de docentes de inglés como segundo idioma en escenarios rurales y suburbanos.	Cualitativa.	Entrevistas.
6	Jeong Kim; Kim (2017).	http://dx.doi.org/10.1007/s40299-017-0331-8	Percepciones y aproximación a TIC de docentes en escenario rural.	Cuantitativa.	Cuestionario escala.
7	Felix; Condy; Chigona (2018)	http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2017.1323556	Innovación para práctica pedagógica en escuela rural.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas, grupos focales y observación.
8	da Silva; Dias Cardoso (2018).	http://dx.doi.org/10.20873/ufu.2525-4863.2018v3n1p76	Recursos pedagógicos para educación rural: fortalezas y debilidades.	Cualitativa; análisis bibliográfico.	Análisis de contenido.
9	Gong (2018).	https://doi.org/10.3991/ijet.v13i10.9449	Evaluación de una innovación pedagógica en escenario rural.	Mixto; con prueba de modelo.	Cuestionario y observación.
10	Kustati; Yusuf; Maaron (2018).	http://dx.doi.org/10.33225/pec/18.76.649	Percepciones y capacidades sobre enseñanza del lenguaje en escenario rural.	Mixto.	Cuestionarios, observación y entrevistas.
11	Ramnarain; Hlatswayo (2018).	http://dx.doi.org/10.15700/saje.v38n1a1431	Implementación de paradigma de enseñanza de ciencias basado en la indagación en escenario rural.	Mixto.	Cuestionario escala y entrevistas.
12	Mafunganyika; Nkambule (2018).	https://hdl.handle.net/10520/EJ-C-eeafb1f0e	Percepciones de los docentes rurales sobre enseñanza y aprendizaje.	Cualitativa.	Entrevistas.
13	Cruz Arcila (2018).	https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142	Prácticas de enseñanza de inglés construidas en escuelas rurales.	Cualitativa.	Entrevistas y observación.
14	García; Romero; Silva (2018)	https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549691	Implementación de programa de inglés en contexto de escuelas rurales. Foco en implementación, en condiciones de escuela y actitudes de docentes.	Cuantitativa.	Cuestionario escala y otros cuestionarios.
15	de Bem; Moreira da Silva (2019).	http://dx.doi.org/10.20873/ufu.rbec.v4e5242	Características de la clase multigrado.	Cualitativa; análisis bibliográfico.	Análisis de contenido.
16	Thaba-Nkademene; Mmakola (2019).	http://dx.doi.org/10.20853/33-5-3596	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas.
17	Tachie; Molepo (2019).	https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1384700	Uso de habilidades o actividades metacognitivas en escenario rural.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas, observación y análisis de documentos.

18	Themane; Thobejane (2019).	https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1434690	Agencia de profesores para la enseñanza inclusiva en contexto rural/ se contraponen a mirada de dificultades.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
19	Auttia; Bæckb (2019).	https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659399	Implementación del currículo en escenarios locales rurales con foco en su interpretación y condiciones ofrecidas por la política.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas.
20	John (2019).	https://doi.org/10.15700/saje.v39n-s1a1660	Percepciones de los docentes rurales de la enseñanza y el aprendizaje.	Cualitativa.	Cuestionario escala.
21	Chen; Lin (2019).	https://doi.org/10.1007/s10763-019-09961-8	Evaluación de una innovación pedagógica en escenario rural.	Mixto; con prueba de modelo.	Observación, cuestionarios, entrevistas y puntajes.
22	Mahmadun Nuby; Ab Rashid; Raki-bul (2019).	http://dx.doi.org/10.17583/qre.2019.4093	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas.
23	Chisango; Marongwe; Mtsi; Matyedi (2019).	https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1491317	Percepciones de los docentes rurales sobre la enseñanza y el aprendizaje.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y grupos focales.
24	Blevins (2019).	http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2019.1684435	Interpretaciones de futuros docentes sobre la enseñanza en escuelas rurales.	Cuantitativa.	Cuestionario.
25	Qiao; Lai (2019).	https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1693358	Interpretaciones de futuros docentes sobre la enseñanza en escuelas rurales.	Cualitativa.	Entrevistas.
26	Hsiao-Wen Hsu (2019).	https://doi.org/10.1007/s42321-019-00043-0	Prácticas pedagógicas exitosas en escuela rural, con foco en escenario específico (motivación).	Cuantitativa.	Cuestionarios y observación evaluativa.

Fuente: Elaboración propia.

De las características generales de los artículos seleccionados, se distingue una representación de diferentes realidades geográficas. En primer lugar, un 42,3% (11 artículos) se enfocaba en escenarios africanos. En segundo lugar, Asia concentró el 30,8% del total de trabajos analizados (ocho artículos). Luego, se identificaron seis artículos escritos referidos a algún escenario de América (23,1%). Finalmente, en Europa solo hubo un artículo que formó parte de la revisión (3,8%).

Dentro de los continentes, hubo países que concentraron un mayor número de trabajos. De ellos, Sudáfrica tuvo 11 artículos, es decir, la totalidad de los identificados en África. Luego, el resto de los países considerados en los trabajos fluctuó entre uno y dos artículos (Bangladesh, Brasil, China, Colombia, Corea del Sur, Estados Unidos, Finlandia, Indonesia, Myanmar, México y Taiwán).

3.2 Objetos de estudio de los artículos revisados

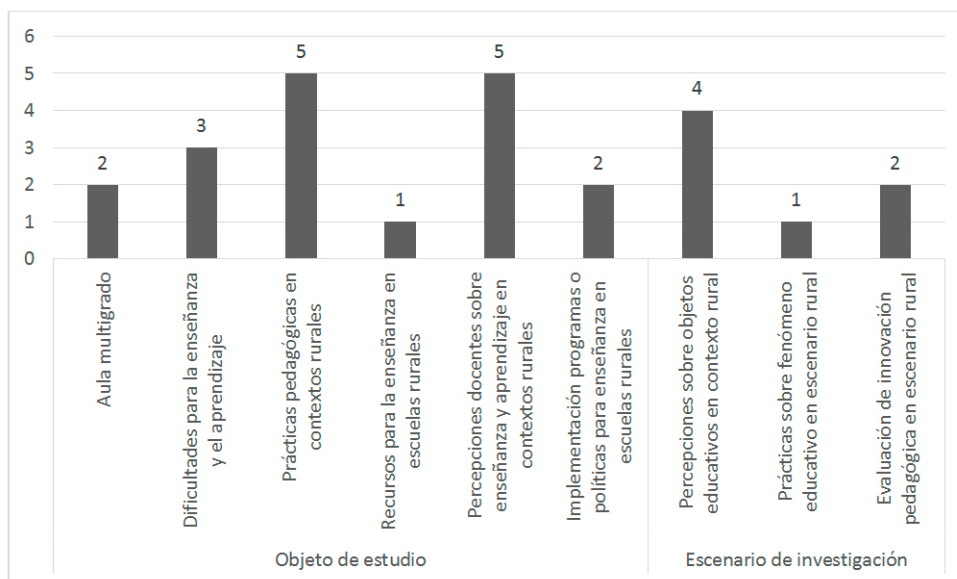
Se buscó distinguir entre los estudios que consideraban la enseñanza en escuelas rurales como un objeto de estudio en sí mismo, o bien, como un escenario donde se ejecutaba algún fenómeno educativo particular.

De los trabajos analizados, 16 de ellos consideraban la enseñanza rural como su propósito principal de investigación, mientras que los 10 restantes contemplaron la enseñanza rural como un escenario donde se estudiaba otro fenómeno.

La Figura 1 muestra que los trabajos concentraron su análisis en dos focos: las percepciones acerca de la enseñanza en contextos rurales y la examinación o análisis de prácticas pedagógicas en escuelas rurales. De los artículos centrados del primer grupo, cinco de ellos estudiaron específicamente las percepciones en relación con la docencia rural, mientras que otros cinco se concentraron en sus prácticas pedagógicas. Por su parte, también se identificaron trabajos orientados a reconocer dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales, así como estudios referidos a la implementación de programas o políticas destinadas al mejoramiento de la enseñanza e investigaciones que buscaban describir la especificidad de la educación multigrado.

Figura 1

Objetos de investigación de los artículos analizados.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al grupo de artículos que consideró la enseñanza rural como escenario de investigación también este concentró su análisis en la tensión entre percepciones y prácticas pedagógicas. En este caso, cuatro trabajos analizaron apreciaciones de docentes de escuelas rurales en relación con fenómenos o conceptos educativos (inclusión escolar, TIC o enseñanza del inglés). Otros tres trabajos enfocaron su análisis en prácticas pedagógicas particulares en este escenario, considerando la evaluación de determinadas innovaciones pedagógicas puestas a prueba, o la manera en que se implementa la práctica de la metacognición en los alumnos que asisten a esas instituciones.

Diseños y metodologías de investigación acerca de la enseñanza en escuelas rurales

Un segundo ámbito de interés dice relación con las aproximaciones metodológicas de los estudios reportados en los artículos.

En su gran mayoría los artículos dieron cuenta de investigaciones de naturaleza cualitativa (16 estudios, correspondiente a un 61,5% del total de la muestra), mientras que los estudios que tuvieron una aproximación cuantitativa o mixta alcanzaron una frecuencia más baja (seis y cuatro investigaciones, respectivamente).

La descripción de los diseños de investigación se realizó considerando las diferencias en cuanto al foco que tenían los artículos en estudio —esto es, como objeto de estudio o como escenario de investigación—, de manera de identificar si estos dos enfoques implicaban un patrón en cuanto a la aproximación metodológica. De los 16 artículos considerados en el primer enfoque, solo cuatro contaron con una aproximación cuantitativa (N° 14, 20, 24 y 26 en Tabla 1), mientras el resto contempló un acercamiento de tipo cualitativo.

En los estudios de este grupo predominaron, además, diseños transversales que se implementaron principalmente de dos formas. La primera manera correspondió a la selección y trabajo con docentes que cumplieran con características propias del interés del objeto de la investigación (N° 2, 12, 13, 16, 22 y 25 de Tabla 1); la segunda forma de investigación cualitativa más frecuente fue el estudio de casos, que se dio mayoritariamente a través de casos únicos de estudio (N° 1, 7, 19 y 3 de Tabla 1). Solo en una ocasión se presentó un estudio de casos múltiples (N° 18).

La estrategia de producción de información principal de las investigaciones cualitativas que tenían la enseñanza rural como objeto de estudio fue el discurso de los propios involucrados. De los 16 estudios clasificados en este grupo 14 lo consideraron ya sea como único recurso, o bien, en triangulación con otras estrategias, de los cuales cinco investigaciones combinaron prácticas conversacionales —especialmente entrevistas y grupos focales— con procesos de observación de clases de los docentes. No hubo estudios que se concentraran únicamente en la observación. Finalmente, dos investigaciones contemplaron el análisis de contenidos como estrategia de producción de información.

Por su parte, los tres estudios de carácter cuantitativo identificados en la agrupación de investigaciones que tenían la enseñanza en escuela rural como foco de investigación, también disponían de un perfil orientado hacia lo cualitativo, en el sentido de que se enfocaron en el análisis de percepciones de grupos de docentes. Solo uno de ellos capturó, además, otro tipo de datos cuantitativos, por ejemplo, para medir el logro de ciertas competencias o información socioeconómica.

La agrupación de artículos que consideró la enseñanza en escuelas rurales como escenario de investigación fue muy diferente en términos metodológicos. En efecto, de los 10 estudios que incluyeron esta perspectiva, solo tres de ellos contemplaron una aproximación cualitativa: dos a través un estudio de casos simple (N° 3 y 17) y el otro por medio de la selección de docentes que cumplieran con requisitos representativos del objeto de estudio (N° 5). De estas tres investigaciones, solo una incorporó exclusivamente el discurso de los involucrados, mientras dos combinaron esta estrategia con la observación de clases. Uno de los artículos incluyó también el análisis de documentos.

Los cuatro estudios de este grupo que consideraron una aproximación cuantitativa se enfocaron en la medición del logro de variables asociadas con competencias o atributos docentes, los que eran reportados de manera externa o autorreportados (N° 4, 5, 6 y 26). Las herramientas de producción de información, por consiguiente, fueron escalas de evaluación o autoevaluación y observación de clases.

Finalmente, los cuatro artículos restantes de este grupo recurrieron a un diseño de investigación mixto (N° 9, 10, 11 y 21) y tres de ellos concordaron en que su diseño se desarrolló para poner a prueba un modelo o innovación pedagógica en el escenario de las escuelas rurales. De esta forma, el foco de la investigación estaba más cerca de la innovación, que de las características de la enseñanza en escuelas rurales. Los tres estudios, además, contenían en sus diseños la triangulación de información de forma concurrente (Creswell y Plano Clark, 2011), vinculando percepciones de los docentes reportadas principalmente a través de sus discursos, con cuestionarios estructurados y observación de clases, los que tenían una finalidad evaluativa, orientada a analizar las prácticas docentes en relación con el programa o la innovación.

Como puede observarse, el enfoque orientado a la comprensión de la enseñanza en escuelas rurales como objeto de estudio consideró aproximaciones metodológicas diferentes de los artículos que contemplaban la enseñanza en escuela rural como escenario de investigación. Ambas perspectivas ponen en tensión la preferencia de los docentes en relación con la inclinación sobre sus prácticas. Si bien en el primer grupo existen acercamientos a las prácticas docentes, estos están combinados o supeditados al análisis de las percepciones respecto de ellas. Por su parte, en el segundo grupo se aprecia una priorización de las prácticas, aunque estas se vinculan con una lógica más bien evaluativa. Es decir, el primer grupo consideró un acercamiento más comprensivo de su objeto de estudio, mientras que el segundo priorizó un enfoque de carácter valorativo.

3.3 Presencia de la tensión entre déficit y especificidades de la enseñanza en escuelas rurales

La revisión de literatura aquí expuesta puso su foco en dos aspectos: el conjunto de dificultades inherentes o generadas por el sistema, que hacen más compleja la realización de procesos educativos en estos contextos o “déficit” asociados a esta enseñanza; y en las “particularidades” pedagógicas, esto es, la identidad y potencialidades asociadas a la enseñanza en escuelas rurales.

Con este fin se analizaron los textos considerando si se visibilizaba en ellos alguna de estas perspectivas, si se observaban las dos u otro énfasis distinguible, como forma de representar la presencia de este debate académico. Como podrá verse, se constató la existencia de los énfasis en la gran mayoría de los textos analizados.

3.4 Los déficit

De los 26 artículos analizados, 13 de ellos fueron clasificados en el foco de déficit (N° 1, 2, 3, 4, 7, 10, 14, 16, 22, 23, 24, 25, y 26, de Tabla 1). Estos trabajos priorizaron variables que pueden organizarse en categorías, comprendiendo que en general fue mencionada más de una de estas al interior de cada artículo. La primera de estas dimensiones dice relación con las debilidades del vínculo entre el sistema y las escuelas rurales, caracterizado por problemas de acceso y entrega de información, falta de financiamiento, fragilidad en la implementación de políticas o del currículo nacional, carencia o mala calidad de la infraestructura o recursos educativos y tiempo real disponible para la enseñanza.

La segunda dimensión refiere a las competencias de enseñanza de los docentes. En este caso, se enfatiza que estos no han desarrollado suficientes capacidades pedagógicas para enfrentar determinados desafíos educativos, o bien, que no cuentan con suficientes posibilidades para su desarrollo profesional o actualización, lo que se vincula también con la primera dimensión mencionada. Esto también implica una mayor debilidad en las posibles instancias de acompañamiento profesional.

La tercera dimensión alude a aspectos propios de las percepciones de los profesores rurales. Los artículos que abordan estos tópicos se concentran en elementos como valoraciones negativas de autopercepción o autoeficacia de estos profesionales respecto de su trabajo, la autorreflexión de su rol, la manera de abordar ciertas prácticas docentes, o su visión acerca de su trabajo y estudiantes.

Una última dimensión de déficit comprende las condiciones sociales para la enseñanza en escuelas rurales y apunta, particularmente, a problemáticas asociadas con pobreza o exclusión de las comunidades en las que se encuentran insertas y su efecto en la motivación o interés por educarse, o bien, la mayor desventaja para la enseñanza, aspecto del que los docentes deben encargarse.

3.5 Las particularidades pedagógicas

Ahora bien se clasificaron 10 artículos (N° 5, 6, 8, 11, 12, 13, 15, 18, 19 y 20 de la Tabla 1) y, como en el caso anterior, se presentarán a continuación los principales atributos de esta pedagogía.

La propiedad que se ve más destacada en los artículos de este grupo corresponde a la dimensión de los juicios positivos y fortalezas de la enseñanza en contexto rural. El aspecto más presente es que los docentes realizan clases socioculturalmente sensibles y aprovechan los recursos disponibles y su propia experiencia, es decir, se adaptan a las condiciones del entorno para su trabajo y otorgan un énfasis a la pedagogía que es propio de la realidad rural. Ello implica la capacidad de diseñar clases específicamente aplicadas a las circunstancias de las escuelas rurales.

Otro de los juicios positivos que se identifican refiere a actitudes favorables de los docentes en relación con las expectativas respecto de sus estudiantes o la visión en torno al propio rol como educador. En algunos de estos artículos se enfatizan directamente los atributos positivos de los maestros como elemento característico, mientras que en otros se observa que estas fortalezas se encuentran más desarrolladas en algunos docentes y no otros, lo cual implica que dichas particularidades pueden o no estar presentes y, cuando lo están, aportan con mayor claridad a la especificidad pedagógica en este contexto.

Finalmente, otro grupo de artículos destaca la particularidad de esta pedagogía en contraste o como crítica a lo que no vislumbra el sistema educativo. Específicamente, se critican políticas o instrumentos curriculares cuyas características no consideran la manera en que ocurre la enseñanza rural. Esta desconexión invisibiliza la identidad de estas escuelas y los puntos de vista desde los cuales se trabaja la enseñanza, al buscar la implementación de estrategias o herramientas pensadas para un escenario urbano.

3.6 Factores involucrados en la enseñanza en escuelas rurales

En este apartado se presentan los resultados considerando los énfasis en los déficit o particularidades que afectan la enseñanza en escuelas rurales. Es importante aclarar que los factores aquí descritos se encuentran distribuidos entre los diferentes artículos analizados, es decir, no se trata de que un artículo describa un único factor, sino de un conjunto de ellos.

En cuanto a los déficit, la mayor cantidad de factores que dan cuenta de la enseñanza en escuelas rurales puede organizarse en dos grupos: deficiencias en los aspectos socioeconómicos que afectan la enseñanza y componentes pedagógicos que inciden en ese proceso. En el primer caso, una parte inicial de los factores observa el impacto en los procesos de enseñanza de un conjunto de fenómenos sociales, o bien, que son resultado de la estructura social: carencias en condiciones objetivas para el trabajo pedagógico, efectos de la pobreza en la

enseñanza y el aprendizaje, dificultades en la participación de los apoderados, problemas psicosociales, alta cantidad de estudiantes por sala o poco tiempo disponible para la enseñanza. Vinculado con lo anterior, un grupo de artículos se enfocó en las dificultades asociadas a los estudiantes que asisten a estas escuelas: problemas de disrupción, pasividad o compromiso con el aprendizaje. Por último, emergieron también los aspectos de orden claramente económico: falta de recursos, infraestructura, mobiliario, recursos pedagógicos o de tecnologías educativas.

Por su parte, en cuanto a los factores de tipo pedagógico —que también se presentan más bien desde la mirada del déficit— se distinguen factores que mencionan debilidades en las competencias de los docentes que enseñan en estos contextos, las cuales pueden ser de tipo disciplinar, de conocimiento pedagógico, de prácticas o estilos pedagógicos y/o de conocimiento técnico o tecnológico. En segundo término, también figuran los factores relacionados con las alternativas u opciones de desarrollo profesional docente. Aquí se mencionan dificultades como la falta de apoyo u oportunidades de formación, poca actualización, difícil acceso a nuevo conocimiento técnico o pedagógico, problemas de motivación, confianza u otras actitudes respecto de la profesión y vínculo con redes o comunidades de aprendizaje.

Finalmente, dos artículos se enfocaron en las dificultades relacionadas con las percepciones de los docentes en ejercicio o en formación respecto de la enseñanza en escuelas rurales, entre las que se destacan las expectativas acerca del estilo de vida, el aislamiento o las condiciones laborales.

Ahora bien, en cuanto a los artículos que enfatizaron las particularidades de la enseñanza rural, estos tendieron a identificar factores diferentes del grupo anterior, aunque también reconocieron aspectos similares.

El aspecto en el que hubo mayor convergencia con el otro grupo de artículos fue la identificación de los problemas asociados a los recursos disponibles para la enseñanza rural, pese a que el tratamiento de estas dificultades fuera diferente en ambos casos. Así, si bien se destacan problemas de acceso a recursos o adecuada infraestructura, las menciones tuvieron una menor frecuencia y se le agregaron observaciones negativas respecto del vínculo de estas escuelas con el sistema escolar. De este modo, se establece una posición crítica al manifestar que existen recursos o políticas que llegan a estos escenarios sin una adaptación a su realidad, por lo que se ven obligados a utilizar una racionalidad que no es propia del contexto. A ello, se agregan observaciones acerca del aislamiento funcional de las escuelas y la falta de apoyo por parte del sistema.

Una diferencia más pronunciada se identifica en menciones acerca del efecto del contexto socioeconómico en la enseñanza, donde estos artículos no hacen particular énfasis: algunas aluden a la alta dependencia del docente respecto de lo que ocurre en toda escuela y la necesidad de considerar que los vínculos con los estudiantes y la comunidad exceden lo meramente educativo.

Respecto de las características pedagógicas, se visibilizan también importantes diferencias en este grupo en relación con el anterior, puesto que se observó una mayor cantidad de atributos positivos de la docencia, las que en el grupo anterior eran casi totalmente negativas. Los aspectos positivos destacados son la existencia de una variedad de alternativas de prácticas pedagógicas, la actitud positiva para la enseñanza, la existencia de prácticas eficaces y/o contextualizadas y la disposición a aprender y vincularse con los estudiantes.

Pese a lo anterior, un grupo de artículos también reconoce determinadas debilidades pedagógicas: ineficacia para abordar ciertas prácticas, carencias en el conocimiento disciplinar, problemas para captar la atención de los estudiantes o para abordar algunas de sus necesidades educativas.

En relación con el desarrollo profesional de los docentes se levanta la necesidad de actualización profesional o la de fortalecer competencias pedagógicas, así como también de aprovechar las fortalezas y especificidades de los docentes en el conocimiento de la enseñanza en este contexto, al igual que su favorable actitud respecto de la capacitación.

Un último aspecto en el que existen notorias diferencias con el grupo anterior de artículos se refiere a la visión acerca del trabajo de los propios profesores. En el grupo de particularidades se hace mención a una positiva preocupación de los docentes por el entorno en la enseñanza, una autoeficacia positiva y disponibilidad para enfrentar los desafíos educativos en ese contexto. Destaca un caso en el que se releva negativamente la falta de confianza en la actualización del saber pedagógico de los docentes.

Como puede observarse, al analizar comparativamente ambos grupos de artículos, se sostiene una diferencia respecto de su foco y sus hallazgos, asociada al perfil que asumieron las investigaciones de la docencia en la educación rural. El primer bloque enfatiza en las limitaciones que se identifican para una adecuada enseñanza, mientras que el segundo prioriza un cierto grado de especialidad de los docentes rurales, así como una relación problemática entre estos y el sistema escolar. Junto con lo anterior, se aprecian aspectos comunes en ambas perspectivas, particularmente reflejadas en las dificultades de acceso a financiamiento y recursos y a las posibilidades de perfeccionamiento y desarrollo profesional.

3.7 Desafíos del desarrollo profesional docente para la enseñanza en escuelas rurales

Sobre la base de los hallazgos descritos, a continuación se avanza hacia la identificación de los desafíos para el desarrollo profesional docente detectados en la revisión de literatura realizada. Para ello se elaboró un cuadro de síntesis que mantiene la distinción entre el grupo de déficit y el grupo de particularidades y utiliza ciertas variables temáticas claves de comparación. La expectativa fue contar con una mirada amplia en cuanto a los caminos para el desarrollo profesional a partir de aspectos comunes y diferencias entre estos grupos.

La Tabla 2 da cuenta de siete ámbitos en los que se identificaron áreas que ambos grupos de artículos reconocieron como desafíos del desarrollo profesional para la enseñanza en escuelas rurales: conocimiento pedagógico general, planificación y enseñanza adaptadas al contexto, agencia docente, necesidades de asesoría o acompañamiento, recursos (condiciones para el desarrollo profesional docente), actitudes respecto de la enseñanza y comunidades de aprendizaje profesional. A continuación se mencionan los hallazgos para cada ámbito, considerando semejanzas y diferencias entre los grupos. Desde un punto de vista metodológico, es importante destacar que cuando hubo una diferencia mayor de referencias entre los grupos se marcó la casilla con un signo “+”, de manera de graficar claramente los énfasis en ambos grupos.

Tabla 2*Desafíos para el desarrollo profesional docente en la enseñanza en escuelas rurales.*

Criterio	Déficit	Especificidad
Conocimiento pedagógico general.	Conocimiento disciplinar (diferentes disciplinas), conocimiento pedagógico, adaptabilidad y flexibilidad en la docencia, variedad de enfoques pedagógicos, conocimiento tecnológico, modelización de prácticas, conocimiento curricular, habilidades de motivación de estudiantes (+).	Utilizar recursos basados en el conocimiento del contexto, metodologías de enseñanza, visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, habilidades de enseñanza para que sus estudiantes puedan visibilizar más allá de su situación actual.
Planificación y enseñanza adaptadas al contexto.	Integrar realidades contextuales, características de los alumnos y contenidos.	Crear significados sobre enseñanza y aprendizaje basados en el contexto, reconstruir y aprender desde lo que los docentes ya realizan, planificar considerando el contexto de los estudiantes, potenciar la cultura y características de estudiantes y del entorno, equilibrar expectativas de logro y realidad local, adaptar planes de estudio, reconocer y utilizar características locales propias y la diversidad (+).
Agencia docente.	Capacidad de adaptarse a la realidad.	Reconocer e indagar en experiencias ya existentes que dan cuenta de la agencia docente.
Asesoría y acompañamiento.	Entrega de capacitación en conocimientos, habilidades específicas o tecnología, entrega de información, observación de prácticas para entrega de orientaciones.	Propiciar formación en habilidades específicas, programas de desarrollo docente localizados, visibilizar lo que ya se hace, énfasis rural en la formación.
Recursos (condiciones para el desarrollo profesional docente).	Aumentar recursos y capacitación, acceso a tecnologías, recursos e infraestructura educativa, becas (+).	
Actitudes respecto de la enseñanza.	Compromiso respecto del trabajo profesional, autoeficacia, disposición a implementar programas, equilibrar visiones sobre la profesión y expectativas realistas, conciencia sobre la realidad del trabajo, comprensión sobre la relevancia de ciertos aprendizajes (+).	Motivación sobre tecnologías, vínculo entre concepciones y procesos de enseñanza, equilibrar enseñanza, contexto, colaboración y compromiso.
Comunidades profesionales de aprendizaje.	Compartir prácticas entre pares.	Compartir objetivos de aprendizaje y visiones sobre este, realizar proyectos en conjunto, realizar actividades prácticas (+).

Fuente: Elaboración propia.

Un primer ámbito de líneas del desarrollo profesional docente para la enseñanza en escuelas rurales alude a aspectos propios del conocimiento pedagógico general. Esta dimensión contó con mayor frecuencia de menciones en los artículos del grupo déficit, que enfatizó en necesidades de perfeccionamiento tanto disciplinar, como pedagógico y tecnológico, así como también en actualización de conocimiento curricular o de prácticas pedagógicas. Todos estos aspectos están vinculados con una visión más técnica de la actualización profesional. Por su parte, el grupo particularidades priorizó la necesidad de favorecer un desarrollo docente considerando habilidades que permitan mejorar la calidad de la enseñanza en el contexto rural, lo que implica un mayor uso de información del entorno y una reflexión en torno a la propia práctica y a los estudiantes.

El segundo ámbito de orientaciones para el desarrollo docente, denominado “planificación y enseñanza adaptado al contexto”, da cuenta de un campo que es más propio de la realidad de la enseñanza rural y que fue identificado en ambos grupos, aunque fue el conjunto de artículos de particularidades el que profundizó más en él. Ambos mantienen una base común, orientada a perfeccionar la capacidad de vincular el currículo con el contexto social y las características de los estudiantes. El grupo de particularidades profundizó más en los alcances para el desarrollo profesional en esta materia, teniendo en cuenta desafíos para basar el desarrollo profesional docente en prácticas ya existentes, potenciar el uso de particularidades culturales en la enseñanza, o bien, equilibrar necesidades del sistema con características particulares.

Vinculado con lo anterior, en ambos grupos se hizo alusión a la agencia docente, en el sentido de una labor profesional donde el profesor adquiera mayor control y dominio en la toma de decisiones, considerando el entorno en el que se desempeña. Mientras que en el grupo déficit se alienta el desarrollo de esta capacidad, en el grupo de particularidades se sugiere más bien profundizar y aprender de experiencias ya desarrolladas en esta materia.

Ambos grupos mencionan con frecuencia similar los requerimientos de asesoría o acompañamiento, manteniendo el perfil de las observaciones. Así, los artículos del grupo déficit privilegian el perfil más técnico de aprendizaje para la enseñanza, mientras que el grupo particularidades pone énfasis en que este proceso debe vincularse con lo que los docentes realizan en el contexto rural, promoviendo enfoques localizados.

Únicamente el grupo déficit mencionó la necesidad de que los procesos de desarrollo profesional requieren de un conjunto de condiciones que favorecerán la labor docente, tales como infraestructura, recursos, tiempo o tecnologías.

Por su parte, ambos grupos destacaron la relevancia de que los docentes puedan trabajar determinadas actitudes para aportar a su labor profesional. Este ámbito fue más destacado por el grupo déficit, donde se observan alusiones al compromiso docente, a la disposición para implementar programas o la comprensión sobre la relevancia de determinados aprendizajes de los estudiantes. En el caso del grupo particularidades, se destacan algunos aspectos similares, aunque varios de ellos se identifican como presentes en los objetos de estudio con los que trabajaron. Asimismo, sobresale la relación entre la visión de la enseñanza en este contexto y la práctica profesional concreta.

Finalmente, si bien en ambos grupos se identificaron menciones al desarrollo profesional asociado a comunidades de aprendizaje profesional, fue el grupo particularidades donde se identificaron mayores alusiones. En este caso, estas apuntaban a compartir experiencias, pero también a avanzar hacia la colaboración en actividades o proyectos concretos de manera conjunta. En el grupo déficit las menciones se refirieron más bien a la posibilidad de compartir entre docentes.

4. Discusión

De los resultados presentados se pueden generar algunas reflexiones relevantes. En primer lugar, el predominio de los discursos por sobre las prácticas identificado en las investigaciones revisadas da cuenta de una brecha con los ámbitos relevados por la literatura, en que se reconoce la particularidad pedagógica de la enseñanza rural y la necesidad de analizarla desde la evidencia (Azevedo y Queiroz, 2010; Schwartz et al., 2016). Los artículos analizados en la revisión no ofrecen mayor detalle empírico en este ámbito de análisis, considerándolo más bien al momento de hacer propuestas para el desarrollo profesional, pero sin poner particular énfasis en el reconocimiento del repertorio pedagógico del docente. La investigación educativa ha desarrollado importantes avances en esta materia, desplegando un foco cada vez más fino en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se observa por ejemplo en la literatura sobre interacciones pedagógicas (Howe y Abedin, 2013; Van Es, Tunney, Goldsmith y Seago, 2014). Este tipo de aproximación puede ser un importante aporte al abordaje de la brecha recién identificadas en el caso de la enseñanza rural.

En cuanto a los contenidos de los artículos, se constató también la tensión entre los déficit que enfrenta la enseñanza en escuelas rurales y sus particularidades, y dentro de ellas, sus fortalezas. Un aspecto común entre ambas perspectivas fueron los desafíos asociados al aislamiento geográfico, pero sobre todo el encierro funcional —o burocrático, según Clarke y Stevens (2008)— de estas instituciones escolares y los efectos concretos que este produce. Sobre ese marco general, se identifican diferencias entre ambas perspectivas, puesto que el grupo “déficit” profundiza en estas dificultades, mientras que el de “particularidades” enfatiza en lo que efectivamente ocurre en ese contexto. Estos énfasis también implican posicionamientos disímiles, puesto que el primer grupo considera criterios mayormente técnicos respecto de “lo que no está presente”, en relación a lo cual establece juicios evaluativos o normativos, mientras el segundo grupo otorga una visión más descriptiva y comprensiva de la realidad que analiza. Justamente, esta última perspectiva aporta valioso contenido al conocimiento en construcción respecto de los tipos de impulsos que se pueden entregar desde el sistema educativo a los docentes de escuelas rurales, los que aparecen descritos en la Tabla 2. Como se había mencionado, la literatura más bien ha abordado las deficiencias de las políticas o de sus énfasis y su efecto en el relativo abandono de lo que ocurre en las instituciones rurales. Los hallazgos de esta revisión dan cuenta de la necesidad de desarrollar iniciativas como sistemas de desarrollo profesional docente o programas de liderazgo que sean capaces de adaptarse a las características y lógicas de los procesos de enseñanza en escuelas rurales, de manera de generar efectos relevantes en este tipo de instituciones (Unión Europea, 2013).

En cuanto a los desafíos para el desarrollo profesional docente, considerando las diferencias de énfasis, se identifica un ámbito común en ambos tipos, que corresponde a que los docentes requieren desplegar habilidades para diseñar e implementar clases contextualizadas y pertinentes. Esto implica la generación de espacios para un desarrollo profesional propio para este tipo de escenarios y no uno “importado” desde otras realidades. A partir de una visión compartida de las dificultades reales para el desarrollo profesional, se busca que este proceso recurra a la colaboración entre pares. El segundo grupo agrega que esta colaboración debe superar el intercambio de experiencias y avanzar hacia la ejecución de proyectos concretos conjuntos. Los hallazgos de la revisión de literatura se alinean entonces con las necesidades de desarrollo profesional que se destacaron en los antecedentes de este artículo. Sin embargo, y tal como se ha mencionado, tanto estos antecedentes como los resultados de la revisión evidencian la necesidad de profundizar en el detalle de la revisión de estrategias y tareas para el desarrollo profesional. Esto se convierte en un segundo ámbito necesario de ser profundizado por la investigación. La literatura ha remarcado la relevancia de disponer

de mecanismos de desarrollo profesional situados y contextualizados, en los que los docentes puedan reflexionar sobre sus propias prácticas y diseñar y experimentar soluciones que se ajusten a las particularidades de su labor (Domingo, 2013). Nuevamente, en el caso de la enseñanza rural, parece necesario imprimir un mayor esfuerzo para desarrollar y estudiar este tipo de experiencias.

5. Proyecciones para la investigación en este campo

Sobre la base del análisis realizado se vislumbra un campo relevante que tiene que ver con los espacios que se identificaron como menos explorados, pero que tienen amplia relevancia. Ciertamente, la pregunta relacionada con las prácticas docentes que más favorecen este propósito es un extenso y valioso campo de investigación. Para ello, se necesitaría explorar las realidades particulares e identificar patrones entre diferentes escenarios, respetando al mismo tiempo las especificidades de los contextos. En este sentido, se requiere de procesos de sistematización de investigaciones y de prácticas que aporten a este objetivo.

Por su parte, parece ser necesario progresar en el estudio de las habilidades pedagógicas individuales y compartidas que se requieren para propiciar una enseñanza de calidad contextualizada. Tal como indica el grupo de particularidades, se debe partir desde lo que ya existe y que se ha desarrollado de manera histórica, lo cual ayudaría a visibilizar y validar una perspectiva sobre la calidad de la enseñanza que los sistemas educativos tienden a perder de vista y, además, a producir marcos de habilidades que debieran generarse en los procesos de desarrollo profesional.

Las proyecciones presentadas son relevantes para profundizar en el conocimiento del repertorio de prácticas docentes o de necesidades de mejora pedagógica en los contextos rurales. Ambos elementos son de relevancia para visibilizar las particularidades de la dinámica de enseñanza y aprendizaje y además para ayudar a desarrollar sistemas de acompañamiento y desarrollo profesional que sean acordes a ellas y sus necesidades. Asimismo, permitirán identificar ámbitos y metodologías relevantes para el diseño de las políticas educacionales que este tipo de instituciones necesitan para propiciar su calidad y el logro de sus objetivos.

Referencias

- Abos, P., y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45, 41- 48. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>.
- Abos, P., Torres, C. y Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y la escuela rural. *La visión del alumnado. Sinéctica*, 49, 1, 17.
- Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, 14 (48), 121 - 158.
- Azevedo, M. A., y Queiroz, M. A. (2010). Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em municípios do Rio Grande do Norte. In Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (Eds.) *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 61-72). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Barrett-Tatum, J., y Smith, J. (2017). Questioning reform in the standards movement: professional development and implementation of common core across the rural South. *Teachers and Teaching*, 24 (4), 384-412. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1401534>.
- Barros, O. F., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., y Moraes, E. (2010). Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (Eds.) *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 25-33). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Biddle, C., y A. Azano (2016). Constructing and reconstructing the “rural school problem”. *Review of Research in Education*, 40 (1), 298-325. Doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0091732x16667700>.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, (79), 31-41. Doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.03>.
- Centre for Education Statistics and Evaluation (2013). *Rural and remote education: Literature review*. New South Wales Office of Education. Recuperado de <https://www.cese.nsw.gov.au/evaluation-repository-search/item/42-rural-and-remote-education-literature-review>.
- Clarke, S., y Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10, 277- 293. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9076-8>.
- Clarke, S., y Wildy, H. (2011). *Innovative Strategies for Small and Remote Schools*. A literatura review. Recuperado de <https://cpb-ap-se2.wpmucdn.com/rde.nsw.edu.au/dist/c/1/files/2014/08/Innovative-Strategies-for-Small-and-Remote-Schools-A-Literature-Review-14m1v16.pdf>.
- Cresswell, J., y Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, R.; Osses, S., y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3): 111-128. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400006>.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Madrid: Publicia.
- Downes, N., y Roberts, P. (2016). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 1- 24.
- Easdale, M. H., López, D. R., y Aguiar, M. R. (2018). Tensiones entre conservación de ecosistemas y desarrollo territorial: hacia un abordaje socioecológico en las ciencias agropecuarias. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 15 (81), 26-45. Doi: <https://doi.org/10.11144/javeriana.cdr15-81.tced>.
- Egcas, R. A., Tabotabo, T. L., y Geroso, J. S. (2017). Localized curriculum on the reading achievement of grade 8 students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(3), 137–142.
- European Commission (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf.
- Falabella, A. (2020a). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools’ everyday life. *Journal of Education Policy*, 35 (1), 23-45, Doi: 10.1080/02680939.2019.1635272.
- Falabella, A. (2020b). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 1–30. Doi: 10.1177/0013161X20912299.
- Heeralal, P. J. H. (2014). Preparing Pre-Service Teachers to Teach in Rural Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20). Doi: <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1795>.

- Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento educativo*, 53 (2) 1- 15. Doi: <https://doi.org/10.7764/pel.53.2.2016.8>.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Reading, C., Khupe, C., Redford, M., Wallin, D., Versland, T., Taylor, N., y Hampton, P. (2019). Educating for Sustainability in Remote Locations. *The Rural Educator*, 40(2), 43-53. Doi: <https://doi.org/10.35608/ruraled.v40i2.849>.
- Schwartz, A., Stiefel, L., y Wiswall, M. (2016). Are All Schools Created Equal? Learning Environments in Small and Large Public High Schools in New York City. *Economics of Education Review*. Doi: 10.1016/j.econedurev.2016.03.007.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., y Ragg, A. (2015) Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97–103. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>.
- Sullivan, K., McConney, A., y Perry, I. (2018). *A Comparison of Rural Educational Disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand Using OECD's PISA*. SAGE Open, October-December. Doi: 10.1177/2158244018805791.
- Thayer, J., Havens, M., y Kido, E. (2015). Small schools: How effective are the academics? *The Journal of Adventist Education*, 77(3), 15-19.
- The World Bank (2019). *Rural population* (% of total rural population). Recuperado de <https://data.worldbank.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS>.
- van Es, E., Tunney, J., Goldsmith, L., y Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 1– 17.
- Vera, D., y Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. Doi: <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-2.perep>.
- Verger, A., Parcerisa, L., y Fontdevila, C. (2019). The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and Test-Based Accountabilities: A Political Sociology of Global Education Reforms. *Educational Review*, 71 (1): 5–30. Doi:10.1080/00131911.2019.1522045.
- Wang, D., Wang, J., Li, H., y Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009>.

VOL.20
NÚMERO 43
AGOSTO 2021

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES PEDAGÓGICOS



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Convivencia universitaria inclusiva, democrática y pacífica: de lo personal a lo institucional

Rebelín Echeverría Echeverría^a, María José de Lille Quintal^b, Nancy Evia Alamillo^c y Carlos Carrillo Trujillo^d
Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.


Recibido: 09 de noviembre 2019 - Revisado: 30 de noviembre 2019 - Aceptado: 10 de diciembre 2019


RESUMEN

Este artículo se centra en analizar la convivencia universitaria como medio para contribuir a la formación de profesionales con una ciudadanía comprometida. El objetivo del trabajo es promover el análisis y la reflexión sobre la importancia de construir, en las universidades en general y, en particular, en una universidad pública mexicana, una convivencia inclusiva, democrática y pacífica. Lo anterior, para contribuir a la erradicación de la violencia en las relaciones cotidianas y a la formación de profesionales con una ciudadanía comprometida con su entorno social cercano y lejano. Este artículo es producto de la participación en diferentes experiencias de investigación y acción sobre género y, en particular, sobre violencia de género en contextos universitarios. Finalmente, se propone desarrollar acciones que impacten a la comunidad universitaria y favorezcan procesos personales, relacionales, comunitarios e institucionales que contribuyan a la construcción de una ciudadanía comprometida.

Palabras Clave: Convivencia; universidad; ciudadanía.

^{*}Correspondencia: rechever@correo.uady.mx (R. Echeverría).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-1331-2367> (rechever@correo.uady.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-4965-522X> (majose.delille@correo.uady.mx).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-5652-7325> (nancy.evia@correo.uady.mx).

^d  <https://orcid.org/0000-0003-0228-9293> (cartruji@correo.uady.mx).

Inclusive, democratic and peaceful university coexistence: from the personal to the institutional

ABSTRACT

This article focuses on the analysis of university coexistence as a means to contribute to the formation of professionals with a committed citizenship. The aim of the paper is to promote analysis and reflection on the importance of building, in universities in general and, in particular, in a Mexican public university, an inclusive, democratic and peaceful coexistence. The above, to contribute to the eradication of violence in everyday relationships and to the formation of professionals with a citizenship committed to their near and distant social environment. This article is the result of the participation in different experiences of research and action on gender and, in particular, on gender violence in university contexts. Finally, it is proposed to develop actions that impact the university community and favor personal, relational, community and institutional processes that contribute to the construction of a committed citizenship.

Keywords: Coexistence; university; citizenship.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es promover el análisis y la reflexión acerca de la importancia de construir, en las universidades en general y, de manera particular, en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), una convivencia inclusiva, democrática y pacífica para contribuir a la erradicación de la violencia en las relaciones cotidianas y a la formación de profesionales con una ciudadanía comprometida con su entorno social próximo y lejano.

Este artículo es producto de la participación en diferentes experiencias de investigación y acción en materia de género y, particularmente, en materia de violencia de género en contextos universitarios. El enfoque de este trabajo se centra en promover el análisis y la comprensión de la convivencia como una estrategia de carácter amplio y generalista, no sólo que contribuya a la eliminación las prácticas y discursos reproductores de la violencia en los escenarios universitarios, sino que abone a la construcción de comunidades universitarias reflexivas y comprometida con la inclusión, la democracia y la paz. Se estructura en cuatro apartados. En el primero de ellos denominado Atención a la violencia en el contexto universitario se analiza, brevemente, el estado de la violencia en algunas de las universidades mexicanas. En el segundo apartado nombrado Formación para perpetuar la invisibilización y el miedo vs Formación crítica y comprometida con el cambio, se promueve el asumir una actitud proactiva hacia la erradicación de la violencia. En el tercer apartado se analiza la convivencia como una estrategia de carácter amplio para contribuir a la erradicación de toda manifestación de violencia en las universidades y la construcción de comunidades universitarias con sana convivencia. En el cuarto apartado titulado Convivencia adjetivada: inclusiva, democrática y pacífica se discute la pertinencia de promover, en la comunidad universitaria, la convivencia desde la dimensión personal hasta la institucional, considerando como ejes transversales la inclusión, la democracia y la paz, para contribuir, en primera instancia, a mejorar las relaciones sociales universitarias y, posteriormente, a la formación de una ciudadanía activa y comprometida. Finalmente, se presenta una reflexión a manera de cierre.

2. Atención a la violencia en el contexto universitario

En México, en las últimas décadas, el reconocimiento de la presencia de diversas prácticas de violencia en los escenarios educativos y, de manera particular, en los escenarios universitarios, ha tomado un papel prioritario, el cual requiere de nuestra reflexión, compromiso y acción. Se han desarrollado diferentes investigaciones en el ámbito universitarios que dan cuenta de vivencias de dicha problemática, ejemplo de ellos son los trabajos de [Castro y Vázquez García \(2008\)](#), [Gutiérrez Otero y Tort \(2009\)](#), [Montesinos y Carrillo \(2011\)](#), [Pereda Alonso \(2011\)](#), [Tronco Rosas \(2012\)](#), [Villela Rodríguez y Arenas Montaña \(2011\)](#), [Robles Mendoza y Arenas Montaña \(2013\)](#), [Ramírez \(2012\)](#), [Buquet, Cooper, Mingo y Moreno \(2013\)](#), [Valadez Ramírez y Ríos Rivera \(2014\)](#), [Bermúdez-Urbina \(2014\)](#), [Carrillo Meráz \(2017\)](#), [Echeverría Echeverría et al. \(2018\)](#).

En este contexto, es importante reflexionar acerca del papel que las instituciones educativas tienen ante la violencia, en tanto dichas organizaciones pueden ser comprendidas como un reflejo de lo que se vive en la sociedad, como productoras de violencia o también, como promotoras su reducción. Desde finales del siglo pasado hasta la actualidad, se pueden identificar diferentes iniciativas universitarias que buscan comprender y/o contribuir a la erradicación de la violencia. Tan solo a nivel de Cuerpos Académicos (CAs), de acuerdo con el listado actual del [PRODEP \(s/f\)](#) son 89 CAs a nivel nacional que en su nombre o en sus líneas de investigación contemplan la violencia como uno de sus temas prioritarios y 194 CAs que abordan la temática de género. Obviamente, no todos ellos centran su labor investigativa al interior de las universidades, pero sí nos da una idea de la relevancia que ha tomado el estudio de estos temas en la comunidad universitaria. En este sentido, se ha evidenciado que las universidades en su labor formativa requieren de repensarse y reorientar su quehacer, de tal manera que se visibilice lo que está sucediendo en su interior para poder construir comunidades universitarias con mayor compromiso personal y social con la no violencia.

Por su parte, también es importante destacar la diversidad de iniciativas estudiantiles que se han sumado al combate de la violencia en el escenario universitario, a saber: UAC sin Acoso, el colectivo Violeta de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón con iniciativas como “Arma tu horario sin acosadores”. Particularmente “UADY sin Acoso”, se describe como “un grupo de estudiantes de diferentes licenciaturas independientes de la Universidad, pero luchando por crear #UniversidadesLibresDeViolencia”. Estas y otras formas de organización estudiantil muestran que es una realidad que como institución necesitamos urgentemente atender y que las acciones que se implementen puedan hacerse en los distintos niveles que conforman a la universidad.

De manera adicional, es pertinente considerar la instalación de programas institucionales como el Programa Universitario de Estudios de Género y el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) de la UNAM; el Centro Universitario de Estudios de Género de la Universidad de Colima; el Programa Institucional de Igualdad de Género de la Universidad de Guanajuato; el Programa de Igualdad de Género de la Universidad Autónoma de Nuevo León; la Unidad de Género de la UV; el Programa Institucional de Igualdad de Género de la Universidad Juárez del Estado de Durango; el Programa Institucional de Igualdad de Género de la UADY; entre muchos otros. Programas que, en ocasiones, han recibido apoyos a través del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (Profocie) y en gestiones nacionales posteriormente, a través del Programa de fortalecimiento a la Excelencia Educativa (Profexce) de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) de la SEP, para desarrollar capacitaciones, sensibilizaciones y/o acciones como la modificación de planes y programas académicos que contemplen la perspectiva de género y que abonen a la institucionalización de la misma en las universidades participantes. Si bien,

la existencia de programas, como los mencionados, sin duda, han contribuido a la generación de espacios y comunidades universitarias más sensibles al tema; también ha sucedido que diversas universidades se han sumado al trabajo más bien por la presión política y no por la existencia de un interés y compromiso genuino con la promoción de una vida libre de violencia en sus espacios universitarios.

En este contexto, diversas universidades se han comprometido en la construcción y operación de protocolos para la prevención, atención y sanción de la violencia, la discriminación y el acoso y hostigamiento. Ejemplo de ello es el Modelo de prevención, atención y sanción para erradicar el acoso y hostigamiento en los ámbitos laboral y escolar de las instituciones educativas del Instituto Politécnico Nacional ([Tronco, 2015](#)); el Protocolo de la atención de casos de violencia de género de la UNAM (2019), el Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana (2020); así como la Universidad de Campeche que se ha comprometido en fechas recientes a diseñar e implementar un Protocolo para la Identificación, Prevención, Atención de los distintos tipos de Violencia de Género que pudieran presentarse al interior de la Universidad (Dirección de Comunicación Social, 06 de marzo de 2020), entre otros. Si bien, estos instrumentos, generalmente, ponen mayor énfasis en la atención y sanción que en la labor preventiva, su aporte para la reducción de la violencia en los contextos educativos ha sido de gran valor.

Sin duda alguna, en la actualidad, el reconocimiento de la presencia de la violencia de género en los contextos universitarios es una realidad, la cual, por un lado, ha sido recibida con alegría por grupos que han luchado por ello y, por otro, se ha recibido con desagrado y mucho enojo. Estas reacciones no son exclusivas de alguna persona u ocupante del algún cargo en la universidad, puesto que se manifiestan tanto en el personal directivo como administrativo, docente, manual y el mismo estudiantado. En la convivencia cotidiana es común escuchar por un lado expresiones como: “por fin, ya basta de no hacer nada ante la violencia” en contraste con expresiones como: “ya todo lo interpretan como violencia y ahora cómo nos vamos a relacionar”. Queda claro que, si bien hay avances en este campo, la resistencia al cambio es muy fuerte y requiere de procesos formativos dirigidos a todas las personas que integran las comunidades universitarias. Labor que, si bien se ha estado desarrollando en diversas universidades del país, todavía se requiere de mayor trabajo en dicho sentido.

3. Formación para perpetuar la invisibilización y el miedo vs Formación crítica y comprometida con el cambio

La formación del estudiantado en los escenarios universitarios, en la actualidad, se espera que no se limite a la simple adquisición de conocimientos, pues se enfatiza la importancia de la formación integral, el desarrollo de competencias y la construcción de ciudadanía y cultura de la paz. En este sentido, la universidad debe ser un espacio de interacción social el cual, contribuya positivamente a la formación, sin embargo, muchas veces este espacio puede ignorar o profundizar las expresiones de violencia existentes con impactos negativos en las diferentes áreas de la formación integral. De acuerdo con [Morrison, Ellsberg y Bott \(2005\)](#) las instituciones educativas pueden ocupar un lugar crucial en prevenir la violencia de género y, al mismo tiempo, generarla; enfrentándose a un doble desafío: reducir la violencia de género en el contexto escolar y propiciar la no violencia en las familias y comunidades.

En este sentido, si queremos ignorar o seguir reproduciendo las manifestaciones de violencia podemos contribuir a su naturalización e invisibilización. De acuerdo con [López Bravo \(2017\)](#) la naturalización de la violencia hace referencia al proceso de acostumbrarse a aquellas acciones caracterizadas por sus diversas formas de expresión; propiciando que la violencia gane terreno en la cultura y se propague de manera silenciosa. Dicho proceso de naturaliza

ción y acostumbramiento, al enraizarse en la cultura contribuye a su invisibilización. Es decir, aún con la mirada puesta en la manifestación de violencia, no la vemos, pues ya se ha vuelto natural y común.

Sin duda alguna, la naturalización y la invisibilización de la violencia pueden comprenderse como procesos complejos, los cuales continuamente se ven reforzados por la manera en la cual interactuamos socialmente. Son innumerables las actitudes que contribuyen a la reproducción de la violencia en la sociedad, sin embargo, para fines de este trabajo, rescatamos tres de ellas, las cuales consideramos de gran relevancia, a saber: la insensibilización ante la violencia, la justificación de esta contra el otro u otra en nombre de la libertad de expresión y el encubrimiento.

En relación con la insensibilización ante la violencia es inevitable aludir a la influencia tan profunda que los medios de comunicación masiva tienen al multiplicar las expectativas de realizar o recibir acciones violentas. Si bien, los medios son parte importante de nuestra vida cotidiana, en tanto son herramientas fundamentales de comunicación, educación y entretenimiento, también transmiten mensajes e imágenes que pueden generar actitudes violentas y transmitir estereotipos sexistas (Nuñez Domínguez, 2006). Basta ver o escuchar un programa de noticias para darnos cuenta de que más del 70% de ellas se centra en manifestaciones de violencia personal, interpersonal, familiar, escolar, laboral, comunitaria, social, política y/o estructural. Todo ello produce acostumbramiento e insensibilidad; mirando no vemos, oyendo no escuchamos y, por tanto, no reflexionamos, no razonamos, no comprendemos y no actuamos. Las personas cada vez más interiorizan que la violencia es parte de la vida y que incluso es necesaria y que sin esta no se puede vivir. En las aulas al promover la reflexión en relación con esta problemática, lamentablemente, diversos estudiantes expresan que no imaginan su vida sin la violencia ¿Qué hacen las universidades ante esto? ¿Existe la conciencia de que esto piensan sus estudiantes? ¿Qué otros actores educativos sostienen ideas similares? ¿Quiénes participan en la perpetuación de esa idea?

La justificación de la violencia contra el otro u otra, en nombre de la libertad de expresión la entendemos como una actitud humana que se genera con la intención de favorecer nuestra identidad social. De acuerdo con Tajfel (1981) nos evaluamos, en parte, en función de los grupos a los que pertenecemos, por lo que al considerar a nuestros grupos de pertenencia como superiores, nos sentimos mejor, nos sentimos con más valía. Además, es importante considerar el sesgo endogrupal que se refiere a la tendencia a favorecer al propio grupo (Myers, 2008). En este sentido, fácilmente establecemos la distinción entre el nosotros(as) vs los(as) otros(as), favoreciendo la polarización entre los grupos y personas y justificando la violencia al considerar erróneamente que el grupo al que pertenezco es más valioso, superior y, por tanto, con derechos sobre los otros.

La comunidad universitaria no es ajena a dichos procesos, pues lejos de ser una comunidad homogénea, es una comunidad heterogénea y con diversas formas de pensar y ser. En pasillos, en salones, en oficinas, en cubículos y a través de las redes se evidencian diferentes manifestaciones que dan cuenta del desacuerdo entre grupos: en el poder vs excluidos, proaborto vs contra el aborto, antifeministas vs feministas; amigos vs enemigos; directivos vs personal académico, prodiversidad sexual vs antidiversidad sexual, entre muchos otros. En este marco es común escuchar o leer 'en nombre de la libertad de expresión', frases imperativas y autoritarias como: ¡son unos retrógradas! ¡son unos enfermos(as)! ¡Por eso las(os) violentan! ¡Están locos(as)! ¡Fanáticos(as)! ¡Feminazis! ¡Perdidos(as)! ¡Solo les interesa el poder! ¡Imposible confiar en unas personas así! Todas estas y muchas otras expresiones son violencia, paradójicamente, hoy en las universidades, se defiende el respecto a la diversidad humana, pero lamentablemente estamos lejos de comprenderla y vivirla.

Finalmente, el encubrimiento de la violencia es una práctica común, la cual, en muchas ocasiones, lejos de promover ambientes libres de violencia sólo los legitima. Quién no ha escuchado expresiones como: “Si bien fue un acto desafortunado, mejor déjalo pasar...”, “Por favor, si puedes evitar que esto se denuncie, evítalo, es importante cuidar la imagen...”, “No digas nada”, “Mejor cállate, no te vaya a ir peor si hablas”, “Me da miedo decirlo, nadie va a hacer nada...”, “Nadie te va a creer” y “Tranquila(o), cuando termine el semestre, ya lo dejas de ver y seguro pasará...”. De acuerdo con [Choate \(2003\)](#) muchas víctimas no se atreven a romper el silencio por miedo a no ser tomadas en serio o no recibir apoyo por parte de la institución universitaria. Para [Castro y Vázquez García \(2008\)](#) podemos hablar de la imposición del silencio, como resultado de un proceso de domesticación en el cual se va incorporando a fuerza de vivir en un mundo definido machista. Para [Freire \(1985\)](#) la cultura del silencio se convierte en un elemento de opresión. La problemática del acoso sexual en las universidades, en muchas ocasiones refleja abuso de poder, pero también la complicidad de una comunidad que se queda silenciosa ante este tipo de problemas ([Montesinos y Carrillo, 2011](#)).

Si queremos contrarrestar las manifestaciones de violencia, en un primer momento, debemos tomar tiempos y espacios para la reflexión individual y colectiva. La dinámica de la sociedad moderna contemporánea, en muchas ocasiones, se nos impone y nos dejamos llevar por el afán de los días y no nos detenemos a reflexionar. Con la intención de promover dicho proceso proponemos algunas interrogantes que pensamos pueden contribuir a la reflexión: ¿Las diferentes expresiones de violencia en la universidad son parte de un proceso de reproducción sociocultural? ¿Cómo convivimos? ¿La forma en que nos relacionamos contribuye a su reproducción? ¿Podemos mejorar nuestras formas de convivir? ¿Qué papel asumimos ante las manifestaciones de violencia en nuestra convivencia cotidiana universitaria? ¿El miedo nos domina en la universidad y por eso callamos? Entre muchas otras interrogantes.

En un segundo momento, si queremos actuar para contrarrestar las expresiones de violencia, es importante primero decidir a qué orientación para la atención de la violencia en los espacios educativos nos vamos a adherir. Por un lado, se encuentran las estrategias de carácter restringido, también conocidas como enfoques de “tolerancia cero”, “de mano dura”, las cuales son reactivas, se orientan a la sanción, tienen efectos inmediatos, más no duraderos y, en ocasiones, son ineficientes ([Fierros, 2013](#)). Ejemplo de ellas son los Protocolos y todos los mecanismos que buscan establecer sanciones dirigidas a las personas que atenten contra la dignidad de otra. Por otro lado, se encuentran las estrategias de carácter amplio cuyo enfoque es generalista, concibe la violencia como fenómeno interpersonal estructural, identifica el conjunto de factores que la mantienen, recurre a estrategias diferenciadas para la intervención, según la diversidad de grupos, apuesta por el desarrollo del sentido de pertenencia y promueve la inclusión y la corresponsabilidad ([Fierros, 2013](#)). Ejemplos de estas estrategias son las campañas de sensibilización, de prevención primaria y de promoción de una vida libre de violencia. De manera particular, este trabajo, como se señaló previamente, se centra en el análisis y la reflexión acerca de la importancia de construir, en los escenarios universitarios, una convivencia inclusiva, democrática y pacífica. Para ello es importante continuar con un acercamiento a la comprensión de la convivencia.

4. La convivencia

A principios de 1900, el concepto de convivencia se utilizó para describir una “Edad de Oro” durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones. Es en la década de 1990 cuando académicos españoles y latinoamericanos en el ramo de la educación retoman este concepto para referirse a uno de los cuatro pilares propuestos por la UNESCO sobre la calidad educativa para el siglo XXI: ‘Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás’ ([Delors, 1996](#)).

Aunque es importante considerar que no puede comprenderse como un pilar independiente de los otros, más bien como interdependientes.

Como pilar propuesto por la UNESCO el término convivencia en el contexto escolar involucra, por lo menos, cuatro tareas fundamentales: La primera, comprender las diferencias, fomentando el descubrimiento gradual del otro, implica superar cualquier prejuicio que hayamos asumido acerca de los diferentes grupos sociales, de tal manera que esto posibilite abrir nuestras mentes y corazones a reconocer las diferencias y, poco a poco, acercarnos a mirar de cerca quien es el otro y sus razones de serlo. La segunda tarea, apreciar la interdependencia y la pluralidad hace referencia a la importancia de comprendernos como parte un mismo grupo, superando toda postura individualista y egocéntrica la cual nos permita reconocernos como seres sociales que vamos creciendo en la interacción con el otro, independientemente de que seamos seres únicos y, por tanto, con diversas formas de ser y estar. La tercera tarea, aprender a enfrentar y solucionar los conflictos, de una manera positiva, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, resulta en una labor compleja, pues el manejo de conflictos es una habilidad la cual requiere del desarrollo de otras, previamente, como la comunicación asertiva, el control de las emociones, entre otras. En adición a lo anterior, es importante considerar que la mayoría de las personas tienen un concepto errado de lo que es un conflicto, generalmente, se mira como algo negativo y con lo que hay que acabar; contrario, a concebir y vivir los conflictos como experiencias humanas comunes, resultado de la interacción entre diferentes personas o grupos, que nos permiten desarrollar y fortalecer nuestras habilidades para relacionarnos y crecer como personas. Finalmente, la cuarta labor, promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz hace referencia a que esta tarea implica una aplicación diaria y constante, pues por la misma diversidad de formas de pensar y ser y la continua interacción social, todos los días nos podemos enfrentar a diferentes conflictos y la actitud debe promover la comprensión de sí mismos, de los otros y procurar la paz. En este sentido, este pilar constituye un importante reto educativo, una meta esencial de la educación, la cual no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos (IDEA-Ararteko, 2006).

Es importante considerar que para comprender y actuar en pro de la convivencia podemos asumir distintas miradas disciplinares: Desde la mirada sociojurídica significa reconocer la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo (Ortega, 2007). En este sentido, la convivencia puede ser analizada, desde un enfoque basado en derechos humanos (EBDH), el cual de acuerdo con Ramos Robles (2018) se refiere al marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. De acuerdo con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos -OACDH (2006) su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo.

Por su parte, la convivencia puede analizarse desde una mirada psicoeducativa, asumiendo, de acuerdo con Onetto (2003) que la educación sólo ocurre a través del encuentro intersubjetivo, de modo que, si éste no se desarrolla con parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales pueden obstaculizar o hasta imposibilitar los procesos enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la atención a la convivencia escolar responde a un enfoque preventivo y formativo que contribuya a la construcción de comunidades educativas con ambientes escolares propicios para el aprendizaje en un contexto de igualdad de género, derechos humanos, equidad e inclusión y corresponsabilidad. Es una condición para el logro de los aprendizajes y es

un aprendizaje en sí misma (Ochoa Cervantes y Salinas de la Vega, 2017). Finalmente, desde una mirada social y moral, la convivencia puede comprenderse y trabajarse sustentando el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega, 2007).

De acuerdo con Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) en la literatura podemos identificar por lo menos 6 enfoques para el estudio de la convivencia escolar: 1) convivencia como estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención. 2) Convivencia como Educación socio-emocional. 3) Convivencia como Educación para la Ciudadanía y la Democracia. 4) Convivencia como Educación para la paz. 5) Convivencia como Educación para los Derechos Humanos. 6) Convivencia como Desarrollo Moral y Formación en Valores.

De manera particular, este trabajo surge en un primer momento apegado al primer enfoque planteado. Sin embargo, a través de la lectura y la reflexión proponemos comprender la convivencia como meta educativa, la cual debe apuntar a impactar en la dimensión subjetiva de quienes integran la comunidad, en la dimensión sociorelacional, en la dimensión comunitaria, en la académica y en la dimensión institucional con la finalidad de aportar a la formación de las comunidades educativas, los futuros profesionales y ciudadanos comprometidos con su entorno cercano y lejano.

5. La convivencia adjetivada: inclusiva, democrática y pacífica

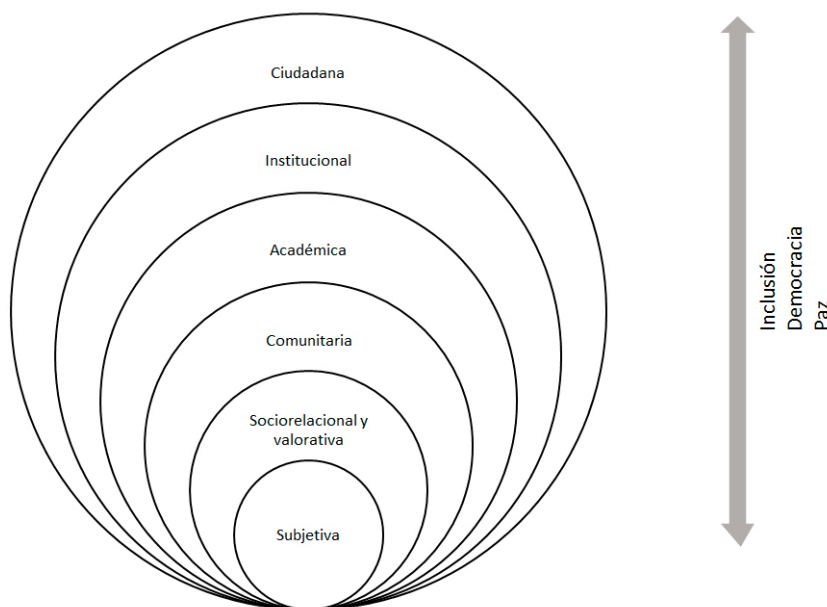
En este sentido, retomando las propuestas de Booth y Ainscow (2004), Fierro y Tapia (2012), Chaparro y Caso (2012) en relación con la convivencia inclusiva; las propuestas de Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) acerca de la convivencia democrática y las propuestas de la UNESCO (2008) de la convivencia pacífica, asumimos que para poder comprender y generar acciones en el campo universitario para lograr una convivencia adecuada es necesario impactar en todas las dimensiones de interacción persona-institución universitaria. Para ello, consideramos indispensable iniciar el trabajo desde lo personal, para posteriormente ir ampliando y profundizando en las relaciones cercanas, las comunitarias, las académicas y las institucionales, como se ilustra en la figura 1, la cual sustenta la necesidad de contemplar que para el avance en el campo de la convivencia universitaria con impacto en la convivencia ciudadana se requiere de procesos reflexivos subjetivos que impacten las relaciones sociales cara a cara, para que posteriormente, este impacto pueda ampliarse al espacio comunitario universitario, a la labor e interacción académica, a la propia institución y finalmente a la sociedad en general, mediante una convivencia ciudadana participativa y comprometida con el bien común. Lo anterior implica, no sólo contemplar los diferentes acercamientos propuestos por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) para comprender la convivencia en la literatura Latinoamérica, sino también, considerar la inclusión, la democracia y la paz como ejes transversales a toda labor en las diferentes dimensiones. Sin duda, creemos que el poder avanzar en este campo requiere de un trabajo interconectado entre las diferentes dimensiones, pues éstas dependen unas de las otras y, por lo tanto, se requiere de procesos de construcción colectiva y una fuerte dosis de compromiso con las mismas.

Considerando cada una de ellas, proponemos diferentes aspectos a trabajar, tomando en cuenta los planteamientos realizados por los autores mencionados previamente e incorporando algunos otros elementos.

La dimensión subjetiva hace referencia a los procesos de reflexión y análisis personal sobre el propio ser y la otredad, desde la perspectiva de la propia subjetividad, de la propia historia que funcionan como motor de cambio y transformación. Trabajar esta dimensión subjetiva implica comprometerse con el desarrollo de diferentes aspectos de la convivencia como los que se proponen en la Tabla 1.

Figura 1

Dimensiones de la convivencia universitaria.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1

Dimensión subjetiva y aspectos de la convivencia a enfatizar.

Dimensión Subjetiva Aspectos de la Convivencia a enfatizar
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y valoración de la propia identidad. • Reconocimiento y valoración del otro, como semejante y diferente, al mismo tiempo. • Reconocimiento y ruptura de los prejuicios asumidos hacia sí mismos. • Reconocimiento y ruptura de los prejuicios atribuidos a los otros. • Reflexión y compromiso constante con procesos de madurez en todas las esferas de la persona (física, mental, emocional, social y espiritual). • Reflexión sobre las herramientas personales como factores protectores o de riesgo relacionados con la sana convivencia. • Análisis de las habilidades personales y sociales que favorezcan la interacción positiva. • Análisis de la postura personal ante el mundo y los problemas sociales que enfrenta cada día. • Reconocimiento de los riesgos de su comportamiento y su influencia en el entorno en que se encuentra inmerso. • Internalización de una visión de no violencia y respeto por las personas, acompañado de acciones que dan cuenta de dicho propósito. • Establecimiento de los principios, valores y fundamentos que guían su conducta en la vida cotidiana. • Reflexión ante la situación de exclusión y/o violencia que ejerce y observa que otros ejercen en su entorno, a fin de modificar su conducta. • Reconocimiento personal como agente de cambio que contribuye al bien común, ejerciendo un comportamiento ciudadano.

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión sociorelacional y valorativa abarca las habilidades sociales y los valores personales que se ponen en juego en las relaciones e interacciones que una persona integrante de la comunidad universitaria establece en su entorno cercano e inmediato. En esta dimensión al ser relaciones cara a cara, la influencia de una persona a otra es bidireccional y, por tanto, es más fuerte y de mayor impacto. Trabajar esta dimensión sociorelacional y valorativa implica comprometerse con el desarrollo de diferentes aspectos de la convivencia como los que se proponen en la Tabla 2.

Tabla 2

Dimensión sociorelacional y valorativa y aspectos de la convivencia a enfatizar.

<i>Dimensión Sociorelacional y Valorativa Aspectos de la Convivencia a enfatizar</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales como comunicación asertiva, empatía, toma de perspectiva, control emocional, solución de problemas, manejo de conflictos, trabajo en equipo, trabajo colaborativo. • Valores como el compromiso por la no violencia, el respeto por la diversidad humana, el sentido de solidaridad, amor y bondad. • Reconocimiento de las dificultades en la interacción social como requisito indispensable para la construcción de nuevas y saludables relaciones. • Expresión de actitudes proactivas colaborativas en la cotidianeidad. • Interés genuino por la situación emocional de los(as) otros(as). • Reconocimiento de las diversas manifestaciones emocionales, sus características y efectos en la interacción social. • Capacidad para retroalimentar y ser retroalimentado sobre las conductas que afectan la convivencia y asunción de compromisos para el cambio. • Aprecio por las iniciativas que atienden y sancionan la violencia.

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión comunitaria hace referencia a la conexión entre la dimensión personal, la dimensión sociorelacional valorativa y la participación activa ante la necesidad de apoyar para la eliminación de todo discurso y/o práctica que atente contra los avances en el campo de la convivencia universitaria, reforzando y fortaleciendo un sentido de comunidad. Trabajar esta dimensión comunitaria implica comprometerse con el desarrollo de diferentes aspectos de la convivencia como los que se proponen en la Tabla 3.

Tabla 3*Dimensión comunitaria y aspectos de la convivencia a enfatizar.*

Dimensión Comunitaria Aspectos de la Convivencia a enfatizar
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la diversidad humana que integran la comunidad. • Reconocimiento y atención de las necesidades de quienes integran la comunidad, como una práctica de la cotidianidad. • Compromiso para la eliminación de toda manifestación de exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad, etc. • Compromiso para colaborar con las autoridades que se encargan de las acciones de atención y sanción de la violencia. • Compromiso y participación social para el fomento de experiencias universitarias de inclusión. • Compromiso colectivo para construir acuerdos y no para destruir a personas o grupos diferentes al propio. • Contribución al alcance de los objetivos comunitarios sin violencia. • Reconocimiento de la importancia de pertenecer a una comunidad con características propias y su contribución a la misma. • Compromiso activo con la igualdad en el entorno comunitario. • Participación promotora de la toma de decisiones comunitarias. • Establecimiento de normas y acuerdos de convivencia que beneficien el desarrollo de las personas y la comunidad. • Identificación de los conflictos derivados de las diferencias de opinión y promoción de una actitud solidaria para resolverlos. • Compromiso continuo para la realización de diagnósticos comunitarios que sean la base para la intervención.

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión académica se refiere al compromiso del personal académico, en primera instancia, pero también al compromiso por parte de la comunidad estudiantil para favorecer la construcción de conocimientos en ambientes promotores de una convivencia social que aporte al crecimiento personal y social. Trabajar esta dimensión académica implica comprometerse con el desarrollo de diferentes aspectos de la convivencia como los que se proponen en la Tabla 4.

Tabla 4*Dimensión académica y aspectos de la convivencia a enfatizar.*

Dimensión Académica Aspectos de la Convivencia a enfatizar
<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de ambientes escolares, inclusivos y corresponsables, propicios para el aprendizaje, por parte del personal académico. • Construcción participativa de normativas orientadas por principios éticos y con un énfasis formativo. • Fomento de la ética como actitud para el trabajo profesional. • Fomento del diálogo moral y académico como estrategia pedagógica. • Promoción del manejo formativo de conflictos. • Reconocimiento personal como agente que ejerce violencia, pero capaz de orientarse a la sana convivencia. • Promoción de un ambiente democrático dentro y fuera del aula escolar. • Desarrollo de la creatividad como competencia formativa.

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión institucional hace referencia a ese marco de gestión, de desarrollo y modelo educativo en el que cada integrante de la comunidad universitaria se desenvuelve cotidianamente, el cual puede promover los avances hacia una convivencia universitaria con impactos positivos en la formación de la comunidad como profesionales. Trabajar esta dimensión institucional implica comprometerse con el desarrollo de diferentes aspectos de la convivencia como los que se proponen en la Tabla 5.

Tabla 5

Dimensión institucional y aspectos de la convivencia a enfatizar.

Dimensión Institucional Aspectos de la Convivencia a enfatizar
<ul style="list-style-type: none"> • Modelos Educativos y Planes de Desarrollo comprometidos con la construcción de una comunidad universitaria que establece relaciones sanas, igualitarias e inclusivas. • Establecimiento de políticas institucionales de convivencia inclusiva, democrática y pacífica. • Prácticas y estrategias institucionales orientadas a garantizar la participación e igualdad de derechos de todas las personas. • Creación de instancias de representación de los distintos sectores de la comunidad educativa, a través de mecanismos participativos, que contribuyan a la comprensión y acción de los avances y/o retrocesos vinculados a la convivencia universitaria. • Promoción de un desarrollo institucional basadas en la reflexión pedagógica del personal docente para la construcción de comunidades educativas inclusivas y democráticas. • Construcción de programas educativos inclusivos y democráticos. • Promoción y atención de la salud docente y buen clima institucional. • Desarrollo de procesos de gestión que permitan “romper” con el status quo y las estructuras jerárquicas y autoritarias. • Apoyo para el desarrollo de investigación, programas y prácticas educativas innovadoras en el ámbito de la inclusión, la convivencia democrática y la cultura de Paz (UNESCO, 2008). • Establecimiento de una política institucional de convivencia, inclusión y cero violencias. • Adopción de una cultura de la paz activa y de buen trato que oriente las acciones universitarias. • Corresponsabilidad en las acciones aplicadas en el contexto educativo. • Integración de comités que monitoreen la convivencia en los espacios educativos con representación de toda la comunidad universitaria. • Construcción de procedimientos, manuales, documentos que institucionalicen la adopción de comportamientos <i>ad hoc</i> a la convivencia democrática y cultura de la paz.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la dimensión ciudadana apunta al propósito educativo que apuesta por la educación como el medio más adecuado para formar ciudadanos libres, democráticos, responsables y críticos que puedan contribuir a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa. De acuerdo con [Hernández \(2012\)](#) ciudadanía es pertenencia activa a una determinada comunidad política entre cuyos miembros se establecen relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad. En esta dirección, “yo soy parte de” en la medida en que me siento y me comporto como parte fundamental de la sociedad, mereciendo respetos y generando responsabilidades en un proceso de construcción cotidiana.

6. Reflexión final

En el contexto contemporáneo, sin duda, el papel de la educación pretende superar el desarrollo de los conocimientos y las competencias cognoscitivas para la construcción de valores, competencias y actitudes entre los alumnos. De acuerdo con la UNESCO (2014) se espera que la educación facilite la cooperación internacional y promueva la transformación social en una forma innovadora para lograr un mundo más justo y pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. Aprender a convivir de manera democrática, inclusiva y pacífica, es sin duda un desafío para la educación del Siglo XXI (Ochoa Cervantes y Salinas de la Vega, 2019).

La convivencia en las universidades y, de manera particular, en la Universidad Autónoma de Yucatán, debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje y fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa. Además, debe aspirar a que las tensiones y contradicciones existentes puedan enfrentarse de manera positiva; conduciendo a transformaciones inmediatas en el ámbito escolar, pero que, en el mediano plazo, repercutan en la sociedad entera (Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia, 2015). Sin duda alguna, la tarea no es sencilla en tanto presupone romper con nuestras formas tradicionales de pensar, las cuales siguen contribuyendo, en muchas ocasiones, a la naturalización, invisibilización, insensibilización y justificación de la violencia.

En este sentido trabajar para la construcción de una convivencia universitaria comprometida, abarcando desde lo personal hasta el ejercicio de la ciudadanía, en un ambiente inclusivo, democrático y pasivo resulta una tarea compleja, pero con impactos positivos a los entornos cercanos y lejanos. La pregunta es ¿Quién es la persona o agente responsable de iniciar esta labor? Sin duda, la tarea es de todos y todas y, por tanto, debe partir, desarrollarse y consolidarse en todas y cada una de las dimensiones propuestas. Se requiere de procesos de análisis personal sobre el propio ser y la otredad, del desarrollo de habilidades sociales promotoras del establecimiento de relaciones saludables y respetuosas, de la participación activa y comprometida para el cambio y el fortalecimiento de un sentido de comunidad; del compromiso de la comunidad universitaria para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que aporten al crecimiento personal y social; Así como promover la convivencia social a través de los modelos educativos que apuesten por la formación en ciudadanía que puedan contribuir a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

La UADY, inicialmente a través de su Proyecto Institucional de la Perspectiva de Género en la Universidad Autónoma de Yucatán” (2010-2015) y actualmente mediante el Programa de Igualdad de Género de la UADY (2016 a la fecha) ha contribuido a la construcción de espacios de reflexión, capacitación, difusión e investigación que han aportado a la comprensión y análisis crítico de la problemática. Sin embargo, lograr impactar en la formación como ciudadanos conlleva una labor que tiene implicaciones personales hasta institucionales, las cuales requieren, en primera instancia, ser reconocidas en su importancia y pertinencia para posteriormente, asumirse con compromiso y responsabilidad.

Referencias

- Bermúdez-Urbina, F.M. (2014). Aquí los maestros ya no pegan porque ya no se acostumbra. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. *Península*, IX (2), 15-40.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geo-graphy/es/ev.phpURL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM-PUEG-IISUE.
- Carrillo Meráz, R. (2017). Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas, Vínculos. *Sociología, Análisis y Opinión*, 11, 85-110.
- Castro, R., y Vázquez García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, XXVI(78), 587-616.
- Chaparro, A., y Caso, J. (2012). *Validación psicométrica de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica*. CONCYTEG. Reporte de resultados 1ª y 2ª etapas.
- Choate, L. (2003). Sexual assault prevention programmes for college men: An exploratory evaluation of the men against violence model. *Journal of College Counselling*, 6(2), 166-176.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- Dirección de Comunicación Social (06 de marzo de 2020). *Presenta UAC Declaratoria de Políticas Institucionales para la Igualdad de Género*. Recuperado de https://www.uacam.mx/noticias/ver_noticia/1509.
- Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Evia Alamilla, N.M., Carrillo Trujillo, C.D., Kantún Chim, M.D., Batún Cutz, J.L., y Quintal López, R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-2. Doi:10.5354/0719-0581.2019.52307.
- Fierro, C., y Tapia, G. (2012). *Una aproximación al concepto de convivencia escolar*. Michoacán: COMIE.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19.
- Fierro C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.
- Fierros, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gutiérrez-Méndez, D., y Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(1), 63-81.
- Gutiérrez Otero, M., y Tort, M. (2009). *La violencia sexual: Un Problema Internacional, Contextos Socioculturales*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- Hernández, M. D. P. (2012). Género y construcción de ciudadanía. Consideraciones en torno a los derechos políticos. *Elecciones*, 195-208.
- IDEA-Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en centros escolares. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPPV*. España: Ararteko.
- López Bravo, D. (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal. *Revista Ratio Juris*, 12(24), 111-126. Recuperado de <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/380>.
- Montesinos, R., y Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, 170, 49-56.
- Morrison, A., Ellsberg, M., y Bott, S. (2005). *Cómo abordar la violencia de género en América Latina y el Caribe: Análisis crítico de intervenciones*. Washinton D.C.: Banco Mundial y PATH.
- Myers, D.G. (2008). *Exploraciones de la psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Nuñez Domínguez, T. (2006). *La familia y los medios de comunicación*. Madrid: Dirección General de Familia, Comunidad de Madrid.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos -OACDH (2006). *Preguntas frecuentes sobre el Enfoque Basado en Derechos Humanos en la Cooperación para el Desarrollo*. p.15. Pregunta 16. Recuperado de www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf.
- Ochoa Cervantes, A de la C., y Salinas de la Vega, J.J. (2019). *La Convivencia escolar, base para el aprendizaje y el desarrollo*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Onetto, F. (2003). *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. En *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: OEI/Gobierno de Chile.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, 4, 50-54.
- Pereda Alonso, A.E. (2011). *Violencia en contra de las mujeres y de género en las Instituciones de Educación Superior del Distrito federal y área Metropolitana. Orientaciones para el diseño pedagógico de propuesta de formación docente*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación educativa. Monterrey Nuevo León, UNAM.
- PRODEP (s/f). *Cuerpos Académicos reconocidos por PRODEP*. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/CA1/>.
- Protocolo de la atención de casos de violencia de género de la UNAM (2019). Recuperado de <https://www.derecho.unam.mx/equidadgenero/pdf/Protocolo-2019.pdf>.
- Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana (2020). Recuperado de <https://www.uv.mx/noticias/files/2019/12/Protocolo-para-atender-la-Violencia-de-Genero-en-la-UV-1.pdf>.
- Ramírez, G. (2012). *Investigación sobre violencia de género en la educación superior. Ponencia presentada en la Mesa 1. Resultados del diagnóstico sobre violencia de género realizado en cinco universidades del país*. México D.F. UNAM-FCPyS.
- Ramos Robles. J.M. (2018). *Guía de conceptos clave del Enfoque Basado en Derechos Humanos para la Gestión de Proyectos y Políticas Públicas*. México-Unión Europea: Laboratorio de Cohesión Social II México-Unión Europea.
- Robles Mendoza, A. L., y Arenas Montaña, G. (2013). Estudio exploratorio sobre mitos de la violencia de género en estudiantes de la FES Iztacala. *Revista Alternativas en Psicología*, XVII (29), 8-16.

- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronco Rosas, M. (2012). *Género y amor: Principales aliados en la violencia en las relaciones de pareja que establecen estudiantes del IPN*. México: IPN-Programa Institucional de Gestión con perspectiva de Género.
- Tronco Rosas, M. (2015). *Modelo de prevención, atención y sanción para erradicar el acoso y hostigamiento en los ámbitos laboral y escolar de las instituciones educativas*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- UADY si acoso (s.f). Recuperado de https://es-la.facebook.com/pg/UniversidadesLibresDeViolencia/about/?ref=page_internal.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>.
- Valadez Ramírez, A., y Ríos Rivera, L.A. (2014). Percepciones de acoso y hostigamiento sexual contra las mujeres: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Izta-cala*, 17(2), 624-645.
- Villela Rodríguez, E., y Arenas Montaña, G. (2011). Acoso sexual a estudiantes de enfermería durante la práctica clínica: una mirada de género. *Revista Rayuela*, 4, 41-45.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos

Nicolás Ponce Díaz^a y Nicole Riveros Diegues^b

Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

Recibido: 30 de septiembre 2020 - Revisado: 04 de diciembre 2020 - Aceptado: 14 de diciembre 2020


RESUMEN

En el presente artículo se reflexiona en torno a la importancia de valorar el lenguaje en la construcción de espacios educativos inclusivos. Tradicionalmente, estos entornos han estado caracterizados por el empleo de expresiones lingüísticas que manifiestan relaciones de distancia, dicotomías entre el acierto y el error, el apego a la estandarización de la lengua y la cultura, y, sobre todo, han promovido la unificación de variables sociales. Sin embargo, las necesidades que expresa la sociedad actual, orientan las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo de climas de confianza y reconocimiento. En este sentido, se repasa el rol que cumple la palabra en la construcción de identidades personales y en las consecuencias (positivas y negativas) que puede tener aquella en la trayectoria educativa de niños y jóvenes en etapa de formación. El llamado es a generar conciencia respecto al impacto que tienen las elecciones lingüísticas en los vínculos gestados en la comunidad educativa y, asimismo, proponer nuevos espacios de discusión centrados en políticas públicas que demanden lineamientos para trabajar, desde el aula, el respeto a la diversidad y la coconstrucción hacia un futuro que ofrezca igualdad de oportunidades.

Palabras Clave: Inclusión; educación; aprendizaje; lenguaje; lingüística; variedad de lenguas.

^{*}Correspondencia: nicolas.ponce@uantof.cl (N.Ponce).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-0670-9590> (nicolas.ponce@uantof.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4264-2947> (nicole.riveros@uantof.cl).

Building inclusion through language: the value of the word in educational spaces

ABSTRACT

This article reflects on the importance of valuing language in the development of inclusive educational spaces. Traditionally, these environments have been characterized by the use of linguistic expressions that show distance relationships, dichotomies between success and error, attachment to the standardization of language and culture, and, above all, have promoted the unification of social variables. However, the needs expressed by today's society guide pedagogical practices towards the development of a climate of trust and recognition. In this sense, the role that the word plays in the construction of personal identities is reviewed, and the consequences (positive and negative) that it can have in the educational trajectory of children and young people in the training stage. The call is to raise awareness regarding the impact that linguistic choices have on the links developed in the educational community, and also to propose new spaces for discussion focused on public policies that demand guidelines for working from the classroom, respecting the diversity and the co-construction towards a future that offers equal opportunities.

Keywords: Inclusion; education; learning; language; linguistic; variety of languages.

1. Introducción

A dos lustros del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), bajo la Agenda 2030, nos enfrentamos a una de las mayores crisis del último siglo provocada por la COVID-19, la que sin lugar a duda generará un impacto negativo en el desarrollo político, económico, cultural, ambiental y educativo de los distintos territorios (Beltrán y Venegas, 2020; De Sousa, 2020).

Uno de los objetivos que se ha visto afectado por la crisis actual es el ODS 4, el cual hace referencia a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017a, p. 18). A la fecha y según datos proporcionados por CEPAL-UNESCO (2020), a mediados de mayo más de 1200 millones de estudiantes de todas las edades, habían tenido que interrumpir su proceso educativo presencial producto del despliegue de modalidades de aprendizaje virtual como medidas que evitarían la propagación del virus y la mitigación de su impacto. Esta situación, producto de la desigualdad en cuanto al acceso a oportunidades educativas por la vía digital, podría generar dificultades tanto en los procesos de socialización como de inclusión en general (CEPAL-UNESCO, 2020; Sanz, Sainz y Capilla, 2020).

Ante el panorama de complejidad actual gatillado por la pandemia, el presente artículo busca abrir espacios de reflexión y deliberación acerca de la importancia que tiene el lenguaje en la construcción de espacios educativos, sean estos virtuales y/o presenciales. En este sentido, el documento pretende concientizar sobre el impacto que tienen las elecciones lingüísticas en la disminución de las barreras que atentan contra los principios de equidad e inclusión social y cultural.

A fin de lograrlo, el documento organiza la discusión en torno a tres focos temáticos: en el primero, se analizará la inclusión como uno de los pilares fundamentales para la consolidación del sistema educativo actual. En el segundo, se repasarán los fundamentos del lenguaje humano y la relación de este con la creación social a partir de la experiencia. En el tercer tópico se relacionarán los lazos inherentes entre el lenguaje y la inclusión, siendo el primero un medio de autorreconocimiento en las comunidades de aprendizaje. Por último, se compartirán las aportaciones y conclusiones de acuerdo a lo reflexionado y se definirán algunas proyecciones que permitan abordar las demandas del sistema en acciones definidas para su mejora y progreso.

Cabe destacar que en el presente artículo se emplean de manera inclusiva los sustantivos comunes como “docente”, “estudiante”, “niño” y sus respectivos plurales, entendiendo que la marca de género gramatical no se relaciona directamente con el género biológico de los referentes animados. Esta medida ha sido adoptada para evitar posibles redundancias y dificultades en la lectura del escrito.

2. El principio de inclusión en las comunidades educativas

La Educación, entendida no solo como el proceso por el cual se aprende algo en un contexto determinado, sino más bien como un fenómeno cultural propio de cada sociedad, releva su sentido en la construcción de un entorno social en el que se reflejan distintas experiencias e intencionalidades a favor del progreso de todos los actores que conforman el sistema educativo.

Una mirada histórica sobre la educación muestra el avance hacia enfoques que la entienden como fenómeno cuya función principal involucra la superación de las desigualdades de los distintos estudiantes para avanzar hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática (Blanco, 2006; Giménez, Ovando y Heredia, 2018; Leiva, 2019; UNESCO, 2017b; UNESCO, 2000a, 2020b). De esta manera, se entiende que la educación debe aspirar al principio de inclusión, que exige la adaptación de la *enseñanza a la diversidad*, comprendida ésta como el derecho que tiene todo sujeto a ser educado (Tomasevsky, 2002). En esta etapa, es el sistema educativo el que se acopla a las diferencias, habilidades y motivaciones de todos sus estudiantes y no sólo de aquellos que requieren de adaptaciones curriculares o visualizaciones psicológicas, sino como un constante ejercicio de convivencia interpersonal, donde cobran valor las diferencias a favor del aprendizaje. Esto está en correspondencia con los lineamientos que la comunidad internacional ha trazado para atender y evaluar la inclusión en la realidad educativa (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; UNESCO, 2000; UNESCO, 2017b; UNESCO, 2020b).

Pero más allá de los aspectos técnicos, metodológicos, que pudiera sustentar la inclusión como un eje educativo, surge la interrogante acerca de cómo es posible llegar a incorporar la inclusión en una de las raíces de la educación como experiencia que construye mundos para quienes participan en ella. La experiencia educativa en el lenguaje es una de esas posibilidades, en tanto depende de la natural interacción de una persona con su entorno, pero también de las conceptualizaciones que el sujeto reconozca en función de su propia trayectoria comunicativa.

La incorporación de la diversidad en el aula a través del lenguaje se configura como un mecanismo que impulsa mejores oportunidades para conocer y aprender sobre el mundo a través de los otros. En este ámbito de discusión, se presenta ahora un intento por argumentar favorablemente por qué es importante revalorizar el rol del lenguaje en el aula inclusiva.

La necesidad de avanzar hacia una sociedad con mayor inclusión ha implicado que el sistema educativo enfrente una serie de compromisos que garanticen aprendizajes equitativos y

resguarden el derecho de niños y jóvenes de ser formados en un ambiente justo y dialogante (Ramírez, 2020; UNESCO, 2017b; UNESCO, 2020b). Sin embargo, todavía la realidad áulica demuestra que la inclusión y la valoración de la diversidad siguen siendo temas pendientes.

Hoy vemos cómo el sistema educativo formal presenta altos índices de deserción por estudiantes que han visto que dicho sistema les niega la posibilidad de construir un futuro que trabaje en base a las diferencias. Según la UNESCO (2020a), y bajo el actual contexto de crisis, la Educación Superior podría experimentar los mayores índices de abandono escolar, así como una reducción de su matrícula del orden del 3,5% (7,9 millones de estudiantes). Misma situación la experimentará la Educación Preescolar con una reducción de su matrícula en un 2,8% (5 millones de estudiantes), seguido de la Educación Secundaria con una pérdida del 1,48% del alumnado (5,7 millones), y finalmente la Educación Primaria con una reducción del 0,27% del estudiantado (5,2 millones).

La inclusión, por lo tanto, más allá de las políticas públicas generadas por los Estados, continúa buscando modos para ser visibilizada en las experiencias y dinámicas internas del sistema, en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y en el desarrollo de estrategias y planificaciones que velen por su adecuada presencia en el ámbito pedagógico (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Ahora bien, se deben reconocer dos focos en el tratamiento de la inclusión en el sistema educativo: la declaración y la práctica. Vecino, Jácome y Noguera (2018) reconocen que, si bien se valora positivamente la inclusión, es difícil detectar prácticas efectivas que la sitúen en un rol protagónico dentro de la sala de clases. Esta discordancia es transversal a todos los planos que componen la comunidad educativa (gestión, docencia y relaciones entre pares), por lo tanto, se debe articular el discurso con acciones efectivas que manifiesten una cultura movilizadora por el respeto y la inclusión.

De acuerdo a lo planteado por la UNESCO (2017b), la superación de aquellos obstáculos que limitan la participación activa de todos los estudiantes fortalece la calidad educativa en las distintas esferas del sistema: se trabaja desde un compromiso moral, atendiendo a uno de los principales pilares de la educación, pero también desde lo social, mejorando las condiciones en la que se efectúan las prácticas de aula.

Con todo lo anterior, la inclusión educativa se posiciona como una condición fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades hacia la construcción de “un mundo justo, equitativo, tolerante, abierto y socialmente inclusivo en el que se atiendan las necesidades de los más desprotegidos” (UNESCO, 2020b, p. 10).

3. La representación del entorno a través del lenguaje

Las personas configuramos nuestros pensamientos mediante palabras. El orden y la distribución de estas nos permiten no solo darle sentido a la realidad que observamos (Bosque, 2018), sino también crearla y transformarla como acto comunicativo (Gama, 2018). En relación con esto, Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras (2008) señalan que la comunicación permite representar, interpretar y comprender la realidad, además de construir y comunicar el conocimiento, el pensamiento, las emociones y la conducta. Como afirma Marín (2007), el dominio comunicativo no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, es también la posibilidad que tiene un sujeto de “inscribirse” en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados” (p. 12).

Todo lo anterior hace que el lenguaje sea catalogado como “un hecho simultáneamente biológico, social y cultural” (Ciapuscio, 2010, p. 186). El hecho biológico se justifica por la capacidad que tiene la especie humana de adquirir y decodificar las lenguas, porque, a fin de

cuentas, es un órgano genéticamente definido. A su vez, lo social y cultural, determinan los estímulos del entorno que permiten la activación y desarrollo de la facultad biológica.

El órgano del lenguaje permite representar los objetos de la realidad gracias a un sistema de signos lingüísticos suficientemente complejo y regulado. Esta representación se materializa a través de las lenguas, que son sistemas de signos definidos y compartidos por grupos humanos, cuyo componente convencional aporta a la autorregulación del hablante.

En cuanto al desempeño lingüístico, los principios de recursividad y composición van conformando los usos particulares del repertorio. A este subsistema se le denomina habla, y se interpreta como la capacidad que tiene el individuo para “seleccionar y dar forma al lenguaje” (Myhill y Jones, 2015). Como el habla es particular, los repertorios son hallazgos de los intereses y experiencias de cada sujeto, lo que demuestra la complejidad y riqueza del órgano lingüístico, ya que este se va adaptando a las necesidades expresivas del individuo en razón de la realidad observable y la representación no materializada. De acuerdo con esto, Di Tullio (2010) denomina la facultad como un sistema de sistemas: los elementos de la lengua almacenan y se enlazan con otros elementos de los subsistemas lingüísticos, estableciendo relaciones jerárquicamente articuladas y con distintos grados de dependencia.

La lengua define, por medio de la expresión, las ideas, intenciones y sentimientos de los sujetos sociales (Di Tullio, 2010). En este aspecto la asociación directa entre palabra y entorno genera, en términos de Carnap (2007), un proceso dinámico conformado por vínculos *intensionales y extensionales*: los primeros señalan conceptos individuales y, los segundos, denotan los objetos del entorno a los que se les aplica el conjunto semántico intensional. Evidentemente, la relación entre intensión y extensión estructura la *intencionalidad* del lenguaje (Trigos, 2010) lo que manifiesta que todo contenido proposicional tiene un modo psicológico de ser concebido.

Ahora bien, debido a que los sistemas lingüísticos dependen en gran medida de factores sociales, culturales, políticos y geográficos, las estructuras que los conforman presentan cierta variabilidad: la lengua no es un conjunto fijo y predeterminado socialmente, es más bien, una fuente dinámica de comunicación. Los hablantes hacen uso de su lengua mediante repertorios finitos que adquieren y aprenden por medio de la interacción en comunidad. Este desarrollo es posible gracias a la regulación lingüística que permite que los hablantes apliquen la norma gramatical en cada uno de los enunciados, manteniendo así la aceptabilidad en los actos comunicativos.

Dicho todo esto, entender el lenguaje como una serie de operaciones que manifiestan las elecciones del repertorio, es también comprender que estas elecciones responden a un modelo representacional complejo e interiorizado. Probablemente por esta complejidad, como reconoce Bosque (2018), se ha extendido la creencia simplificada del *uso del lenguaje*, asociada a un carácter estrictamente instrumental, como si fuera un sistema externo al sujeto, sin embargo, “el lenguaje no está para ser usado. No usamos la respiración, no usamos la circulación de la sangre. Tampoco usamos el lenguaje. El lenguaje está para ser incorporado, para ser vivido, para ser escuchado, para ser entendido” (Bordelois, 2012, citado en Bosque, 2018, p. 13). Y bajo estas percepciones, el sistema lingüístico se interpreta como un conjunto que ofrece oportunidades para denominar con precisión un mundo exterior caracterizado por la diversidad situacional, social y cultural. Si el lenguaje es un elemento cohesivo que permite identificar mecanismos de exclusión o inclusión social, entonces depende del *sistema educativo* aprovechar las posibilidades que ofrece el *sistema lingüístico*.

Esta trayectoria entre sistemas (educativo – lingüístico) requiere de un abordaje consciente y recíproco: el primero (educativo) debe comprender los modos de expresión y representación del entorno a través de las convenciones de la lengua; el segundo (lingüístico) debe satisfacer los elementos que configuran los campos representacionales. Esta complejidad tiene una relación social que la origina y la proyecta, porque tal como reconoce Zullo (2013), a través del lenguaje “nos autodefinimos y negociamos nuestras posiciones con los demás” (p. 18).

Ante esto, Cornejo, Ibáñez y López (2008) señalan que el significado lingüístico no puede ser recortado del contexto general de “la experiencia fenomenológica y corporal del sujeto que comprende” (p. 213), es decir, los sujetos relacionan el significado de las distintas palabras a su situación previa, siendo esta construcción del significado un proceso coordinativo, en el cual el significado global depende de un contexto específico que orienta la interpretación en un sentido particular. Esto se relaciona con una de las propiedades del lenguaje, la *recursividad*, caracterizada como la capacidad que tiene el hablante de vincular los datos lingüísticos del entorno no de manera aislada, sino interconectada, lo que aporta una mirada holística a los procesos de comunicación (Bosque, 2018; Di Tullio, 2010).

En consecuencia, el significado tras las palabras que forman nuestro lenguaje es una construcción dinámica, en permanente evolución y altamente sensible a las variables extralingüísticas, ya que conecta la visualización de la realidad con las necesidades expresivas que son motivo de lo que el sujeto observa y experimenta (Speranza, Pagliaro y Bravo de Laguna, 2018).

En un sentido general, se reconocen dos vertientes en el análisis del lenguaje: la primera, se vincula con el desarrollo de un sistema lingüístico de base mental, configuración que es posible distinguir tempranamente en la actuación de los niños en la etapa escolar (Cuetos, 2012; Cuetos, González y De Vega, 2015; García y Suárez, 2016; Signoret, 2009). Sobre todo, en el periodo de la primera infancia, los sujetos parecen ser bastante resistentes a la arbitrariedad del lenguaje, ya que de manera autónoma logran abstraer las reglas de su lengua y aplicarlas con total propiedad en las cadenas que emiten. Ejemplo de ello son las formas irregulares de los verbos, generación de nuevas palabras mediante la derivación morfológica, entre otros fenómenos que son fácilmente constatables en el habla infantil (D'Alessio y Jaichenco, 2016; Montiel, 2017). Estas razones demuestran que, desde muy temprana edad, los niños son capaces de comprender la lógica de su sistema y de crear actos de habla diversos (Aparici e Igualada, 2018; Fernández, 2019).

La segunda fuente de análisis (aunque no por ello desconectada de la anterior) reconoce que el lenguaje es también una manera de acceder al funcionamiento de la mente *desde la experiencia* (O'Connor y McDermott, 2016; Segura, 2019). En este sentido y tal como lo plantea James (1890), la configuración de los estados mentales o campos de conciencia y su permanente estado de variabilidad, propician una experiencia activa y dinámica de la persona con su entorno. Tal explicación permite vislumbrar la posibilidad de que la experiencia no solo es organizada a partir de la conducta observable (a la cual no debe circunscribirse su estudio y comprensión), sino también en la corriente de la conciencia es posible concentrarse en objetos que constituyen el foco de la experiencia, y a los que prestamos mayor atención hasta el momento en que son reemplazados por otros y pasan a situarse en los márgenes de la conciencia, donde se vuelven menos definidos.

Por otra parte, Bollnow (1974) señala que el lenguaje (la palabra) es el modo de acceder al mundo exterior: al designar objetos y personas, el lenguaje hace que estén *disponibles*, lo que permite estructurar el flujo de conciencia, la experiencia de una persona. El autor afirma que “nombrar es conocer” (p. 105), tal como lo haría un hablante con dominio preteórico. El lenguaje orienta y determina incluso la percepción, ya que lo que no tiene nombre, incluso al ser

percibido, no existiría en sí mismo. Desde el trato práctico con el mundo surge la necesidad de discernir, de categorizar lo vivido; así se observa la capacidad de concebir en el lenguaje: crear nociones y concepciones que permiten categorizar y organizar la realidad. Por tanto es en este flujo de conciencia donde el lenguaje viene a ofrecer un elemento que estructura y relaciona la realidad y la experiencia, a un nivel ontogenético de lo humano. Ya no solo se trata de comprender el desarrollo del lenguaje; sino de entenderlo como una experiencia en sí mismo, cuya principal característica y finalidad es estructurar la experiencia del mundo, para luego impulsar la creación de este desde la palabra (Bollnow, 1974).

4. Hacia una cultura pedagógica consciente de *las formas y los modos*

Todo lo anterior nos permite insinuar la importancia del lenguaje como dimensión de la educación que hace posible la inclusión como principio ineludible y fundamental. Diferentes aspectos del lenguaje vinculado a sus formas (p. ej., sus características expresivas, la ventaja metafórica para modificar el significado de las palabras) hacen que la dinámica del lenguaje sea clave en el mundo educativo, en tanto permiten potenciar las capacidades no solo en teoría, o desde la atención excesiva hacia las técnicas y metodologías, sino también rescatando el valor de la experiencia lingüística de las personas en la construcción del conocimiento (Gama, 2018; Signoret, 2009; Speranza et al., 2018).

Recordemos que, dada la organización del entorno en base a las nociones y conceptos que 'creamos' al conocer el mundo, los estudiantes van construyendo una idea de sí mismos dirigidas, en gran medida, a partir de las emisiones lingüísticas de los docentes, y luego en base a estas ideas, seguirán construyendo una autoimagen que les permita organizar nuevas frases, teniendo como resultado lo que comúnmente se denomina "autoestima".

Es decir, en relación con esta misma experiencia, el propio hábito lingüístico del docente se constituye como un modelo para sus estudiantes, un modo de representar con palabras el entorno y como un constante ejercicio de percepción dirigida (Errázuriz, 2017). Hemos mencionado que ante este rol de *modelo competencial* que asume el docente, la importancia recae en su formación lingüística, pedagógica y sociocultural, ya que la manera en la que este enfrenta el entorno comunicativo es uno de los tantos modos reconocidos para el estudiante (Durán, May y Ramírez, 2017; Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2011). En este escenario, los docentes se vuelven ejemplos, referentes de cómo utilizar el lenguaje para nominar el mundo; no obstante, bien podemos decir que son un ejemplo parcial, pues no representan todas las posibilidades lingüísticas que los estudiantes pudieran aprovechar para acceder al entorno, sino tan solo las que estos mismos adultos tienen, acotando por sí mismas el campo de conciencia que puede llegar a constituir la experiencia de éstos bajo esta dinámica.

En relación con lo expuesto, el lenguaje al interior del aula (al ser el resultado de la interacción entre las personas que comparten esa experiencia) contribuye a permear o rigidizar la experiencia ante la *diversidad*, mediante la construcción de categorías semánticas que definen nuestro mundo en uno u otro sentido. Es lo que ocurre con el tratamiento dado a diversas temáticas en el contexto educativo, particularmente en el institucionalizado mediante el discurso oficial (que, en su construcción, no escapa a las dinámicas y características aquí revisadas). Tómese como ejemplo cualquier termino que se utilice para definir a un grupo minoritario dentro de la población: 'discapacitado', 'homosexual', 'etnia' u otro de similar función. Cuando estos términos son utilizados para nominar una porción de nuestra experiencia con el mundo, se crea automáticamente una relación de exclusión con otra categoría (semánticamente distinta y -en muchos casos- opuesta a la primera), cuya relación dialógica nos permite no solo ubicarnos, sino también ubicar a otros en un sistema de referencias basado en el significado de estos términos. En consecuencia, una misma realidad puede estructurar

la experiencia educativa de distintas formas, lo que debe ser interpretado por profesores y estudiantes como una nueva experiencia sociolingüística dentro de un mismo contexto. Esto abre nuevos caminos para reflejar las prácticas de aprendizaje como experiencias más diversas y más inclusivas (Leiva, 2019).

Ahora bien, ¿cómo es posible lograr aquello? Desde la lógica de la formación de nociones, esto es posible mediante la construcción de nuevos conceptos que sean capaces de integrar otros términos de amplitud menor, sin que con ello se les reste valor representacional. Así ocurre hoy en día, por ejemplo, con el concepto de diversidad, el cual apunta no solo a las diferencias que es posible verificar entre individuos (una mera variabilidad respecto de una norma), sino que apunta también a la valoración de esas diferencias como elementos que nutren y enriquecen nuestra experiencia en diferentes ámbitos, particularmente el de la educación. Cuando señalamos al inicio de la discusión, que la *educación en la diversidad* ha avanzado desde enfoques de integración a enfoques de inclusión, hablamos precisamente de aquello: integrar e incluir tienen alcances distintos; la *integración de la diferencia* no supone, en términos educativos, una real disposición a aprender de ella, ni a permitir que modifique nuestro significado del mundo. En cambio, cuando se habla de *inclusión en educación* (y remarcamos con las cursivas lo que en sí mismo es un *acto* de habla en el discurso), precisamente se orienta una filosofía y una práctica de la educación pensada en la valoración de la diferencia como elemento que enriquece los procesos de desarrollo y despliegue de la esencia misma del ser humano, apuntando a su autorrealización (O'Connor y Mc Dermott, 2016; Ramírez, 2020; Zullo, 2013).

5. Propuestas

Siguiendo los postulados de John Searle, Gama (2018) señala que “el lenguaje no es una mera copia de la realidad dada: al hablar no solo se reflejan estados de cosas, sino que se crean cosas, se instauran hechos de otro tipo que los meramente naturales, hechos institucionales que, en esencia, configuran la realidad social” (p. 132).

Entonces, si asumimos la premisa de que el *lenguaje construye realidad*, se debe asumir también la responsabilidad de que esa realidad integre todas las posibilidades que ofrece el lenguaje como herramienta de construcción de la misma. Y esto surge, entre otros factores, a partir de la actitud misma con que los educadores enfrentan su rol: si pensamos por un momento ser poseedores de una verdad que no admite cuestionamientos o reformulaciones, estamos dejando de lado la inclusión; mientras que, si somos cuidadosos y conscientes de que el mundo es un *mundo de posibilidades*, y eso se respeta en nuestra palabra, nuestros significados y por tanto, en nuestra experiencia lingüística con otros, ciertamente estaremos algunos pasos más cerca de ser parte de una educación inclusiva. Para garantizar esto, como reconoce Leiva (2019), “se requieren instrumentos de visibilización de la diversidad y la generación de espacios sociales y educativos para la construcción democrática de identidades complejas y transculturales” (p. 4).

Dicho esto, es realmente necesario que se incorporen metodologías y estrategias de trabajo en la formación de profesores, que inviten al reconocimiento de la diversidad como un escenario real y presente en todas las aulas, sean estas virtuales o presenciales. Esta realidad supone entonces, comprender, incluir y valorar no solo las manifestaciones lingüísticas de los estudiantes, sino aún más: las culturales, pues una lengua transmite cultura, y un profesor, cualquiera sea su especialidad, no puede desconocer esta relación (Speranza et al., 2018). En este sentido, la capacidad del profesorado para abrir y construir espacios de reconocimiento y valoración de la diversidad, permitirá en el estudiantado el desarrollo de la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del Otro, en especial de aquellos que por motivos culturales han

sido representados como objetos o seres inferiores. Ante esto, es impensable el despliegue de contenidos reales y concretos que permitan contrarrestar los estereotipos y ajustar bajo el lente de la interseccionalidad¹, las categorías semánticas ante las cuales ubicamos a aquellos considerados inferiores (Besic, 2020; Nussbaum, 2010).

Esto permite comprender con una profundidad nueva la construcción de la mismidad en el lenguaje; pero también permite sopesar las consecuencias de una actitud irresponsable sobre estos aspectos, particularmente en el contexto educativo. En consecuencia, como señalan Giménez et al. (2018), “se trata entonces de deconstruir y reconstruir las prácticas docentes en su multidimensionalidad, para ser críticamente conscientes acerca del trabajo docente y las condiciones del contexto que lo configuran (p. 272).

Cuando se olvida tener una adecuada consideración por el uso que hacemos del lenguaje, ignorando estos aspectos, se pueden cometer errores que marcarían la vida de un individuo en las formas más insospechadas. Hacerse cargo de ello sería una responsabilidad moral (y, asimismo, promover que otros también lo hagan), para convertir la educación en algo más que un mero proceso de instrucciones en información, sino en un proceso de construcción de nuestra propia esencia, con un lugar claramente activo por parte de los estudiantes, empoderándolos como enunciadores de sus propios discursos. Para lograr este propósito, se debe “construir ambientes áulicos para que el Otro se exprese, sea escuchado, se pueda escuchar y logremos que la palabra circule, forme ideas que se deconstruyan para construir nuevas ideas, superadoras, inclusoras” (Hidalgo, Mazzeo y Olmos, 2018, p. 128).

En definitiva, para generar climas inclusivos a partir del lenguaje, el profesor debe descubrir que las diferencias sociales, culturales y lingüísticas no restan, sino que conforman un aporte para la resignificación de “educar en la diversidad”. Esta transición es posible, como ya hemos perfilado, cuando el docente se posiciona como un agente intermediario entre las esferas lingüísticas que promueve la escuela y las que se configuran en los entornos inmediatos de los estudiantes. Desde esta perspectiva pedagógica se dejaría en evidencia que los vínculos socioculturales que traza la lengua son mecanismos que aportan a la construcción de trayectorias escolares permanentes y significativas.

Tomando en cuenta lo antes enunciado y como cierre de las reflexiones aquí presentadas, es que se requiere (desde una visión más macro) políticas educativas que contribuyan de manera significativa a la atención de la diversidad, las cuales surjan como un cambio ideológico institucional, en la forma de tratar las problemáticas sociales (Heras, 2009; Vecino et al., 2018). Existe la necesidad latente de llevar el *discurso a la práctica*: estas políticas educativas deben presentar una coherencia entre la representación declarada y la representación pragmática que se desprenden de los lineamientos curriculares y formativos. Solo así podremos valorar que el poder del lenguaje está en el propio sujeto enunciadador (Bosque, 2018; Signoret, 2009).

Con políticas educativas más flexibles, que nazcan en y desde el contexto a las cuales éstas apuntan, los actores educativos (directivos, profesores, estudiantes, familias, etc.) serán siempre los principales protagonistas de su construcción.

1. Idea que permite analizar la discriminación múltiple y superpuesta que experimentan diversos colectivos, mediante la comprensión de como los aspectos de la identidad de los individuos interactúan de manera simultánea entre sí.

6. Conclusiones

Preguntarse por las formas en que es posible hacer educación en un mundo diverso, implica asumir el desafío de incorporar esa diversidad en las diferentes dimensiones de la educación: cultura, política y práctica. Esto, en primer lugar, es un imperativo fundamental a nivel del propósito que tienen la labor de educar: no solo el traspaso y la reproducción de contenidos, sino que basado en ellos (pero también más allá de los mismos), interpretado este proceso como la construcción de un sistema de vida social en constante flujo y transformación, que permita “unir realidades, construir saberes colectivos y expresar múltiples lenguajes que permitan a las personas reconocerse e identificarse como miembros activos de una comunidad” (Leiva, 2019, p. 87).

En otras palabras, se trata de abordar el lenguaje desde la connotación y no solo desde lo que denotan las formas, porque entre el sentido y el significado social hay matices que el sistema educativo debe atender. Ciertamente es una tarea compleja; sin embargo, muy necesaria que debe ser asumida con seriedad. El objetivo es hacerles ver a los estudiantes que pueden “transitar con crecientes grados de autonomía [en] las experiencias formativas que se propongan” (Vecino et al., 2018, p. 74), sin que ello implique someterse o restringirse a sistemas predominantes que limiten los grados de compromiso con los que expresan y se manifiestan en el mundo.

La diversidad debe ser considerada como elemento constitutivo de la realidad educativa actual, lo que en sí mismo ya constituye un avance hacia la inclusión: dejar fuera la diversidad, por el solo hecho de ser distinta, va en contra de este principio. Incorporar la diversidad al lenguaje del espacio educativo de modo amplio, desde una mirada comprensiva y de aceptación más que en un mero cumplimiento de contenidos mínimos sin la actitud genuina de instalarla como un tema que potencia aprendizajes, desarrollo y construcción de mundo, es posible desde el lenguaje, en tanto se le considere como una experiencia que, de modo inherente, contribuye a esa construcción del entorno.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación, Servicio Jesuita a Migrantes Estudios y Consultorías Focus. (2019). *Interculturalidad en la escuela*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Aparici, M., e Igualada, A. (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Beltrán, J., y Venegas, M. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación*, 92-105.
- Besic, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 111-122.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 1 - 15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Bollnow, O. (1974). *Lenguaje y Educación*. Buenos Aires: Editorial SUR S.A.
- Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de la Habana*, 285, 8-24.
- Carnap, R. (2007). *Meaning and Necessity. A Study in Semantics and Modal Logic*. United States: University of Chicago Press.

- CEPAL–UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Ciapuscio, G. (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En VV.AA., *La Formación Docente en Alfabetización Inicial (2009 - 2010)* (pp. 185-199). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Cornejo, C., Ibañez, A., y López, V. (2008). Significado, contexto y experiencia: evidencias conductuales y electrofisiológicas del holismo del significado. En E. Kronmüller y C. Cornejo, *Ciencias de la mente. Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 209-240). Santiago: J.C.Sáez.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F., González, J., y De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- D'Alessio, M., y Jaichenco, V. (2016). Acerca del rol de la morfología derivativa en la lectura. *Signo y Seña*, 28, 235 - 251.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Di Tullio, Á. (2010). Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria. En VV.AA., *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010* (pp. 201-213). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Durán, J., May, A., y Ramírez, D. (2017). Impacto de prácticas docentes y rendimiento académico en el aprendizaje invertido. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 14, 50-55.
- Errázuriz, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de Formación Inicial Docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36-52.
- Fernández, M. (2019). Eficacia comunicativa en el habla infantil. Indicadores pragmáticos básicos. *Pragmalingüística*, 27, 32-53.
- Gama, L. (2018). *El lenguaje y la cuestión de la realidad social. Ontología Social: Una Disciplina De Frontera*. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia.
- García, A., y Suárez, S. (Eds.). (2016). *Mente bilingüe. Abordajes psicolinguísticos y cognitivistas*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Giménez, M., Ovando, F., y Heredia, M. (2018). Hacia una educación intercultural en contextos formativos diversos. En VV.AA., *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural* (pp. 258 - 275). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Heras, H. (2009). *Exclusion Social en la Educación Superior Chilena: Programas y Políticas para la Inclusión*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Hidalgo, C., Mazzeo, J., y Olmos, A. (2018). aprendizajes en aulas múltiples de escuelas rurales del Noroeste de Córdoba. En VV.AA., *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural* (pp. 110 - 129). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. 2 vol. New York: Holt. (Ed. esp. 1989, Principios de psicología. Madrid: Fondo de Cultura Económica).

- Leiva, J. (2019). Presentación del Monográfico: Interculturalidad, comunidad y escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 3-4.
- Marín, M. (2007). Gramática en la escuela. *Quehacer Educativo*, 50, 63-65.
- Montiel, J. (2017). La literatura, el niño y el adulto: por una didáctica de la extrañeza. *Didáctica*, 29, 207-219.
- Myhill, D., y Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Culture and Education*, 27 (4), 839-867.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- O'Connor, J., y Mc Dermott, I. (2016). *Los principios de la PNL: Mente, lenguaje y experiencia*. Barcelona: Amat Editorial.
- Padilla, D., Martínez, M., Pérez, M., Rodríguez, C., y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183.
- Ramírez, A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 211-230.
- Sanz, I., Sáinz, J., y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: OEI.
- Sanz, I., Sainz, J., y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. Área de Educación Superior, Ciencia y ETP.
- Segura, C. (2019). Experiencia, Mundo, Lenguaje. *Alpha*, 48, 17-26.
- Signoret, A. (2009). Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 50, 313-346.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento educativo*, 48 (1), 28-42.
- Speranza, A., Pagliaro, M., y Bravo de Laguna, G. (2018). La enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística. En VV.AA., *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural* (pp. 196-220). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tomasevsky, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*, 21-26.
- Trigos, L. (2010). Significado e intencionalidad. *Forma y Función*, 23(1), 89-99.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *Guía para asegurar la Calidad y la Equidad en la Educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2020a). *How many students are at risk of not returning to school?* París: UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. París: UNESCO.
- Vecino, L., Jácome, A., y Noguera, M. (2018). Representaciones docentes sobre la inclusión en escuelas secundarias que atienden a sectores populares. En VV.AA., *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural* (pp. 64 - 88). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Zullo, J. (Ed.). (2013). *Discurso, identidad y representación social*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio

Pablo Castillo Armijo

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.


Recibido: 08 de mayo 2020 - Revisado: 30 de agosto 2020 - Aceptado: 14 de septiembre 2020

RESUMEN

La inclusión educativa en Chile es un tema que ha cobrado relevancia en la última década, y que de manera paulatina ha logrado posicionarse en la agenda pública nacional, no antes de enfrentar dificultades por los múltiples significados que adquiere el concepto de inclusión y el cual aún no existe un consenso amplio. A partir de un enfoque analítico-crítico de la literatura y políticas educativas en materia de inclusión en el caso chileno, damos a conocer los principales enfoques que se desarrollan en la actualidad y las perspectivas de mejora que plantean unos de sus principales actores, como son los formadores de formadores. Entre los principales cambios demandados se pretende generar un perfil de competencias que debiese tener el profesorado para atender la diversidad, destacando el trabajo colaborativo, la responsabilidad profesional para analizar críticamente las políticas educativas, el diseño e implementación de estrategias didácticas inclusivas que generen climas bien tratantes y democráticos en las aulas, entre otras. Finalmente, se entregan recomendaciones para su correcta implementación en la formación inicial docente, en especial las tendientes a modificaciones reales en las mallas curriculares de todas las carreras pedagógicas.

Palabras Clave: Inclusión educativa; formación inicial docente; gestión curricular; caso chileno.

¹Correspondencia: pablo.castillo.armijo@gmail.com (P. Castillo).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618> (pablo.castillo.armijo@gmail.com).

Educational inclusion in initial teacher training in Chile: tensions and perspectives for change

ABSTRACT

Educational inclusion in Chile is an issue that has gained relevance in the last decade, and has gradually positioned itself on the national public agenda, not before facing difficulties due to the multiple meanings that the concept of inclusion acquires and which still there is no broad consensus. Based on an analytical-critical approach to the literature and educational policies on inclusion in the Chilean case, we present the main approaches currently being developed and the prospects for improvement proposed by some of its main actors, such as the trainers of trainers. Among the main changes demanded, it is intended to generate a profile of competences that teachers should have to attend diversity, highlighting collaborative work, professional responsibility to critically analyze educational policies, the design and implementation of inclusive didactic strategies that generate well-treating climates and democratic in the classrooms among others. Finally, recommendations are given for their correct implementation in initial teacher training, especially those aimed at real modifications in the curricular meshes of all pedagogical careers.

Keywords: Educational inclusion; initial teacher training; curriculum management, Chilean case.

1. Introducción

La atención a la diversidad en Chile, ha sido por muchos años sinónimo de procesos de integración escolar de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y a cargo de especialistas como educadores diferenciales, fonoaudiólogos y neurólogos, entre otros profesionales (MINEDUC, 2007). Ha existido una tendencia de trabajar con apoyos pedagógicos individuales y un tratamiento clínico a los estudiantes con alguna discapacidad, mezclándose con nuevos enfoques de políticas de inclusión social y educativa, que, para algunos investigadores, representa una hibridez del concepto (Manghi et al., 2012).

Tenorio (2011), realizada un estudio a futuros profesores de enseñanza básica, donde se reconoce como una debilidad la falta de preparación en temas relacionados con la diversidad en el aula, integración escolar y estrategias pedagógicas para estudiantes con NEE. Asimismo, Chiner (2011), luego de una revisión sobre investigaciones de percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnado con NEE, logra establecer una aceptación general a la idea de inclusión, aunque el apoyo disminuye a la hora que los profesores deben implicarse y favorecer prácticas reales de inclusión en las aulas. Entre las razones entregadas en esa disminución de percepción se mencionan la falta de tiempo, la falta de preparación y/o formación y los recursos para atender a estudiantes tan diversos.

Sanhueza, Granada y Bravo (2012), establecen que los profesores participantes del estudio, apoyan decididamente la idea que la educación inclusiva es importante y entrega beneficios sociales a muchas personas, sin embargo, la percepción disminuye cuando se plantea como un beneficio directo al aprendizaje de los estudiantes.

Estamos en una fase donde discursivamente se establece la importancia de la educación inclusiva, tanto para frenar las barreras de exclusión, como para ser sinónimo de una escuela de calidad, que fomenta la participación y logra aprendizajes de todos los estudiantes, pero que cuando debemos construir una cultura inclusiva y llevar a las prácticas los anteriores postulados, nos damos cuenta que no estamos lo suficientemente formados, que nos faltan capacidades específicas o que simplemente no es tarea de todo el profesorado, sino sólo de especialistas.

Es así como al revisar los criterios de desempeño profesional de los profesores chilenos descritos y determinados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), (MINEDUC, 2008), no se hace alusión explícita en ninguna de sus dimensiones de trabajo hacia la inclusión educativa, lo que plantea un problema en la formación inicial y continua de nuestros profesionales de la educación.

Sólo a partir del año 2015, se aprobará una Ley de Inclusión que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (MINEDUC, 2015a). De esta forma se comienza un proceso político-pedagógico nuevo para la gestión de los centros educativos en materia de integración, inclusión y atención a la diversidad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), reconoce la función docente como el principal factor para el éxito académico (OCDE, 2009), medido por el logro de aprendizajes en sus estudiantes, de allí radica la necesidad de enfocarnos en sus capacidades hacia una educación inclusiva. Los retos para crear una cultura inclusiva, superan necesariamente los límites de la propia escuela, ya que involucra acciones políticas, económicas, sociales y culturales de todo un país. Es así que los actuales fenómenos de migración, interculturalidad, atención a estudiantes con NEE (permanentes, transitorios y no diagnosticados), entre otros temas emergentes, es todo un desafío para los centros de educación superior que forman profesores.

Bajo este contexto es que realizamos un análisis de contenido de la revisión documental teórica y de políticas educativas en torno a la inclusión educativa en la formación inicial docente (FID) chilena. El objetivo fue fundamentar los juicios críticos en relación a dos preguntas claves: ¿Cuál es la actual perspectiva hacia la inclusión educativa en la FID en Chile? y ¿Qué nuevo perfil de profesor es el más adecuado para abordar la inclusión educativa en los centros de enseñanza? Los resultados originaron tres temas abordados reflexivamente: Las conceptualizaciones y problemáticas en torno a la inclusión educativa, la integración e inclusión educativa en Chile y las competencias de inclusión educativa que se proyectan en la formación del profesorado chileno de cara a esta década.

2. Desarrollo y metodología del trabajo

En el presente apartado, presentamos una discusión teórica en torno a un concepto tan complejo como la inclusión educativa, para luego avanzar en el establecimiento de ciertas políticas educativas que han ido configurando una normativa y una práctica pedagógica en torno a este concepto en el ámbito nacional, finalmente, presentamos la última evidencia en materia de competencias hacia la inclusión educativa discutida por las mesas técnicas mandatadas por el MINEDUC los años 2018 y 2019 y que contaron con representación de todas las universidades acreditadas chilenas. Cabe mencionar, además, que se incluye un análisis curricular de programas de estudio de una facultad de educación de una universidad pública regional, para ejemplificar lo incipiente de la puesta en marcha de un perfil de competencias reformado y donde efectivamente el trabajo con la diversidad y la inclusión sean parte fundante de la formación docente actual.

Lo criterios de selección de los textos fueron dos: profundidad del concepto de inclusión educativa trabajado, es decir, que fueran autores con una vasta trayectoria investigativa sobre el fenómeno y el otro criterio fue buscar autores contrarios a procesos de inclusión masivos y que defienden la postura de un trabajo especializado y bajo una visión clínica de tratamiento de las personas con discapacidad.

Aclaremos que no pretende ser una revisión documental exhaustiva, sino que selectiva sobre el fenómeno de la inclusión educativa, ya que la idea principal es establecer un debate crítico y reflexivo de la necesidad de abordar en varios frentes el trabajo hacia una cultura inclusiva en el amplio campo educativo y social.

a) Conceptualización y problemática en torno a la inclusión educativa

Un concepto ampliamente difundido sobre la inclusión educativa, será comprenderlo como el reconocimiento de la "normalidad especial" de todos los estudiantes y, por consiguiente, la escuela debe enseñar a sentirse normales a todas las personas con discapacidad dentro de un clima de aprecio mutuo, es decir, aprender a aceptar la diferencia y valorar la individualidad que poseemos todos. Bajo esta concepción, el profesorado debe facilitar el aprendizaje cooperativo entre el estudiantado, por medio de herramientas y estrategias de enseñanza diversificadas, principalmente al interior del aula (Andrich Miato y Miato, 2003).

Estamos hablando, por tanto, de una integración de estudiantes diversos a un contexto de aula normal, que no buscará otra cosa, que la asimilación a ciertos comportamientos considerados como normales, como obtener ciertos aprendizajes para adecuarse al ámbito escolar, y posteriormente a la sociedad. El principal contexto público que representa la escuela, permitirá plenamente el fenómeno social de la heterogeneidad entre los individuos que pertenecen al mismo grupo (Lodge y Lynch, 2004). De allí radica la importancia de comprender el funcionamiento objetivo y subjetivo de lo que acontece en la escuela, ya que el desarrollar y adoptar una educación inclusiva, no puede dejar de lado una serie de supuestos y acciones que deben coexistir e interponerse positivamente entre ellas (Ainscow, 2005; Andrich Miato y Miato, 2003; Salvia, Ysseldyke y Witmer, 2012).

A estas primeras ideas sobre la educación inclusiva, debemos agregar que es un concepto con varias otras facetas (Mitchell, 2015), y es mucho más complejo que reducirlo al trabajo con estudiantes con alguna discapacidad. La educación inclusiva, constituye un sistema complejo de relaciones, cuyos componentes esenciales son: la integración, una visión y misión compartida por la mayoría, la necesidad de apoyos profesionales específicos, el soporte familiar, la adecuación curricular, la accesibilidad en los espacios, y derribar múltiples creencias y prejuicios, conformando una receta magistral para una escuela inclusiva.

Allan y Slee (2008) problematizan aún más sobre el concepto de inclusión educativa, ya que parte de su análisis crítico es constatar que existen diversos posicionamientos desconcertantes de muchos investigadores del fenómeno de la inclusión educativa, que por moda, por política o sensacionalismo se han puesto a levantar evidencias, sin un sustento epistemológico claro. Es así, dicen los autores, abundan discursos psicopedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos sobre el término inclusión, que más que ayudar a las políticas educativas, las han entrabado.

Slee y Allan (2001), también son críticos a la hora de establecer una definición del término inclusión sin antes referirse a las situaciones de exclusión en que se encuentran ciertos grupos en relación a sus contextos sociales, políticos, culturales e históricos. El objetivo debe ser un cambio más profundo en los cimientos de lo que entendemos por educación y todas sus relaciones de poder que se establecen desde el currículum y las políticas oficiales.

También existe una corriente contraria a estos procesos de inclusión de toda la diversidad, y este discurso proviene de investigaciones que establecen más perjuicios que beneficios en la integración y asimilación de estudiantes con discapacidades al sistema educativo oficial-tradicional, como que el profesorado de las escuelas no está especializado para el tratamiento de ciertas patologías y por ende la escuela no será capaz de resolver las problemáticas específicas diagnosticadas por especialistas, ni menos ayudar en su óptimo desarrollo educativo (Allan y Slee, 2008). Según Slee (2006) esta fractura y fragmentación del concepto de inclusión, no nos debe de sorprender, al considerar sus orígenes relativamente recientes al léxico de investigadores y actores políticos y tecnocráticos, ya que la educación inclusiva tiene innegables orígenes interdisciplinarios y aplicaciones confusas. Al respecto existe un debate abierto sobre el rol de los especialistas de educación especial en la escuela oficial-tradicional, si es de apoyo a los estudiantes con NEE o deben modificar sus prácticas en favor de capacitar y trabajar en colaboración directa con el profesorado, familias y todos los estudiantes, estén o no diagnosticados.

Barton (2011), al igual que Allan y Slee (2008), señalan que algunos investigadores de la educación inclusiva, no explican sus posicionamientos epistemológicos, ni de dónde vienen sus análisis, creencias y actitudes sobre el fenómeno, lo que ha llevado a una mayor confusión sobre el término.

En ese mismo sentido Barton (2008), señala que la educación inclusiva es clave para luchar contra la discriminación escolar y social, por lo que también debe involucrar asuntos de justicia social, derechos humanos y dilemas transculturales, es decir, nos complica aún más en sus límites y relaciones, que como educadores deberíamos introducir en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas.

Indagando en aspectos prácticos o aplicabilidad del concepto, llegamos a la experiencia de escuelas inclusivas, específicamente el proyecto pedagógico denominado Comunidades de Aprendizaje (CdA), construido desde postulados socio-críticos y fundamentado desde el aprendizaje dialógico (Valls, 2000). Este proyecto de escuela inclusiva, nacido en España, es un ejemplo de una práctica real de inclusión y permite verificar una re-construcción del concepto tradicional de una escuela reproductora de desigualdades y fomentar una sociedad más solidaria e inclusiva (Morganti, 2018). Los diferentes proyectos de comunidades de aprendizajes, que se han extendido por varios países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y España)¹ representan un verdadero cambio hacia un currículum abierto y situado, con estrategias de aprendizajes innovadas y una participación de muchos otros actores, en especial las familias y voluntarios del entorno social de las CdA (Castillo, Puigdemívol y Antúnez, 2017).

Por su parte, Essomba (2008, 2006), conceptualizará la educación inclusiva en relación a la importancia socio-cultural que posee la escuela, y como esta identidad o cultura escolar, junto a su proyecto educativo institucional (PEI) es capaz o no de gestionar ese trabajo hacia la diversidad e inclusión educativa. Este planteamiento teórico, también coincide en la necesidad de participación de todos los actores educativos, es decir, profesorado, equipo directivo, familias, estudiantes y ciudadanos de los barrios, villas o pueblos donde se localicen los diferentes centros educativos. El trabajo de concienciación, participación y corresponsabilidad en los aprendizajes de los estudiantes, junto a la creación de identidad, llevará a obtener mejores resultados en calidad y equidad.

1. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/participe>.

Debemos mencionar, que una de las conceptualizaciones que recibe mayor aceptación en las actuales políticas educativas de varios Estados nacionales, es la que efectúa la UNESCO (UNESCO, 2009), que define la educación inclusiva como aquella que favorece la participación de todas y todos sin exclusiones y que aspira a conseguir aprendizajes de calidad. Varios autores adscriben a esta definición, como Ainscow, Booth y Dyson (2006); Booth y Ainscow (2011).

Por otro lado, autores como Ryan (2016) y Echeita (2013) manifiestan que antes de hablar de inclusión, se deben exponer los procesos de exclusión educativa que se dan continuamente en los diversos contextos escolares. Entre las injusticias mayormente detectadas están las exclusiones por diversidad de capacidades, género, etnia y clases social, incluso el propio currículum y formas de enseñar y evaluar pueden ser barreras para el aprendizaje de algunos estudiantes. Se hace necesario superar estas exclusiones, para avanzar en una real educación inclusiva, como una mirada desafiante para garantizar la mayor equidad en toda la educación (Ainscow, 2016; Echeita, Sandoval y Simón, 2016).

Durán y Giné (2017), siguiendo la misma línea argumentativa anterior, señalan que los esfuerzos deben dirigirse a adaptar una propuesta educativa con estudiantes diversos, no solo a los que poseen una discapacidad. Las autoras coinciden con Ainscow (2005), al señalar que la inclusión es un proceso de mejora y compromiso constante para todos los estudiantes.

Finalmente y para concluir este breve y complejo recorrido conceptual, encontramos a Escribano y Martínez (2013), quienes para desarrollar la idea de inclusión educativa, la circunscriben a dos ejes, el primero entendido como el derecho universal a la educación que tienen todas las personas por el hecho consagrado de su dignidad humana y el segundo eje, lo constituye la dinámica misma de escuela en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, que tienen que contar con el rol importante de docentes para frenar cualquier barrera de exclusión que pueda darse en aspectos como el currículum, la evaluación, estrategias didácticas entre otras.

Con las palabras se construye una realidad y por tanto se debe tener presente el sentido y significado de las categorías teóricas y discursivas que construye la escuela a diario (Da Silva, 1999). A través de los lentes del post-estructuralismo plantea el autor, se debe intensificar la calidad y cantidad de políticas públicas para frenar toda forma de exclusión, en especial a los sectores más vulnerados en sus derechos como son: los niños y niñas, mujeres, adultos mayores, migrantes y desplazados, minorías culturales/ religiosas/ étnicas/ sexuales y pobres, ciudadanos que al ser marginadas de las esferas de poder se les niega una educación diversa y de calidad, que para el caso de las naciones del sur del mundo (Latinoamérica y África) se les impone una cultura externa, homogénea, blanca y eurocéntrica que rechaza las diferencias individuales e interculturales, y por ende una posible independencia intelectual (Santos Sousa, 2010).

b) Integración e Inclusión educativa en Chile

El concepto de inclusión en un comienzo fue representado en Chile, como en gran parte del mundo, al de asimilación y luego de integración, debido al origen ligado a la educación especial. Según Slee (2001) esta es una primera noción bastante limitada para entender hoy la inclusión y que respondía a una visión médica de entender la diferencia. ¿Hemos superado esta conceptualización de integración al referirnos a escuelas inclusivas?

Solo el año 2009, se promulga el Decreto 170/09: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (MINEDUC, 2009), y de esta forma comienza un nuevo proceso de integración educativa en las escuelas chilenas.

Luego para el año 2010, surge la Ley N° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (MINEDUC, 2010), donde el concepto de inclusión cobrará relevancia relativa, por una parte, es positivo ya que se consagra como término en una ley, pero es deficiente en su definición y alcance.

Con la ley N° 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (MINEDUC, 2015a), se abre la puerta para incorporar el concepto de inclusión a la reforma educacional a nivel de las escuelas chilenas. Desde esa nueva política pública, se buscará frenar el lucro económico y la selección de estudiantes para establecimientos que reciben dinero de la subvención directa del fisco. Esta ley se ha implementado de forma gradual en los últimos años y es resistida por los sostenedores de centros educativos privados que reciben subvención estatal, en especial por aquellos colegios que durante años realizan selección de estudiantes para la matrícula y mantención de estudiantes en sus escuelas y liceos. Lo cierto es que se han ampliado plazos para que estos centros educativos dejen de cobrar mensualidades a las familias, persistiendo cierta inequidad con las escuelas municipales, que solo reciben el aporte del Estado por la subvención escolar.

La política de una educación inclusiva, declarada en esta ley de inclusión, solo ha sido efectiva en el nuevo sistema de admisión escolar (SAE), que ahora debe ser un proceso transparente y sin exigencias para postular a los cupos que establecen cada escuela en sus diferentes niveles. Sin embargo, este hecho también ha sido discutido por algunos sectores gobiernistas (centro-derecha), que el año 2019 plantearon un proyecto de ley denominado de admisión justa, que permitiría a ciertas escuelas catalogadas de excelencia, la selección de un porcentaje de sus estudiantes vía criterio académico, estas y otras iniciativas no han fructificado en el parlamento chileno, pero sigue latente la tensión entre los que quieren ahondar en políticas de inclusión y equidad social y aquellos que las niegan en pos de las libertades individuales y del mercado económico.

Los últimos años, se han desarrollado reuniones de expertos para avanzar en una definición común y diseñar propuestas hacia la educación inclusiva, en mesas de diálogos en relación a la educación especial, mandatada por autoridades educativas de gobierno (MINE-DUC, 2015c).

Las principales conclusiones obtenidas de estas reuniones son: trabajar por una formación docente que garantice una educación de calidad al alcance de todos los estudiantes, lograr satisfacer cada una de las NEE presentes en los educandos, reformular el sistema educativo para que sea capaz de atender con éxito a la diversidad, innovando en propuestas educativas, recursos humanos y materiales. Otra de las conclusiones obtenidas dentro de estas mesas técnicas de especialistas, destaca la valoración positiva que tienen las comunidades educativas (estudiantado, profesorado, otros profesionales, sostenedores, equipos directivos y familias) en la construcción de una cultura inclusiva. Para favorecer la consecución de estos objetivos expuestos, se debe contar con un currículum escolar más flexible y situado, que supere el actual enfoque de acumulación de contenidos, y reconozca que en la diversidad está la riqueza.

Ese mismo año 2015, se da curso al Decreto N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (MINEDUC, 2015b), para que comiencen procesos pedagógicos que favorezcan adecuaciones curriculares y el desarrollo didáctico de un diseño universal de aprendizaje (DUA) como una estrategia viable de implementar en las aulas chilena, sin embargo se cuestionan entre otras cosas, problemáticas de acceso a los centros escolares de estudiantes con NEE, falta de material adecuado para implementar cambios, el gran número de estudiantes por salas y la escasa formación docente en temas de inclusión.

Las autoridades educativas, entregarán orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, con la finalidad de plasmar en la práctica, algunas ideas y propuestas sobre la nueva política (MINEDUC, 2016). Dentro de este proceso de implementación, se advierte que la incorporación de un enfoque inclusivo en la escuela, será un proceso lento y gradual, es decir, hay un reconocimiento que esto es una tarea que recién está comenzando y que cada comunidad educativa debe hacer efectivos los planteamientos inclusivos en sus propios proyectos educativos institucionales (PEI) y sellos pedagógicos, como también en sus respectivos planes de mejoramiento educativo (PME) y diversos planes ministeriales obligatorios como los de convivencia, inclusión, ciudadanía, seguridad, plan sexualidad, género y afectividad y plan de desarrollo profesional docente.

El año 2017 el gobierno la presidenta Michelle Bachelet hará entrega de nuevas orientaciones específicas para favorecer la realización de adecuaciones curriculares a los estudiantes detectados con NEE (MINEDUC, 2017), lo que establece que se ha debido reforzar el discurso hacia la diversidad e inclusión de todas y todos los estudiantes. Demostrando lo lento y gradual del proceso para lograr avances en una materia tan sensible como la educación inclusiva.

El actual camino chileno hacia la inclusión educativa se ha visto entrabado con el segundo periodo del presidente Sebastián Piñera (2018-2022), pasando de un enfoque de máxima empuje hacia el trabajo de la inclusión del gobierno de centro-izquierda de la Dra. Michelle Bachelet, a otro gobierno de centro-derecha, que intenta frenar esa política educativa hacia la diversidad e inclusión de todos los estudiantes, defendiendo el concepto de libertar de enseñanza, por sobre el derecho a la educación.

Esta situación no es nueva en Chile, ya que cada vez que cambia una coalición de gobierno, se intentan modificar enfoques educativos a partir de sendas reformas, por lo que estamos en pleno proceso de cambio y resistencia, donde el profesorado, los estudiantes y la ciudadanía se han movilizado por la defensa de una educación pública y por mejores condiciones de vida.

c) Competencias de inclusión educativa en la Formación Inicial Docente

Recién el año 2018, las autoridades educativas de gobierno, a partir del centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP), convocará a tres mesas técnicas sobre formación inicial e inclusión educativa, que reunirá a académicos representantes de 37 universidades chilenas. En las mesas técnicas ejecutadas, la última en mayo de 2019, se trabajó con las siguientes preguntas: ¿Qué competencias debería tener el profesorado para atender la diversidad? (ver tabla 1), y ¿Cuáles son los modos de implementación en la formación inicial docente? (ver tabla 2).

A continuación, presentamos el conglomerado de las discusiones y que fueron entregadas a modos de conclusiones a los organizadores de las mesas técnicas. Esta información no ha sido mayormente difundida por el CPEI y el propio MINEDUC, pero creemos necesario socializarlas ya que representan importantes reflexiones que pueden crear sinergias al interior de las comunidades de aprendizaje y de esta forma avanzar en la construcción de políticas educativas que emerjan desde las bases.

Tabla 1

Competencias que debería tener el profesorado para atender la diversidad.

Políticas	Analiza críticamente las políticas públicas nacionales e internacionales que orientan la educación inclusiva para promover el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en el sistema educativo.
	Comprende los fundamentos históricos, culturales y políticos que están a la base de la exclusión y discriminación para desarrollar culturas democráticas basadas en el respeto, valoración y promoción de los derechos humanos.
Trabajo Colaborativo	Diseña, implementa y evalúa colaborativamente experiencias de enseñanza-aprendizaje y desarrollo, que aseguren la participación y el reconocimiento de todos/as los/as estudiantes. Desarrolla de manera cooperativa y colaborativa, propuestas pedagógicas que incorporan y reconocen las diferentes culturas que conforman su entorno social. Gestiona su trabajo pedagógico en colaboración con los distintos profesionales involucrados en los procesos socioeducativos de los/as estudiantes.
	Reflexiona individual y colectivamente acerca de las prácticas docente de su institución para proponer y desarrollar mejoras que beneficien a toda la comunidad educativa.
	Genera propuestas pedagógicas contextualizadas, desde un enfoque de derecho que incorpora los principios de la educación inclusiva, y que asegure la participación activa y el progreso de todos los y las estudiantes de manera cooperativa.
Responsabilidad profesional	Reflexiona críticamente su propia práctica pedagógica, sus creencias y su práctica docente inclusiva identificando barreras que obstaculizan el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, desarrollando la capacidad de transformación para ser un profesor que reconoce y valora la otredad en su acción pedagógica. Integra conocimientos actualizados de la aplicación de herramientas de investigación que se traduzcan en una mejora continua de su quehacer profesional.
Práctica profesional o desempeño	Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas que promuevan el aprendizaje colaborativo a partir de las fortalezas y desafíos que reconoce en las y los estudiantes.
	Genera estrategias de enseñanza y aprendizaje para atender a las necesidades educativas propias del estudiante y su contexto.
	Genera estrategias didácticas diversificadas para asegurar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.
	Gestionar un clima de respeto, bien tratante y democrático para asegurar la participación y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Fuente: Basado en Informe de Mesa Técnica de Inclusión, [CPEIP \(2019\)](#).

Tabla 2*Modos de implementación en la formación inicial docente.*

Universidad (autoridades que deben tomar decisiones)	El diseño, desarrollo curricular y los profesores de las instituciones formadoras de profesores deben reconocer y comprometerse con la promoción de una cultura no discriminadora.
	La gestión de la institución formadora de profesores debe ser democrática, participativa, respetuosa de la diversidad, no sexista, abierta y gratuita (planes de desarrollo, toma de decisiones, etc.).
	Jornadas de trabajo colaborativo interdisciplinario para transversalizar la atención a la diversidad (prácticas tempranas).
Sugerencias de modificaciones en la malla curricular	Formación interdisciplinaria para abordar temáticas pedagógicas, desde distintos enfoques que permitan trabajar la diversidad e inclusión social y educativa. Incorporar en cursos o módulos interdisciplinarios y transversales en todas las pedagogías. Conocer y generar estrategias de enseñanza diversificadas en las asignaturas de didáctica y práctica pedagógicas. Crear espacios interdisciplinarios y de reflexión pedagógica en inclusión educativa.
	Conocer y desarrollar experiencias a prácticas interdisciplinarias. Actividades curriculares de práctica. Desarrollo del pensamiento crítico.
	Normativa: conocimientos curriculares y diversificación. Enfoque ecológico: trabajo con redes, comunidad, familia, etc. Características de los y las estudiantes. Enfoque de derecho y educación inclusiva.
	Asignaturas de didáctica que incorporen el abordaje transversal para la atención a la diversidad.
	Aprendizaje basado en metodologías activas y participativas que permitan acercarse a la realidad y resolver problemáticas educacionales concretas o para anticiparse a dichas problemáticas.
	Las estrategias metodológicas estén relacionadas con el nivel de avance curricular en la carrera. (Estudio de caso, aprendizaje basado en problemas (ABP), incidentes críticos, otros).
Docentes y académicos	Investigación: integración de conocimientos.
	Uso de tecnologías.
	Vinculación con el contexto a través de la práctica simulada y real.
	Articulación de asignaturas.

Fuente: Basado en Informe de Mesa Técnica de Inclusión, [CPEIP \(2019\)](#).

Es en este contexto y a modo de ejemplificar la realidad actual de la puesta en práctica de una política curricular hacia la inclusión, es que indagamos la formación inicial docente al interior de una facultad de educación de una universidad pública regional chilena, intentando buscar en su recorrido formativo algunas pistas de las trayectorias hacia la inclusión con que forman a sus estudiantes. La metodología utilizada, fue el análisis de los syllabus de estudios y la malla curricular de todas las carreras presentes en esta facultad, durante el curso académico 2019. Luego de las lecturas analíticas, establecimos la siguiente tabla resumen (ver tabla 3).

Tabla 3

Diagnóstico curricular sobre módulos del área de la inclusión educativa. Escuela de pedagogías en inglés.

Carreras	Nombre del Módulo ²	Aprendizajes declarados ³	Unidades de aprendizajes y saberes esenciales ⁴
Pedagogía en educación media en inglés	<p>Inclusión: respuesta a necesidades especiales (7° semestre)</p> <p>Número de créditos 3 SCT-Chile</p> <p>54 horas de trabajo presencial</p> <p>27 horas de trabajo autónomo</p>	<p><i>Analiza</i> el desarrollo personal y de habilidades para trabajar en equipos profesionales interdisciplinario como fundamentales para contribuir al desarrollo sustentable y a la solución de los problemas que afectan a la sociedad y a la satisfacción de necesidades de la población.</p> <p><i>Emplea</i> conocimientos pedagógicos para formular objetivos de corto y largo-plazo.</p> <p><i>Reconoce</i> el rol del maestro como alguien que nutre integralmente al adolescente, incluido el desarrollo social y emocional.</p> <p><i>Reconoce</i> un enfoque centrado en el estudiante.</p> <p>Conduce la clase usando tareas y actividades eficaces en el aula y fuera de aula.</p> <p><i>Emplea</i> varias formas para diagnosticar las fortalezas y las necesidades del estudiante y sus intereses, y utiliza los resultados para actividades que se adapten y fortalezcan las habilidades del estudiante.</p> <p><i>Identifica</i> necesidades y situaciones conflictivas, incluyendo asuntos que pueden ser abordados con metodología de enseñanza en el aula, y las circunstancias en las cuales esto sucede.</p> <p><i>Emplea</i> los protocolos que guían el proceso de desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p><i>Propone</i> estrategias de enseñanza-aprendizaje que potencien el desarrollo integral del adolescente.</p> <p><i>Interactúa</i> con sensibilidad y respeto por la diversidad.</p>	<p>Unidad 1 Comprendiendo la conexión entre los derechos humanos y la educación inclusiva.</p> <p>Unidad 2 Instrucción diferenciada (DI).</p> <p>Unidad 3 Diseño universal de aprendizaje (DUA). Evaluación y Diversidad⁵.</p> <p>Unidad 4 Apoyando el desarrollo social y emocional.</p> <p>Unidad 5 Dificultades de aprendizaje específico y común.</p> <p>Unidad 6 Inclusión de estudiantes con discapacidad física.</p>

2. El nombre del módulo cambia para la carrera de pedagogía en educación parvularia, las otras dos carreras tienen el mismo nombre para el módulo.

3. Se entregan tal cual son descritos en sus respectivos syllabus.

4. Se presentan sólo el número y nombre de cada unidad. Para revisar los contenidos debe verse cada syllabus, existiendo pequeñas variaciones al agregar y quitar algún contenido específico por unidad, pero en lo sustancial son casi idénticos.

5. La unidad 3 evaluación y diversidad, es exclusiva para la carrera de educación parvularia, mención inglés.

Carrera de pedagogía en educación parvularia mención inglés	Inclusión en educación parvularia (7° semestre) Número de créditos 3 SCT-Chile 54 horas de trabajo presencial 27 horas de trabajo autónomo	<p><i>Emplea</i> conocimientos pedagógicos y del currículo nacional para formular objetivos de corto y largo-plazo. <i>Emplea</i> estrategias de inclusión en el aula. <i>Reconoce</i> el rol del maestro como alguien que nutre integralmente al párvulo, incluyendo su formación personal y social. <i>Emplea</i> varias formas para diagnosticar las fortalezas, necesidades e intereses del párvulo y utiliza los resultados para actividades que se adapten y fortalezcan las habilidades de sus estudiantes. <i>Emplea</i> varias herramientas de evaluación formativa para utilizar estos resultados, planificando estrategias de enseñanza e informando a los estudiantes, padres y apoderados del progreso del estudiante. <i>Identifica</i> las necesidades y comportamientos atípicos en el desarrollo integral del niño. <i>Identifica</i> necesidades y situaciones conflictivas, incluyendo asuntos que puedan ser abordados con metodología de enseñanza en el aula, y las circunstancias en las cuales esto sucede.</p>	Unidad 7 El aula inclusiva en Chile.
Carrera de pedagogía en educación básica mención inglés	Inclusión: respuesta a necesidades especiales (7° semestre) Número de créditos 3 SCT-Chile 54 horas de trabajo presencial 27 horas de trabajo autónomo	<p><i>Emplea</i> conocimientos pedagógicos y del currículo nacional para formular objetivos de corto y largo-plazo. <i>Reconoce</i> un enfoque centrado en el estudiante. <i>Reconoce</i> el rol del maestro como alguien que nutre integralmente al alumno, incluyendo el desarrollo social y emocional. <i>Conduce</i> la clase usando tareas y actividades eficaces, y que fomentan el aprendizaje activo dentro y fuera de aula. <i>Emplea</i> varias formas para diagnosticar las fortalezas y las necesidades del estudiante y sus intereses, y utiliza los resultados para actividades que se adapten y fortalezcan las habilidades del estudiante. <i>Emplea</i> los protocolos que guían el proceso de desarrollo académico de los estudiantes. Interactúa con sensibilidad y respeto por la diversidad. <i>Identifica</i> necesidades y situaciones conflictivas, incluyendo asuntos que pueden ser abordados con metodología de enseñanza en el aula, y las circunstancias en las cuales esto sucede.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de mallas curriculares fue desarrollado además, a las carreras pedagógicas de la facultad estudiada, pedagogías en alemán (media, básica y parvularia) y sólo en las pedagogías en alemán en educación media y básica se encontraron dos asignaturas denominadas estrategias de la atención a la diversidad e inclusión (I y II), desarrollados en el semestre sexto y séptimo respectivamente. La pedagogía en educación parvularia mención alemán, presentó la asignatura de inclusión y diversidad el séptimo semestre.

El resto de pedagogías pertenecientes a la escuela de pedagogías en ciencias naturales y exactas (pedagogía en educación media en matemáticas, matemáticas y física, pedagogía en biología y química), no se encontraron ningún módulo hacia la inclusión o atención a la diversidad, solo un módulo denominado aulas heterogéneas, pero enfocado en la didáctica específica y el manejo conductual del aula.

Las características de esta facultad de educación, en relación a la formación hacia procesos de inclusión educativa, no son diferentes al resto de centros de formación del profesorado y se reconoce como uno de los grandes desafíos de las universidades que tienen carreras de pedagogía a su cargo.

3. Conclusiones y discusión

En el desarrollo teórico anterior, intentamos responder, o por lo menos poner en relieve un fenómeno que contiene muchas aristas, y que por lo mismo no solo será resuelto por una política educativa, sino que por convencimiento de todos los actores educativos.

Al preguntarnos, en primer lugar, por ¿cuál es la actual perspectiva hacia la inclusión educativa en la FID en Chile?, nos encontramos que estamos en un tránsito entre procesos de integración, hacia un lento proceso de inclusión educativa. Las visiones de reducir la inclusión solo a la atención de estudiantes con NEE, aún persiste en el profesorado chileno.

También apreciamos que muchas de los decretos promulgados en la última década, van en este mismo sentido, es decir, hacia un trabajo individualizado y visión clínica para atender a la diversidad e inclusión educativa.

Es un tema pendiente, la construcción de una cultura inclusiva en el sistema educativo chileno, y eso requerirá una importante reflexión pedagógica sobre muchas actuaciones dentro de la escuela y las aulas que siguen siendo exclusoras.

En segundo lugar, y centro de esta investigación teórica es la formación de profesores, tanto de los futuros profesores (FID), pero con gran fuerza el actual profesorado en ejercicio. El trabajo de avanzar en prácticas educativas inclusivas debe ser una necesidad urgente en los actuales planes de formación profesional docente implementados por los centros educativos, municipios y los nuevos servicios locales de educación pública (SLEP). Ya no debe ser una excusa la falta de preparación en temas de inclusión y trabajo con la diversidad de estudiantes, ya que es parte de una política pública mayor como mejorar la educación de todas y todos, en calidad, equidad y mayor justicia social.

Las universidad y centros educativos profesionales que forman a los profesionales y técnicos de la educación, deben destinar recursos y gestionar un nuevo currículum formativo, incorporando habilidades específicas de trabajo con la diversidad en sus perfiles de egreso, solo de esta forma nos aseguramos que la nueva camada de docentes y asistentes de la educación tengan las competencias requeridas para educar en la escuela post-pandémica. La pregunta a resolver por la FID es ¿qué nuevo perfil de profesor(a) y asistente de aula es el más adecuado para abordar la inclusión educativa en los centros de enseñanza?

Creemos que dar respuesta a esta integrante, se debe instalar la discusión y reflexión pedagógica cotidiana en las diferentes facultades, escuelas e institutos de educación superior hacia el tema de la inclusión y atención a la diversidad, en todos sus aspectos, sean teórico o prácticos y lograr así, un cambio de paradigma hacia una sociedad más igualitaria y que establezca la justicia social como su principal desafío en esta segunda década del Siglo XXI.

El debate planteado en la presente investigación, coincide con las conclusiones del trabajo de [García, Herrera-Seda y Vanegas \(2018\)](#) donde se hace un llamado a las universidades a contribuir al desarrollo de competencias para una pedagogía inclusiva y fortalecer su percepción de eficacia respecto a la enseñanza en aulas heterogéneas.

Las necesidades de mejorar las trayectorias formativas de los futuros docentes se reconocen como una falencia del actual sistema de FID, pero no debemos olvidar al profesorado en ejercicio, que se le recarga con 45 niños(as) en sala, con aulas no implementadas para atender a la diversidad y con escasa preparación y capacitación que los PEI y PME necesitan para lograr sus objetivos.

El actual sistema educativo tradicional y oficial, debe modificar sus culturas anquilosadas en una forma de educar propias del siglo XX, basadas aún en la reproducción de contenidos y que no han logrado la adhesión de un estudiantado que exige un nuevo trato educativo, acorde al avance científico, tecnológico, cultural y social. Las escuelas, colegios y liceos chilenos, deben ser centros de bienestar y de aprendizaje para todos y todas, con una nueva convicción de trabajo bien hecho, sin prisas, pero sin pausas. El camino de la mejora educativa y la sostenibilidad de la innovación y buenas prácticas, requiere de un profesorado y equipos directivos comprometidos y capacitados para la labor de educar en diversidad y en procesos amplios de inclusión educativa y social.

Durante muchas décadas, los profesores de Chile han denunciado un sistema educativo que no les entrega el liderazgo que les corresponden para emprender los cambios, ni menos las condiciones materiales, de recursos e infraestructura que se necesitan para implementar prácticas inclusivas en todas las escuelas, en especial bajo el nuevo sistema de educación pública que se está gestando y que aún no ve la luz con toda la fuerza que se requiere. Es liderazgo, deberá ir de la mano del cumplimiento de las metas institucionales y de la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes.

El construir un nuevo perfil docente, debe ser un proceso vital de participación de todos los actores educativos, donde el trabajo mancomunado entre los equipos directivos y profesorado lideren las discusiones y propuestas pedagógicas, escuchando siempre a los estudiantes, familias y sostenedores, ya que la construcción de una verdadera comunidad educativa depende de todos sus actores, sin exclusiones.

Presentamos en la investigación, las conclusiones y sendas propuestas realizadas por los académicos e investigadores representantes de las universidades chilenas, las cuales fueron entregadas a las autoridades políticas educativas hace más de dos años y a la fecha no se ha experimentado ningún avance en la materia. Nos queda claro, que no existe una voluntad política de parte del actual gobierno de Sebastián Piñera de avanzar hacia una política de inclusión total como se pretende por la inmensa mayoría de los chilenos.

El sistema educativo chileno vive una auténtica lucha ideológica a partir de la educación, por un lado están los defensores de la meritocracia y la libertad de enseñanza que quieren mantener escuelas y liceos de primera, segunda y tercera categoría, a modo de darwinismo social y de esta forma soportar un modelo económico y social neoliberal presente en Chile desde la dictadura de Pinochet en la década de los ochentas.

Las movilizaciones de estudiantes secundarios el año 2006 denominada Revolución Pingüina, luchó por mejorar condiciones de infraestructura de las escuelas y liceos, el movimiento de los estudiantes universitarios del año 2011 sembró la semilla para lograr una educación gratuita y comenzar el proceso de reforzar la educación pública, la movilización del profesorado chileno de junio del 2019, apunta por un cambio de sistema educativo hacia la inclusión y justicia social. Pero quizás la gran transformación no solo deba ser educativa, sino que como lo ha demostrado el movimiento social de protesta iniciado en Chile el 18 de Octubre de 2019, busca romper décadas de exclusión e injusticias económicas- sociales-culturales y por supuesto educativas. Esperáramos que el proceso constituyente que se inicia a fin de este año 2021, sea el comienzo de un Chile más concienciado, probo, inclusivo y fraterno.

La coyuntura histórica chilena está en pleno proceso y seguro desencadenará varios cambios en todos los ámbitos, por lo pronto se ha logrado por la vía democrática una conformación de constituyentes mayoritariamente independientes y éste puede ser el inicio de transformaciones de fondo en nuestro sistema social, cultural, económico y educativo.

Debe ser necesario instalar en la discusión de la nueva constitución el componente educativo basado en el concepto de lo inclusivo, y así aspirar a una mayor equidad social, que según Echeita (2017), pasa a convertirse en un mandato de todos aquellos países que han firmado los acuerdos internacionales para una educación de calidad y sostenible en el tiempo.

Como plantea la UNESCO (2015) en la Declaración de Incheon, se hace necesario replantearnos los fines de la educación y la construcción del conocimiento en un mundo cambiante y complejo, y por, sobre todo, cumplir los acuerdos para una educación para todos y todas, inclusiva y de calidad y para ello los formadores de formadores debemos estar a la vanguardia y proponer alternativas reales de cambio y mejora educativa.

En este punto crítico es donde establecemos lo complejo que encierra hoy trabajar en torno a la inclusión educativa, ya que va de la mano con lo social, lo económico, lo cultural y lo político; ¿cuáles deben ser los nuevos objetivos de aprendizaje que permitan un reconocimiento del otro en toda su complejidad y diferencias? ¿queremos homogeneidad o heterogeneidad en las escuelas? ¿estamos preparados para afrontar los nuevos retos de construir una escuela inclusiva y un nuevo Chile?

Referencias

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 78-83.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Londres. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Allan, J., y Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publications.
- Andrich Miato, S., y Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Roma: Centro Studi Erickson.
- Barton, L. (comp.). (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3 ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Castillo, P., Puigdellivol, I., y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 41-59. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). *Mesas técnicas de inclusión y atención a la diversidad área formación inicial de educadoras y docentes 2018-2019*. Manuscrito no publicado.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Autêntica. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>.

- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2899>.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Revista Aula Abierta* (46), 17-24. Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982/11044>.
- Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En, *Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down. Salamanca: INICO*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Cecilia_Simon_Rueda/publication/303643610_Notas_para_una_pedagogia_inclusiva_en_las_aulas/links/574b-250f08ae5bf2e63f348a/Notas-para-una-pedagogia-inclusiva-en-las-aulas.pdf.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: GRAÓ.
- Essomba, M. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- García, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>.
- Lodge, A., y Lynch, K. (ed.). (2004). *Diversity at school*. Dublin: Institute of Public Administration for the Equality Authority.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., y Diaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333328168004>.
- MINEDUC (2007). *Estudio de la calidad de la integración escolar*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>.
- MINEDUC (2009). *Decreto 170/09: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf.
- MINEDUC (2010). *Ley N° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>.
- MINEDUC (2015a). *Ley N° 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>.

- MINEDUC (2015b). *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>.
- MINEDUC (2015c). *Diálogos Temáticos. Educación Especial. Informe Final. Santiago de Chile*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Informe_Nacional_Dialogos_TemaAticos_Educacion_Especial_VF.pdf.
- MINEDUC (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>.
- MINEDUC (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9-30.
- Morganti, A. (2018). Bisogni umani, evidenze e collaborazione in rete: le chiavi per promuovere l'inclusione. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6(1), 119-127. Doi: <http://doi.org/10.14605/DADI611810>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/educacionp/Informes/33.pdf>.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E., y Witmer, S. (2012). *Assessment in Special and Inclusive Education*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Sanhueza, S., Granada, M., y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>.
- Santos Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-123. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2/3), 109-119. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603110600578372>.
- Slee, R., y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192. Doi: <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>.
- UNESCO (2009). *Conferencia internacional de educación 48ª reunión: La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje Dialógico para la sociedad de la Información* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.

VOL.20
NÚMERO 43
AGOSTO 2021

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Asambleas ABN. Una experiencia interdisciplinaria en un entorno multicultural

José Santiago Álvarez-Muñoz^a y María de los Ángeles Hernández-Prados^b
Universidad de Murcia, Murcia, España.


Recibido: 15 de abril 2020 - Revisado: 28 de septiembre 2020 - Aceptado: 01 de octubre 2020


RESUMEN

Las experiencias matemáticas centradas en el Algoritmo Abierto Basado en Números (ABN) que favorece la individualización del aprendizaje, escasean en la producción científica especializada, a pesar de la aceptación cada vez mayor dentro del aula. Este artículo surge del interés de transferir los conocimientos adquiridos en cursos y talleres de formación docente sobre ABN y presentar un ejemplo de actividad matemática competencial. Esta experiencia tuvo como propósito examinar las potencialidades de esta metodología en primero de primaria (n=19, 10 niños y 9 niñas), diseñando para ello un itinerario semanal de asambleas que contempla un encuentro general y una actividad específica en cada sesión. Desde una perspectiva cualitativa de la praxeología pedagógica, se puso el énfasis en la motivación, la adquisición de la numeración y expresión oral del lenguaje matemático, la escucha activa, la manipulación y el trabajo en equipo, sistematizando la experiencia con indicadores recabados mediante la observación del grupo y el registro de grabaciones de audio de las asambleas. Se describe la experiencia que consta de las sesiones organizadas en los días lectivos de los meses de octubre a marzo. Los resultados denotan que esta metodología contribuye a motivar a los alumnos hacia el aprendizaje matemático, y favorece la integración en contextos de diversidad multicultural, pero se requiere de más estudios que demuestran empíricamente las ventajas atribuidas teóricamente al método.

Palabras Clave: Método ABN; asamblea; expresión oral; educación primaria; multicultural.

^{*}Correspondencia: mangeles@um.es (M. Hernández-Prados).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-9740-6175> (josesantiago.alvarez@um.es).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X> (mangeles@um.es).

ONBA Assemblies: An interdisciplinary experience in a multicultural environment

ABSTRACT

Mathematical experiences centered on the Open Number Based Algorithm (ONBA) that favors the individualization of learning, are scarce in specialized scientific production, despite the growing acceptance within the classroom. This article arises from the interest in transferring knowledge acquired in teacher training courses and workshops on ABN and presenting an example of competence-based mathematical activity. The purpose of this experience was to examine the potential of this methodology in first grade ($n=19$, 10 boys and 9 girls), designing a weekly itinerary of assemblies that includes a general meeting and a specific activity in each session. From a qualitative perspective of pedagogical praxeology, emphasis was placed on motivation, the acquisition of numbering and oral expression of mathematical language, active listening, manipulation and teamwork, systematizing the experience with indicators gathered through group observation and the recording of audio recordings of the assemblies. The experience is described as consisting of the sessions organized on school days from October to March. The results show that this methodology helps to motivate students towards mathematical learning, and favors integration in contexts of multicultural diversity, but more studies are needed to demonstrate empirically the advantages attributed theoretically to the method.

Keywords: ONBA Method ABN; assembly; oral expression; primary education; multicultural.

1. Introducción

Son muchas las razones que sustentan la necesidad de un cambio en los modelos organizativos y didácticos del sistema educativo español, pero especialmente en los niveles de escolarización básica obligatoria, donde se concentran unos elevados índices de fracaso y abandono escolar. Esta problemática educativa caracterizada por su poliformismo y multidimensionalidad, no puede ser reducida a una única causa. Se trata de un fenómeno complejo, hasta el punto de que diversos factores de tipo escolar, familiar, personal y social se encuentran en la base del fracaso (Hernández Prados y Alcaraz Rodríguez, 2018).

En esta misma línea, los informes trasnacionales PISA han evidenciado un bajo nivel competencial en matemáticas, siendo peor en las mujeres, a pesar de la leve mejora experimentada recientemente en relación a pasadas ediciones (Fuentes y Renobell, 2020). Son muchas las variables, que significativamente, se asocian a las dificultades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas, algunas de tipo cognitivo como la inteligencia, el razonamiento matemático (Marín-González, Castillo, Torregrosa y Peña, 2018; Muelas y Beltrán, 2011; Reilly, Neumann y Andrews, 2019; Schillinger, Vogel, Diedrich y Grabner, 2018); otras emocionales como la autoestima, autorregulación, motivación, predisposición actitudinal (Cerdeira Etchepare y Vera Sagredo, 2019; Degol, Wang, Zhang y Allerton, 2018) y otras más contextuales centradas en los procesos y agentes educativos como el nivel educativo y estilo educativo parental (Moon y Hofferth, 2016; Rodríguez-Mantilla, Fernández-Díaz y Jover, 2018).

El incremento del rendimiento escolar en matemáticas se ha convertido en un reto para los docentes del siglo XXI, que se plantean cómo conseguir aproximar los contenidos matemáticos al alumnado, independientemente de la edad o curso escolar (Casanova y Rosas, 2019). Aunque hay aprendizajes como algunas nociones básicas de cálculo, que se adquieren vivencialmente, de forma informal, natural casi innata, la competencia matemática no es algo inherente a la persona, sino que requiere de la intervención metodológica por parte del docente, así como el empleo de las estrategias y herramientas adecuadas al nivel de los alumnos para facilitar su adquisición. Sin embargo, los niños pasan en la escuela muchas horas practicando unos procedimientos mecánicos de los que no entienden el porqué y el para qué, enseñando las matemáticas desde la abstracción, considerando que son aprendizajes complejos aptos para niños aventajados, cuando el problema no radica en el niño/a, sino en la forma en la que se enseña al alumnado a hacer esas cuentas en la escuela (Adamuz-Povedano, y Bracho-López, 2014). Todo ello nos lleva a cuestionar la formación inicial matemática que los docentes recibieron en la universidad.

En los últimos años, el ABN se ha ido incorporando en las aulas de infantil y primaria, como modelo alternativo a la enseñanza tradicional de los contenidos curriculares asociados al área de matemáticas. Con el ABN, buscamos que el aprendizaje de las matemáticas sea más experiencial y visible, que conceptual y abstracto, recurriendo para ello a multitud de posibilidades de materiales que nos brinda el contexto diario. La manipulación resulta una de las constantes de este aprendizaje en el que la vivencia y la experimentación acercan el objeto didáctico desde un contexto real (Barba y Calvo, 2011). De la misma manera, este método de enseñanza de las matemáticas pretende motivar al alumnado para que adquiera un mayor conocimiento del proceso y de los contenidos que se transmiten. El ABN facilita al profesorado la posibilidad de flexibilizar el pensamiento matemático del alumnado acelerando los procesos de composición y descomposición de los números, desterrando las dificultades habituales de los procesos de numeración y cálculo (Pari, 2017).

La siguiente experiencia de innovación pedagógica describe, la incorporación de los principios metodológicos del ABN para el aprendizaje de la competencia matemática, en el espacio temporal destinado al desarrollo de la competencia lingüística y cívica, concretamente, las asambleas de aula. Estos tres focos competenciales, el matemático, lingüístico y cívico, se introducen en el currículum de educación primaria a través de la actual ley educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y, más específicamente, por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de Educación Primaria, aunque no todas son abordadas con el mismo grado de intensidad-profundidad. Pero como señalan Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río (2013) los currículos en la actualidad están discapacitados en lo que respecta a quién puede enseñar (no tienen en cuenta la variabilidad de los estudiantes), a qué pueden enseñar (se centra en contenidos y no en estrategias de aprendizaje, por tanto, no son ideales para la comprensión de procesos matemáticos) y cómo pueden enseñar (disponen de opciones de enseñanza muy limitadas). De ahí la necesidad de que prolifere no solo la innovación educativa, sino también la visibilidad de las mismas en las revistas de impacto.

A continuación, damos a conocer cómo se ha utilizado la metodología del ABN en las asambleas de 1º de primaria durante el curso escolar 2019-2020, concretamente en los meses de noviembre y diciembre. Se detalla el diseño de la experiencia desarrollada, los resultados obtenidos y las posibles propuestas de mejora que compensen las dificultades encontradas. Pero antes, nos adentraremos en la revisión de la producción sobre ABN.

2. Antecedentes teóricos

Han pasado dos décadas desde que [Martínez-Montero \(2000\)](#) anunciaba una nueva didáctica del cálculo para el siglo XXI, como alternativa al sistema tradicional de la enseñanza de las operaciones numéricas, iniciativa que requirió de casi una década para ser trasladada al aula. En los últimos años, el interés por esta metodología se ha incrementado considerablemente, incorporándose paulatinamente, de forma voluntaria, en los centros educativos por algunos docentes. Esto se debe, por un lado, a la cantidad de dificultades que presentan los estudiantes para alcanzar la comprensión de los procesos matemáticos, y por otro, a su utilidad y aplicabilidad tanto en el contexto formal como informal, y los beneficios que reportan en el alumnado.

Este modelo se sustenta en los principios pedagógicos de igualdad, de la experiencia, de empleo de números completos, de la transparencia, adaptación al ritmo individual, del autoaprendizaje y del autocontrol, pues no existe nadie negado para las matemáticas, todos pueden aprender si abandonamos la abstracción para centrarnos en la experimentación y manipulación del concepto de numeración, visibilizando todos los pasos y procesos y empleando materiales cercanos a la realidad ([Martínez-Montero, 2011](#)). Se caracteriza por ser un método transparente que permite promover el aprendizaje natural de las destrezas matemáticas, convirtiéndose en un pilar esencial para el cálculo mental; la diversificación de formas de abordar los problemas, posibilitando la elección e individualización; así como favorecer la materialización y contextualización, sacando a las matemáticas de la abstracción ([Adamuz-Povedano y Bracho-López, 2014](#); [Aragón, Delgado y Marchena, 2017](#); [Martínez-Montero, 2011](#)).

El importante componente cognitivo que se opera desde este tipo de método matemático, lo dota de un gran potencial para el aprendizaje del cálculo mental, incrementando los niveles de fluidez y rapidez a la hora de resolver algoritmos matemáticos. Se trabaja de forma óptima la memoria desde el entrenamiento con representaciones visoespaciales, mientras que desde el método tradicional se utiliza la memoria en relación al orden de los números, sin ningún sustento o explicación que dé coherencia al procedimiento aplicado ([Martínez-Montero, 2011](#)). Permite la introducción prematura del sentido numérico por medio del trabajo de conjuntos equivalentes, uso de patrones físicos, ordenamiento de patrones, diversidad de formas de representación de patrones o el uso de la cadena numérica, desde los niveles iniciales de Educación Infantil ([Martínez y Sánchez, 2013](#)). De esta forma, tal y como determinan [Pérez, González, Cerda y Benvenuto \(2018\)](#), la estimulación temprana del sentido numérico posibilita un alcance a niveles de logro superiores a los que plantea el currículum oficial. De ahí la relevancia de la instauración de la metodología ABN en los primeros niveles y su continuidad en posteriores etapas educativas.

El ABN es un método para el aprendizaje competencial de las matemáticas que se enmarca en un paradigma inclusivo, idóneo para contextos de exclusión, multiculturales y para alumnos con diversidad cognitiva o necesidades educativas especiales. En este sentido, [Walkowiak, Berry, Meyer, Rimm-Kaufman y Ottmar \(2014\)](#) sostiene que esta metodología permite la instauración de un modelo equitativo que hace más alcanzable los estándares de aprendizaje a toda la diversidad del alumnado. Su potencial individualizador permite la ejecución de una didáctica que posibilita un entorno educativo donde prima la accesibilidad ([Medina y Salvador, 2009](#)). Encontramos casos concretos, como el estudio de [Adamuz-Povedano y Bracho-López \(2014\)](#), que resalta la relevancia del ABN en la intervención educativa con el alumnado con el Espectro Autista, obteniendo resultados positivos fruto de la facilidad para el establecimiento de diferentes ritmos de aprendizajes.

En diversidad cultural, nos remitimos al aprendizaje competencial matemático por no encontrar fuentes especializadas del ABN desde este enfoque. En general se sostiene que, en términos socioeconómicos y culturales, los estudiantes inmigrantes ingresan al sistema educativo en clara desventaja, y que la disparidad económica se ve agravada por un retraso académico, una incorporación tardía, la barrera del idioma, y otros factores individuales y escolares podrían afectar al aprendizaje de la competencia matemática en estudiantes no inmigrantes e inmigrantes, perjudicando más a estos últimos (Elosua, 2019). Sin embargo, el estudio de Escarbajal, Navarro y Arnaiz (2019) revela que el rendimiento académico en matemáticas está experimentando transformaciones significativas, y si bien es mayor en los autóctonos al inicio de la secundaria, se invierte en bachiller obteniendo los inmigrantes un mejor rendimiento en matemáticas. Todo ello es posible gracias a que “la estructura de los algoritmos ABN es muy flexible, y hace posible la adaptación al ritmo individual de cada uno, permitiendo los desdobles y facilitaciones de cálculos que en los formatos tradicionales son, sencillamente, imposibles” (Martínez-Montero, 2011, p. 99).

A pesar de ser un método de naturaleza matemática, el campo del lenguaje también supone una pieza clave en su desarrollo. El alumno que aprende desde el ABN, entrena con la memoria de trabajo visoespacial, destaca el entrenamiento de la memoria a corto plazo verbal. De hecho, tras la inteligencia fluida, la memoria de trabajo verbal resulta la segunda variable cognitiva de mayor peso en este modelo (Aragón, Navarro, Aguilar y Cerda, 2015). El diálogo matemático representado como la discusión matemática ante contextos significativos, favorece la constitución de un conocimiento matemático, el aprendizaje compartido, además de un indicador de la comprensión adquirida por el alumno. Supone un planteamiento didáctico que motiva al niño a pensar y hablar de números de manera que se destierra la abstracción que les rodea, desarrollando el razonamiento matemático (Hufferd-Ackles, Fuson y Gamoran, 2004).

El interés y relevancia por desarrollar esta experiencia parte de reconocer la problemática que subyace al aprendizaje de las matemáticas, las dificultades de los niños para dotar de sentido a la misma, la escasa formación inicial en metodologías emergentes, y las ganas de innovar para aproximar estos contenidos educativos al alumnado, experiencialmente, manipulando materiales y simulando situaciones, algo que se aproxima más a su condición evolutiva y estilo de aprendizaje. Las matemáticas no están para contemplarlas y memorizarlas, sino para manipularlas.

3. Descripción de la experiencia

3.1 Contextualización

La articulación de esta intervención se lleva a cabo en un centro de Educación Primaria y Educación Infantil de titularidad pública, este se emplaza en una pedanía de 6.000 habitantes perteneciente a un municipio de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Zona donde predomina como principal sustento económico el sector agroalimentario y más de la mitad de la población tiene procedencia extranjera, principalmente, ecuatoriana y magrebí. Además, se caracteriza con una fisionomía urbana de viviendas de baja altura y cuenta con los servicios terciarios básicos para la atención a la población.

El centro educativo, recogido bajo la denominación de centro preferente, ya que un 75% del alumnado es inmigrante, dispone de 24 unidades educativas, 18 pertenecientes a Educación Primaria y 6 de Educación Infantil, además de tener dos aulas de Compensatoria. Las familias suelen estar conformadas por un nivel de estudio bajo, siendo muy pocos los que tienen estudios superiores, y por una división de roles, en la que el padre suele trabajar en el campo de la agricultura, el transporte o la construcción, mientras que, en la figura materna,

predomina un elevado porcentaje de paro, dedicándose a las labores de casa. La implicación de los padres disminuye conforme avanzan los cursos, siendo mayor en infantil y menor en primaria, coincidiendo con lo señalado por [Parra, García-Sanz, Gomáriz y Hernández-Prados \(2014\)](#). Las posibilidades de relación con la familia se ven dificultadas por el idioma, ya que en la mayoría de las familias el padre puede tener un leve conocimiento del castellano adquirido por el trabajo, pero la madre que es la que se ocupa de las cuestiones escolares presenta un conocimiento nulo del idioma. En definitiva, esta realidad confirma lo expuesto por los índices de comunicación entre las familias inmigrantes con el centro educativo de los hijos son siempre inferiores a la que se establece entre dicho centro y las familias autóctonas, siendo el idioma el principal obstáculo para el entendimiento y la comunicación ([Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2016](#)). Además, ante la insuficiencia de recursos, resulta bastante difícil el contacto por medios telemáticos.

La intervención se lleva a cabo en una de las tres aulas de primero de Educación Primaria, compuesta por 19 alumnos, de los cuales 10 son niños y 9 niñas. El 65% del alumnado es de procedencia extranjera, mayoritariamente magrebí, y requieren refuerzo en cuanto al lenguaje, ya que un 30% presenta un uso del castellano deficitario y el 5% de ellos nulo o muy bajo. Además, el aula cuenta con dos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Las familias comparten las mismas características que se describen en el contexto de centro. La adquisición matemática previa recibida en infantil, estaba adscrita al enfoque conservador, por tanto, el ABN constituye para ellos una forma innovadora de aprender matemáticas.

3.2 Vinculación al currículo educativo

La presente intervención se enmarca dentro del primer curso de la etapa de Educación Primaria de acuerdo al Sistema Educativo Español, en concreto dentro del área curricular troncal instrumental de matemáticas la cual cuenta con una carga lectiva de 4 horas semanales. En dicha intervención, de acuerdo al Decreto nº 198/2014 de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo oficial en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se abordan los siguientes contenidos y criterios de evaluación propios del principal núcleo conceptual de esta intervención (Tabla 1): la numeración, reflejado en el currículo dentro del bloque 2 denominado como números.

Tabla 1

Relación de contenidos y criterios de evaluación trabajados de acuerdo al Decreto nº198/2014 de 5 de septiembre.

Bloque	Bloque de contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje
Bloque 2. Números	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura, escritura y ordenación de los números naturales del 0 al 99. - Descomposición de números naturales atendiendo al valor posicional y empleando diferentes formas de descomposición en el proceso. - Equivalencias entre los elementos del Sistema de Numeración Decimal: unidades, decenas. - La recta numérica - Número anterior y posterior - Relaciones de orden: mayor que, menor que igual que. - Resolución y creación de problemas en contextos reales. - Operaciones de suma y resta empleando diferentes metodologías. - Signo matemático + y - - Propiedad conmutativa. - Uso de estrategia de cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer, escribir y ordenar distintos tipos de números. - Interpretar diferentes tipos de números según su valor, en situaciones de la vida cotidiana. - Utilizar números naturales, para interpretar e intercambiar información en contextos de la vida cotidiana. - Operar con los números aplicando las propiedades de las operaciones. - Conocer y utilizar el algoritmo estándar de la suma y la resta, en contextos de resolución de problemas y en situaciones de la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lee, escribe y ordena los números de 0 al 99. - Descompone y compone números naturales del 0 al 99. - Cuenta hasta 10 y reconoce qué es una decena. - Identifica la decena más próxima a un número dado. - Utiliza la recta numérica como soporte para la comprensión del orden de los números. - Identifica el número mayor, menor y el igual a uno dado. - Interpreta los números para resolver problemas reales e inventados. - Intercambia información numérica con sus compañeros en procesos de resolución de problemas. - Realiza distintos tipos de suma y restas con y sin apoyo gráfico y de la recta numérica. - Aplica la propiedad conmutativa de la suma. - Utiliza la suma y la resta para resolver problemas y en situaciones cotidianas.

3.3 Diseño de investigación

La investigación se ha situado dentro de un diseño mixto (DIMIX), cuasiexperimental pretest – postest, con datos y análisis tanto cuantitativos como cualitativos, que busca esclarecer la validez e inferencia de un programa aplicado a un contexto determinado (García Sanz, 2012). Por tanto la finalidad de esta investigación consiste en: evaluar un programa de intervención sobre el ABN en la competencia matemática de cálculo y expresión oral matemática, a través de la asamblea educativa, en los alumnos de primero de primaria.

Desde el ámbito cuantitativo, atendiendo a los estándares de aprendizaje que se contemplan en el Decreto nº 198/2014 de 5 de septiembre, se realizaron dos prueba evaluativas, de diseño *ad hoc*, con 5 ejercicios de numeración y 5 ejercicios de comprensión y expresión oral del castellano, extrayendo una calificación de 0 a 10 para cada una de las pruebas. Ambas pruebas fueron cumplimentadas por el alumnado antes de la intervención y a posteriori. Para otorgar la validez al instrumento cuantitativo este fue expuesto a proceso de validación de interjueces por 6 profesionales de la educación que valoraron la adecuación, pertinencia y coherencia de cada uno de los ejercicios planteados, comentarios y valoraciones que se tomaron en consideración para la elaboración de la prueba final.

Los datos se volcaron en el programa estadístico SPSS versión 22, contemplando también las siguientes variables independientes: género, nacionalidad y el nivel de castellano. La última variable está catalogada a partir de la evaluación oral realizada al inicio del curso marcando cuatro grupos diferenciados en cuanto a la adquisición del lenguaje: desconocimiento del castellano, nivel bajo, nivel medio y totalmente adquirido. Una vez completada toda la información se calcularon los estadísticos descriptivos (media, mediana y moda) y las frecuencias, además, una vez aplicados los supuestos de normalidad, se aplicaron medidas no paramétricas del coeficiente de Pearson y tablas de contingencias.

Por otro lado, respecto al marco cualitativo de la investigación, a fin de cumplimentar la información recogida por medio de las pruebas, se recogieron evidencias de aprendizaje a partir de la puesta en común (grupos de discusión en las asambleas educativas) y entrevistas individuales no estructuradas. Toda esta información se ha registrado mediante anotaciones en un cuaderno de registro de diseño y grabaciones de audio para facilitar la identificación del emisor y recopilar la máxima información. Su registro no quedaba definido aleatoriamente, sino que se agrupa la información a partir de unos criterios elaborados en consonancia a los objetivos planteados y de acuerdo a la información emitida por los expertos que participaron en la validación del instrumento cuantitativo, además de tomar en consideración el bagaje científico previo que hay al respecto. Los criterios de agrupación y registro de las respuestas fueron los siguientes:

- Numeración: Este ámbito de aprendizaje resulta uno de los prioritarios en el primer nivel de Educación Primaria, representa la base para aprendizajes matemáticos posteriores. Además, se busca su adquisición desde una perspectiva flexible que dé pie a la adquisición de la plasticidad del número, aplicando la composición y la descomposición.

- Motivación: Fruto de las numerosas dificultades que despiertan en el alumnado el área de Matemáticas, se busca despertar el interés y disfrute del alumnado con estos contenidos a fin de erradicar el estigma que hay en perjuicio a las Matemáticas.

- Expresión oral: La comunicación oral resulta una constante en la intervención siendo el lenguaje la herramienta transversal que posibilita el acceso a los contenidos matemáticos. Además se contempla como uno de los objetivos específicos a trabajar dado el desconocimiento del castellano.

- Trabajo en equipo. El pensamiento egocéntrico resulta un rasgo identificativo en los primeros años de la infancia, por lo cual, se ha de ir instruyendo aspectos como el respeto mutuo o la corresponsabilidad que permitan el desarrollo de trabajos en grupos.

- Escucha activa. El turno de palabra destaca como uno de los hábitos que acarrea más dificultad su adquisición. Por ello, desde el método de la asamblea, se ha de buscar el trabajo del mismo a fin de que se afiance para etapas posteriores.

- Manipulación. Una de las fortalezas de la metodología ABN es el amplio abanico de recursos que pone a disposición del alumnado para estar en contacto directo con el contenido matemático. De esta manera, resulta de vital importancia el diseño y selección de los recursos a utilizar.

3.4 Procedimiento metodológico de la experiencia

La presente intervención surge con el propósito principal de mejorar la adquisición de aprendizajes básicos de numeración a través del uso del ABN en la agrupación de la asamblea como medio de estimulación del lenguaje. Este marco general queda especificado en una serie de objetivos que delimita aquello sobre lo que se va a poner especial atención a la hora de recoger y analizar las evidencias. Estos son:

- Adquirir la noción de decena y unidad.
- Abstraer mentalmente el mapa numérico del 0 al 100.
- Familiarizar al alumnado a las técnicas de composición y descomposición.
- Desarrollar rutinas de escucha y respuesta en entornos comunicativos.
- Fomentar el uso del lenguaje castellano como medio de comunicación y expresión oral.
- Incentivar la motivación por el aprendizaje de las matemáticas.
- Habituarse al alumnado a formas de agrupación centradas en la cooperación y trabajo en equipo.
- Diseñar materiales para facilitar la abstracción matemática a partir de la manipulación.

Aunque esta experiencia se configura desde un enfoque globalizador e integrador del lenguaje, concretamente de la expresión oral y la adquisición de vocabulario, enfatizando de este modo la necesidad de adquisición del castellano por parte del alumnado, se enmarca dentro del área curricular de Matemáticas. El sustrato esencial de la experiencia que posibilita esta doble cobertura disciplinar recae en el uso de la asamblea como forma de organización grupal, que además de asegurar la continuidad metodológica entre la etapa de infantil y la de primaria, permite trabajar a través de la construcción oral comunitaria unos objetivos de aprendizaje concretos, en este caso referidos al desarrollo de la competencia matemática mediante el método del ABN. Además, de favorecer el establecimiento y consolidación de rutinas que posibilitan la adquisición de aprendizajes que están sujetos a un trabajo longitudinal, se otorga un papel activo del alumnado en su proceso de aprendizaje, resaltando su protagonismo como artífices del aprendizaje.

La metodología del ABN permite una adquisición natural y manipulativa de los números de manera que contribuya a flexibilizar el pensamiento matemático, esencial para la construcción de contenidos matemáticos de mayor envergadura. De esta manera, se utilizarán varios recursos que hagan visible el concepto matemático y, por lo tanto, ayude a la abstracción del mismo desde un contexto funcional y cercano escenificado desde la asamblea. De esta manera, a modo de rutina, se elabora un itinerario didáctico representado para realizar durante la primera media hora de cada día de la semana durante los meses de octubre a febrero. Comienza con una parte genérica, común a todos los días, desde el uso de un panel de ABN matemático de rutinas acerca de la fecha, número de asistentes o la situación meteorológica. Posteriormente, se ejecuta una parte específica que, para evitar la monotonía y repetición, cada día se centra en una actividad diferente que acota el contenido de la numeración desde varias perspectivas. Para cerrar la actividad, a modo de reflexión y sumario, se procede a una puesta común de cinco minutos en la que repasar lo abordado y comentar los aspectos más destacables. Aunque se muestre como un esquema fijo, las actividades presentan la posibilidad de ser graduadas y ampliadas a fin de atender a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje. En la siguiente tabla queda plasmada la temporalización semanal a realizar durante dos meses.

Tabla 2*Organización semanal Asamblea ABN.*

Actividad genérica	Día de la semana	Actividad específica
Panel ABN	Lunes	Tarros de Numeración
	Martes	Casa de los números
	Miércoles	¿Qué número tengo en el coco?
	Jueves	Analizamos el número
	Viernes	Carreras de Numeración

3.5 Desarrollo de la experiencia de aprendizaje

a) Parte genérica - Panel ABN (5-10 minutos)

Todos los días, a partir del orden de lista, cada uno de los niños, con el apoyo del docente y del resto de compañeros, deberá seguir las indicaciones y completar el panel ABN que se ha elaborado para la asamblea matemática de cada día. Dura en torno a 5-10 minutos siguiendo la intervención en el aula a partir del siguiente orden de cuestiones:

- ¿Qué día es hoy? El alumno debe proporcionar oralmente la respuesta a esta cuestión, indicando la fecha de forma numérica cardinal y el número de la semana de forma ordinal. Posteriormente, el número se representa de tres formas diferentes: 1. Se anota el número cardinal diferenciando entre la cifra de la decena y la unidad, 2. Se escribe el número utilizando como material la agrupación de palillos mediante una goma roja para representar las decenas y las unidades a través de palillos sueltos y, por último, 3. Se eligen dos números que sumen el número analizado.

- ¿Qué temperatura hace hoy? A partir del uso de Internet se identifica la información relativa a las temperaturas. Con la información abstraída, el alumno registra el valor mínimo absoluto en el termómetro azul y el valor máximo absoluto en el termómetro rojo. Se comparan los datos con los anotados el día anterior, determinando si han aumentado o disminuido los valores.

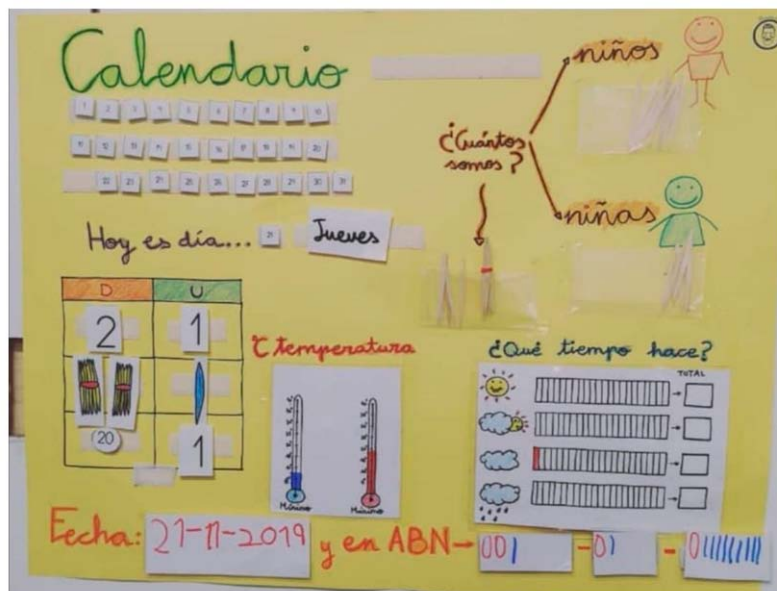
- ¿Cuántos somos? El alumno responsable realiza un conteo acerca del número de asistentes a clase en función del género, anota los números obtenidos en la pizarra y los representa con palillos en el panel.

- ¿Qué tiempo hace? Se observa la situación meteorológica del día y se marca en la casilla el tiempo que hace. Para ello se cuenta con una gráfica horizontal que incluye los iconos que representan: sol, nubes, lluvia y sol y nubes. Este procedimiento se realiza durante un mes, llevando un conteo diario, lo que permite determinar la frecuencia mensual de cada estado meteorológico.

- ¿Qué fecha es? Se escribe la fecha convencional, señalando el día, el mes y el año (solo las dos últimas cifras), y posteriormente se representa desde la simbología de la metodología ABN, la decena con un círculo rojo y la unidad con un palo azul.

Figura 1

Panel ABN para la asamblea general.



b) Parte específica (15-20 minutos)

Lunes- Tarros de Numeración

Cada alumno tiene un tarro de numeración propio personalizado y etiquetado con su nombre, que contiene nueve unidades sueltas (9 palitos pintados de azul) junto a 9 decenas (9 agrupaciones de 10 palitos rodeados por una goma roja). Para favorecer la localización y orden de los materiales, se estableció un espacio en el aula exclusivo para su almacenaje. Estos tarros se utilizan para la representación de aquellos números que el docente extraiga de la caja de los números, que oscilan del 1 al 99.

Para el desarrollo de la actividad se forman grupos de 4 integrantes, se deposita una caja de números por grupo, se extrae un número y de forma individual, cada alumno debe representarlo mediante ABN, posteriormente se comenta en pareja y en pequeño grupo. Además, uno de los miembros del grupo realiza el registro de números trabajados. Finalmente, en asamblea se presentan los resultados de cada equipo y se ordenan los números trabajados de menor a mayor, o viceversa. Es posible realizar tantas rondas como sean necesarias de acuerdo al tiempo planificado, además de graduar la actividad seleccionando el rango de numeración que el docente considere.

Figura 2

Tarros de numeración.



Martes - Casa de los Números

En la zona de asamblea, hay dibujado en el suelo con cinta adhesiva de colores la estructura de una casa de nueve plantas y una buhardilla, en la que se pueden diferenciar cuatro bloques o espacios de trabajo, que serán empleados por los alumnos para indicar el número convencional, número de decenas, número de unidades y composición del número por medio de la suma de conjuntos. En primer lugar, se ubican en orden, del piso más alto al bajo, los números que han sido seleccionados. Al lado de cada número, en su mismo piso, se realizan las operaciones anteriormente indicadas con el sistema de palitos, y conforme se familiarizan con la intervención se pueden contemplar la utilización de otros materiales de representación que contengan diferentes colores, tamaños o diseños (tapones de botellas, cartas, etc.). Cada semana se trabaja una secuencia de números del 0 al 100.

Figura 3

Casa ABN de numeración.



Miércoles - ¿Qué número tengo en el coco?

Se trata de una versión matemática del juego “Hedbanz, adivina que soy”, constituido por un conjunto de cartas que representan números y una banda elástica o cinta que permite fijar la carta para hacerla visible a toda el aula, e invisible para el que debe adivinar el número que tiene en la cabeza. El juego se inicia escogiendo de forma aleatoria a un alumno que debe sentarse en una silla frente a todos sus compañeros y se le pone una tarjeta numérica en la cinta de la cabeza. La finalidad del juego es conseguir adivinar el número realizando la menor cantidad de intentos posible de preguntas del tipo: ¿Contiene 4 decenas? o ¿Es mayor que el 54? En el momento que lo adivine debe anotarlo en la pizarra, y se pasa al siguiente alumno. Una vez completados todos los turnos posibles en un determinado periodo de tiempo, en gran grupo, se procede a ordenar los números trabajados en la actividad.

Figura 4

Juego matemático “¿Qué número tengo en el coco?”



Jueves - Analizamos el número

Cada equipo de cuatro componentes debe representar un número mediante ABN y forma numérica y escrita, anotarlo en la pizarra desde las tres perspectivas solicitadas. Posteriormente, a través del apoyo de la calculadora, se hallaran 5 formas diferentes en las que descomponer cada número representado.

Figura 5

Medios de representación de los números y uso de calculadoras con apoyo visual.



Viernes - Carreras de numeración

Siguiendo el modelo de la carrera de relevos, se divide al alumnado en grupos de cuatro, y deben completar los huecos aleatorios de su tabla de numeración del 0 al 100, usando tantos relevos como sean necesarios para cumplimentar tal tarea. No se da por finalizada la carrera hasta que uno de los grupos complete correctamente todos los números que les falta.

4. Resultados

En esta investigación se ha recabado información cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, se procede exponer en la Tabla 3, que muestra los descriptores globales de aula, tanto en lengua como en matemáticas, para cada uno de los momentos que se ha realizado la evaluación: septiembre, diciembre y marzo.

Tabla 3

Valores descriptivos de las calificaciones de matemáticas y lengua en diferentes momentos de evaluación.

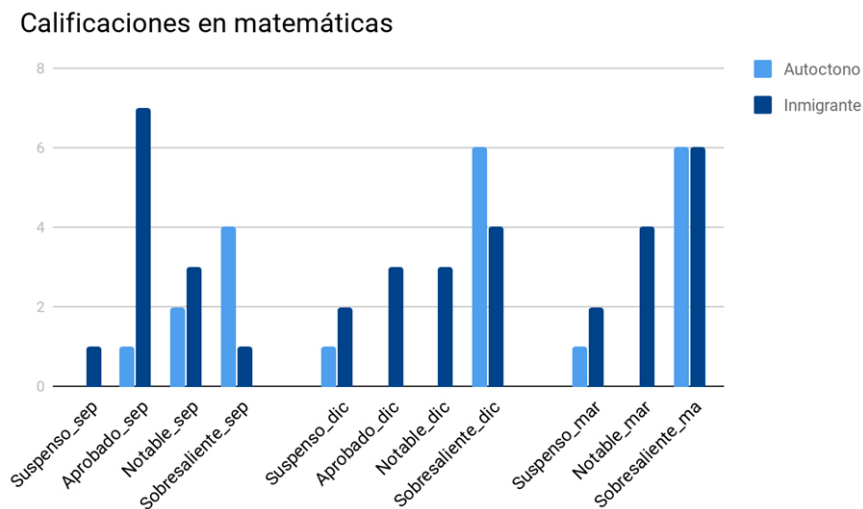
	Lengua			Matemáticas		
	Sept-19	Dic-19	Mar-19	Sept-19	Dic-19	Mar-19
Media	2.73	3.05	3.31	2.42	2.78	3.00
Mediana	3	4	4	2	3	3
Moda	2	4	4	1	4	3

El análisis comparativo de las calificaciones obtenidas por el grupo experimental en diferentes momentos del curso, antes, durante y después de la intervención, destaca un incremento exponencial de la media tanto en el área de Lengua como en la de Matemáticas, lo que evidencia un efecto positivo de este programa sobre las calificaciones del alumnado.

A continuación, en la Figura 6 se presentan las frecuencias de las calificaciones de matemáticas respecto a los estándares de numeración antes, durante y después de la aplicación de la intervención, diferenciando los datos en función de la nacionalidad del alumnado, aunque no se ha registrado significación estadística.

Figura 6

Calificación correspondiente al estándar de evaluación de numeración.

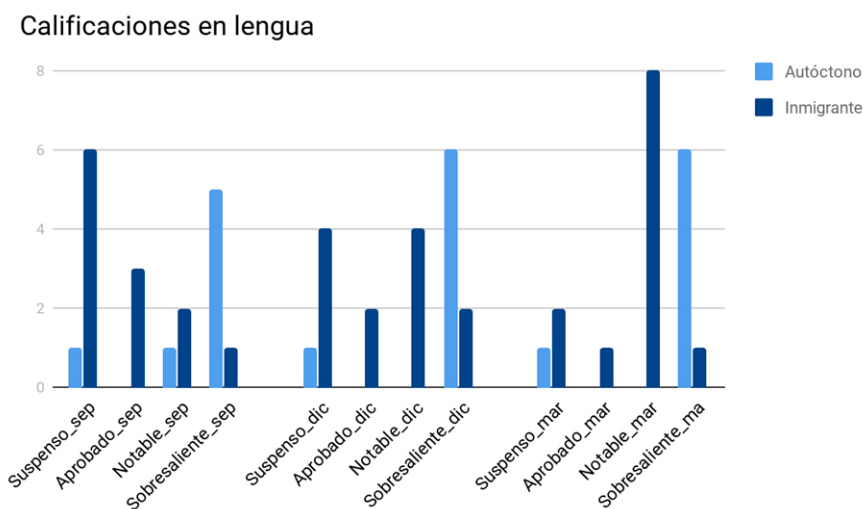


Se puede observar que, para el alumnado inmigrante se produce un crecimiento sustancial en las calificaciones, aumentando el número de sobresalientes de un alumno a seis, mientras que las calificaciones en los autóctonos se mantiene sin modificaciones sustanciales. Los resultados del contraste de medias mediante la U Mann-Whitney sólo evidenciaron diferencias significativas en la relación entre la nacionalidad y las calificaciones de septiembre ($U = 14.500, p > .014$).

A continuación, en la Figura 7, se han recogido las frecuencias de las calificaciones de los estándares sobre comprensión y expresión oral realizadas en tres momentos diferenciados, en función de la nacionalidad.

Figura 7

Calificación correspondiente al estándar de evaluación de expresión y comprensión oral.



En cuanto a las calificaciones obtenidas en el estándar de aprendizaje referido al lenguaje y expresión oral en base a la variable predictora inmigración, se han obtenido una relación entre significativa ambas, de modo que los estudiantes autóctonos obtienen mejores puntuaciones en mayor medida que los inmigrantes (Figura 7). Específicamente, las significaciones se han hallado entre la inmigración y las calificaciones de septiembre ($\chi^2(4)$ de Pearson = 8.870, $p < .031$; V de Cramer = .683, $p < .031$), con una magnitud del efecto elevado ($rY\lambda = .68$) (Rosenthal, 1991); entre la inmigración y las calificaciones de diciembre ($\chi^2(4)$ de Pearson = 9.115, $p < .028$; V de Cramer = .693, $p < .028$), con una magnitud del efecto elevado ($rY\lambda = .69$); y finalmente, entre la inmigración y las calificaciones de marzo ($\chi^2(4)$ de Pearson = 12.451, $p < .006$; V de Cramer = .810, $p < .006$), con una magnitud del efecto muy alto ($rY\lambda = .810$) (Rosenthal, 1991). Así mismo, en el contraste de media a través la U Mann-Whitney se han obtenido valores de significación inferiores a 0,05, constatando la relación significativa entre inmigración y calificaciones en expresión y comprensión oral en septiembre ($U = 13.500$, $p > .012$), en diciembre ($U = 16.000$, $p > .020$) y en marzo ($U = 14.000$, $p > .011$).

Por otro lado, respecto a los datos cualitativos, en la Tabla 4 se muestra evidencias de la valoración de la experiencia recogidas en los grupos de discusión-asambleas y en entrevistas individuales no estructuradas. Para la identificación de los comentarios se codificó cada alumno con la letra A y el número de lista que se le asociaba a dicho alumno.

Tabla 4

Evidencias de aprendizaje del alumnado de acuerdo a los criterios de aprendizaje.

Crit. de Aprend.	Evidencias del alumnado
Numeración	<p>“Claro, porque todos los veintís tienen siempre la decena del 2” (A.12)</p> <p>“El 0 no suma ni resta” (A.6)</p> <p>“Una decena son 10 unidades” (A.3)</p> <p>“Cuando sumamos decenas cambia el número rojo solo (decenas)” (A.5)</p> <p>“El 24 es mayor que el 12 porque el primer número es más grande” (A.8)</p>
Motivación	<p>“A mi gusta que no usemos fichas” (A.2)</p> <p>“Las carreras me encantan” (A.11)</p> <p>“Yo quiero que cojamos más la calculadora y la pizarra” (A.5)</p> <p>“Ser el responsable es guay” (A.8)</p>
Expresión oral	<p>“Tengo vergüenza” (A.4)</p> <p>“Me gusta mucho más las mates habladas” (A.19)</p> <p>“Yo lo sé pero no sé cómo explicarlo” (A.2)</p> <p>“Pues yo entiendo más cuando hablo con otros” (A.5)</p>
Trabajo en equipo	<p>“Me gusta trabajar con A.14” (A.17)</p> <p>“Es mejor con los compañeros” (A.9)</p> <p>“Yo es que quiero cambiar de grupo porque saben menos que yo” (A.7)</p> <p>“A.7 hace todo siempre” (A.1)</p> <p>“Quiero ser el responsable del grupo” (A.4)</p>
Escucha activa	<p>“Yo no escucho porque hablan muchos” (A.16)</p> <p>“Me encanta la varita del orden” (A.18)</p> <p>“A.13 no me hace caso” (A.6)</p> <p>“No entiendo qué dice A.12” (A.8)</p>
Manipulación	<p>“Yo me quiero llevar el tarro a casa” (A.10)</p> <p>“Con los palos es más fácil” (A.4)</p> <p>“Siempre voy con la casa del 100” (A.1)</p> <p>“Me gusta escribir en las pizarras” (A.11)</p> <p>“La casa en el suelo está muy chula” (A.19)</p>

5. Discusión

Uno de los aprendizajes cruciales de esta intervención se halla en la numeración. A través de este modelo abierto de numeración, el alumnado es capaz de poder relacionar números desde diferentes colecciones, descomponer y componer los números sin necesidad de conteo, gracias a la abstracción mental de la numeración y, por último, entender la lógica de las series numéricas con mayor facilidad. De esta forma, queda atrás el conteo y numeración ciega y memorística adquirido en la etapa de infantil desde un enfoque tradicional (Martínez y Sánchez, 2013). Se comprueba que el alumnado llega a la identificación del número como un conjunto de números que se subdivide en otros más simples, siendo el reparto, desde un contexto real, natural y práctico, el procedimiento que determina esta construcción numérica (Martínez-Montero, 2011).

La motivación es uno de los primeros signos que se pueden discernir en los resultados obtenidos, en el que el uso de la asamblea ABN, responsable de la creación de un entorno relajado y entretenido, por medio del cual se interioriza las matemáticas de una forma lúdica y creativa. Como indica Pari (2017), se representa como una estructura de aprendizaje que contempla diferentes caminos de aprendizaje adaptables a los ritmos que se aprecian en el alumnado, haciendo sentir a éstos capaces y, por consiguiente, con una actitud positiva frente a las matemáticas. Otra de las fortalezas que se extrae es la autonomía que otorga al alumnado el funcionamiento de las dinámicas establecidas, como resalta en su estudio Moreno, Gómez y Cervelló (2010), la posibilidad de ser eje articulador de su propia intervención, un plus de involucración y participación.

Alguna de las limitaciones se encuentran en la expresión oral pues, sumado a las dificultades de conocimiento del castellano, parte del alumnado no está acostumbrado a este tipo de dinámicas orales, pues como señalan Prieto y Cantón (2015) en las aulas de primaria suelen predominar intervenciones en las que prima la tarea individual y la inexistencia de la expresión oral. De ahí, la necesidad de fomentar este tipo de experiencias prácticas en las que escuchar, hablar y dialogar es una constante. Otra ventaja asociada a esta experiencia, es el hecho de que la confrontación de opiniones en la asamblea les sirve para aprender a compartir conocimientos y vivencias, así como una mejor comprensión de sus compañeros, coincidiendo con lo señalado por Fernández (2019) al afirmar que desde el testimonio aportado por todos los estudiantes, resulta más fácil acotar todas las dificultades. Por otro lado, se han recogido evidencias de la mejora en rendimiento académico en el alumnado inmigrante respecto al alumnado autóctono tanto en matemáticas (aprendizaje de la numeración) como en lengua (expresión y comprensión oral), siendo significativas en esta última disciplina.

El egocentrismo propio de esta edad obstaculiza el desarrollo de la escucha activa y el trabajo en equipo, los alumnos son incapaces de ver más allá de su punto vista, expresando la imperiosa necesidad de sentirse protagonistas hasta el punto de que algunos alumnos se sobrepasan a otros, esto dificulta el establecimiento de un discurso y la involucración de todo el alumnado. Resulta como una minoría aquel alumnado que contempla al resto de integrantes para el reparto y la articulación de las tareas encomendadas. A pesar de las dificultades, como ocurre en el estudio desarrollado por Iglesias, López y Fernández (2017), se verifica una mejor competencia matemática en aquellos grupos que establecen lazos de cooperación y comunicación. Demarca así la necesidad de un trabajo sistemático para la preparación de esta nueva estructura organizativa de trabajo.

Respecto al último criterio de evaluación, la manipulación, queda patente que, a primera vista, cualquier escenario didáctico que salga de los libros de texto denota un interés y curiosidad que incita al aprendizaje (Alsina, 2016). Los materiales no sólo resultan llamativos, sino que también se articulan para los alumnos como elemento de referencia para el apoyo

y representación de la adquisición de la numeración, objeto de soporte que ayudan a figurar los contenidos de numeración desde un contexto en el que los sentidos juegan un papel primordial. De esta forma, se evidencia la mejora de los aprendizajes, pues desde el uso de los recursos manipulativos, se establece un puente de la lógica matemática a la realidad (Gallegos y Feijó, 2017).

Una vez más, queda reconocida la funcionalidad educativa y valor pedagógico que tienen tanto la metodología organizativa de la asamblea en combinación con la metodología matemática ABN (Aprendizaje basado en números), pues repercuten de forma positiva aportando los siguientes beneficios:

- Incentiva la motivación y gusto por el área de matemáticas.
- Promueve la escucha activa, respetando el turno de palabras y tomando consideración de las opiniones de los demás compañeros.
- Desarrolla capacidades de expresión y comunicación tanto del lenguaje específico de área como a nivel coloquial.
- Posibilita la construcción de conocimientos desde la vivencia compartida, poniendo en alza la interdependencia positiva.
- La atención es mayor pues el protagonismo del alumnado resulta una constante.
- Adquieren mecanismos de importante utilidad para el trabajo en equipo y cooperación.
- Contribuye a la eliminación de la abstracción sobre los contenidos matemáticos a partir de la manipulación y experiencia directa.
- Permite personalizar la enseñanza.
- Otorga valiosa información acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada alumno.

Dentro del procedimiento de investigación se aprecian ciertas limitaciones, que se valoran positivamente como oportunidades para poder tomar en consideración en posteriores intervenciones. En primer lugar, cabe remarcar la escasa muestra, 19 alumnos, pudiendo ampliar los participantes a otros centros o aulas a fin de esclarecer comparativas que delimiten nuevas variables de inferencia. Se contempla también la posibilidad de establecer un grupo control que permita hacer comparaciones respecto a la evolución del aprendizaje del alumnado en el sistema tradicional y el método ABN. Además, para dar continuidad a la metodología y diseñar un itinerario didáctico en toda la etapa, se ha de investigar en todos los cursos de Educación Primaria. De esta manera, también se contribuirá al establecimiento de nuevas líneas de investigación que transfieran estas prácticas de innovación de matemáticas al campo científico-divulgativo, de manera que se asegure su implementación total en los planes de formación del profesorado.

Referencias

- Adamuz-Povedano, N., y Bracho-López, R. (2014). Algoritmos flexibles para las operaciones básicas como modo de favorecer la inclusión social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 37-53. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5329/462-1771-1-PB.pdf?sequence=1>.
- Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Texto completo (versión 2.0)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html.

- Alsina, Á. (2016). Diseño, gestión y evaluación de actividades matemáticas competenciales en el aula. *Épsilon*, 33(1), 7-29. doi: 10.35763/aiem.v1i12.181.
- Aragón, E., Delgado, C., y Marchena, E. (2017). Diferencias de aprendizaje matemático entre los métodos de enseñanza ABN y CBC. *Psychology, Society, & Education*, 9(1), 61-70. doi: 10.25115/psy.v9i1.462.
- Aragón, E. L., Navarro, J. I., Aguilar, M., y Cerda, G. (2015). Predictores cognitivos del conocimiento numérico temprano en alumnado de 5 años. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 83-97. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11088.
- Barba, D., y Calvo, C. (2011). *Sentido numérico, aritmética mental y algoritmos. En elementos y razonamientos en la competencia matemática* (pp. 47-78). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Casanova del Angel, F., y Rosas Sánchez, M. E. (2019). La enseñanza de las matemáticas en el siglo XXI/The Teaching of Mathematics in the 21st Century. *Brazilian Journal of Development*, 5(3), 2244-2252. doi: 10.5944/educxx1.17490.
- Cerda Etchepare, G., y Vera Sagredo, A. (2019). Rendimiento en matemáticas: Rol de distintas variables cognitivas y emocionales, su efecto diferencial en función del sexo de los estudiantes en contextos vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 331-346. doi: 10.5209/RCED.57389.
- Degol, J. L., Wang, M. T., Zhang, Y., y Allerton, J. (2018). Do growth mindsets in math benefit females? Identifying pathways between gender, mindset, and motivation. *Journal of youth and adolescence*, 47(5), 976-990. doi: 10.1007/s10964-017-0739-8.
- Elosua, P. (2019). Performance factors and immigration. Impact of individual and school variables. *Cultura y Educación*, 1-30. doi:10.1080/11356405.2018.1551653.
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., y Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17. doi:10.15366/tp2019.33.001.
- Fernández, A. (2019). La asamblea en Primaria: estrategias de intervención. *Aula de Innovación*, 1, 44-48. Recuperado de consejoeducacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/06/2101.pdf.
- Fuentes, S., y Renobell, V. (2020). Influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencias desde el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 71-86. doi: 10.17981/culteducoc.10.2.2020.5.
- Gallegos, J., y Feijoó, M. (2017). La manipulación como parte fundamental del desarrollo de las relaciones lógico matemática. *Conference Proceedings*, 1(1), 124-127. Recuperado de www.investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/article/view/73.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente, M. A., Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P; (2016) Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. Educación XXI. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 19 (2), 127-151, doi: 10.5944/educXX1.14229.
- Hernández Prados, M. A., y Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 182-195. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636919>.

- Hufferd-Ackles, K., Fuson, K. C., y Sherin, M. G. (2004). Describing levels and components of a math-talk learning community. *Journal for research in mathematics education*, 81-116. doi: 10.2307/30034933.
- Iglesias Muñiz, J. C., López Miranda, T., y Fernández-Río, J. F. (2017). La enseñanza de las matemáticas a través del aprendizaje cooperativo en 2º curso de educación primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (2), 47-64. doi: 10.18172/con.2926.
- Marín-González, F. Castillo, J. Torregrosa, y Peña, C. (2018). Competencia argumentativa matemática en sexto grado. Una propuesta centrada en los recursos educativos digitales abiertos. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 61–85. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15704.
- Martínez Montero, J. M. (2000). *Una nueva didáctica del cálculo para el siglo XXI*. Valencia: Cisspraxis.
- Martínez-Montero, J. (2011). El método de cálculo abierto basado en números (ABN) como alternativa de futuro respecto a los métodos tradicionales cerrados basados en cifras (CBC). *Bordón*, 63(4), 95-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3795845>.
- Martínez, J., y Sánchez, C. (2013). *Resolución de problemas y Método ABN*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (Vol. 2). Madrid: Person Educación.
- Moon, U. J., y Hofferth, S. L. (2016). Parental involvement, child effort, and the development of immigrant boys' and girls' reading and mathematics skills: A latent difference score growth model. *Learning and individual differences*, 47, 136-144. doi: 10.1016/j.lindif.2016.01.001.
- Moreno Murcia, J. A., Gómez, A., y Cervelló Gimeno, E. M. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, (24), 15-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3323846>.
- Muelas, A., y Beltrán, J. A. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, (6), 173–196. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/65.pdf>.
- Pari Mamani, A. (2017). The abn method in the teaching and learning of mathematics. *Rev Inv Sci*, 6 (1), 100-113. Recuperado de www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-02292017000100005&lng=es&nrm=iso.
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomáriz, M.A., y Hernández-Prados, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Pérez, C., González, I., Cerda, G., y Benvenuto, G. (2018). El Método ABN como articulador efectivo de aprendizajes matemáticos en la infancia: experiencias en profesores y profesoras de ciclo inicial en Chile. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (17), 75-96. doi: 10.7358/ecps-2018-017-pere.
- Prieto Carnicero, L. Á., y Cantón Mayo, I. (2015). La expresión oral en primaria: A propósito de una experiencia práctica en el aula. *Foro educacional*, (25), 31-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429432>.

- Reilly, D., Neumann, D. L., y Andrews, G. (2019). Investigating gender differences in mathematics and science: Results from the 2011 Trends in Mathematics and Science Survey. *Research in Science Education*, 49(1), 25-50. doi: 10.1007/s11165-017-9630-6.
- Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Díaz, M. J., y Jover, G. (2018). PISA 2015: Predictores del rendimiento en Ciencias en España. *Revista de Educación*, (380), 75–102. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-373.
- Rosenthal, G. (1991). La estructura y la "gestalt" de las autobiografías y sus consecuencias metodológicas. *Historia y fuente oral*, 5, 105-110. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27753313>.
- Schillinger, F. L., Vogel, S. E., Diedrich, J., y Grabner, R. H. (2018). Math anxiety, intelligence, and performance in mathematics: Insights from the German adaptation of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS-G). *Learning and Individual Differences*, 61(1), 109–119. doi: 10.1016/j.lindif.2017.11.014.
- Walkowiak, T. A., Berry, R. Q., Meyer, J. P., Rimm-Kaufman, S. E., y Ottmar, E. R. (2014). Introducing an observational measure of standards-based mathematics teaching practices: Evidence of validity and score reliability. *Educational Studies in Mathematics*, 85(1), 109-128. doi: 10.1007/s10649-013-9499-x.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Patrimonio Audiovisual: Una experiencia formativa para proyectos locales en Chile

Manuel Alejandro Rivera Careaga

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.


Recibido: 20 de marzo 2020 - Revisado: 05 de octubre 2020 - Aceptado: 04 de noviembre 2020

RESUMEN

La reflexión sobre el Patrimonio Audiovisual se ha convertido en un eje relevante en la discusión sobre la gestión cultural en Chile. La concepción tradicional de la preservación de la memoria histórica permite conducir acciones desde la propia ciudadanía, que puede intervenir directamente en la preservación de las representaciones materiales e inmateriales, generando proyectos de conservación, difusión y enseñanza. El propósito de esta investigación es abordar la arista educativa, presentando el desarrollo y resultados del módulo formativo denominado “Experiencias locales e importancia del Patrimonio Audiovisual”, que es parte del programa académico del Diploma “Gestión para el Patrimonio” realizado en la región del Biobío (centro sur de Chile) y dirigido con especial interés a los estudiantes y profesionales de las humanidades, la educación y de las ciencias sociales en general. En la finalización del curso, los alumnos tuvieron que desarrollar proyectos de investigación, gestión e intervención del contexto local, utilizando los contenidos revisados y aplicando estrategias de educación y promoción desde una mirada general. De esta forma, el relato de esta primera práctica académica universitaria, se orienta en ampliar la discusión y transmisión de esta temática en los jóvenes y profesionales de la comunidad local y nacional.

Palabras Clave: Patrimonio; audiovisual; educación; gestión.

*Correspondencia: mrivera@ucsc.cl (M. Rivera).

 <https://orcid.org/0000-0001-9501-4277> (mrivera@ucsc.cl).

Audiovisual Heritage: A Learning Experience for Local Projects in Chile

ABSTRACT

The debate on audiovisual heritage has become an important point of discussion in Chile's cultural governance debate. The traditional conception of historical memory preservation allows citizens to take action directly in the preservation of material and intangible representations, resulting in conservation projects, diaries, and other documents. The aim of this study is to look at the educational aspect, presenting the development and results of a formative unit called "Local Experiences and the Importance of Audiovisual Patrimony," which is part of an academic program called "Patrimony Management" that is being carried out in the Bio-Bio region (Central South Chile), with a focus on students and faculty members of social sciences. Students were required to design projects for study, management, and intervention in the local context at the end of the course, based on the studied content and methodologies for education and education from a broad perspective. As a result, the report from this first college step promotes discussion and dissemination of this topic among local and national youth and academia.

Keywords: Heritage; audiovisual; education; management.

1. Introducción

El trabajo sistematizado de realizadores, técnicos, creativos, actores e inversionistas, conduce a la creación de una obra audiovisual, que luego debe ser distribuida y promocionada a la ciudadanía para su consumo. En este complejo proceso de creación e instalación en el mercado, la pieza artística que fue construida y sale a la luz, se convierte de inmediato en un documento vivo que refleja el momento histórico-social del lugar en que se realiza. Esta máxima, independiente de la temática y contexto que el film de ficción o documental describa, simboliza dos aspectos básicos a tener en consideración: la información que la película contiene y que permite el vínculo emocional con el público, se manifiesta y transforma en una memoria colectiva, ya sea local, nacional o mundial, lo que permite dar cuenta de un patrimonio cultural inmaterial. En segundo lugar, el soporte técnico en que está contenida, ya sea una cinta, un rollo fílmico o en datos digitales, es un bien material transferible y conservable, por lo que se debe disponer de las herramientas, métodos y medios, en caso de producirse algún desperfecto que pueda afectar su integridad o simplemente se requiera su conservación en el tiempo para su difusión a futuras generaciones.

Precisamente a esto se le denomina Patrimonio Documental, que "comprende una amplia gama de registros inscritos textuales y no textuales; imágenes (fijas); registros sonoros, audiovisuales y virtuales que son conservables, reproducibles y trasladables, que a través de su estudio y difusión contribuyen al conocimiento de una sociedad, un tiempo o un proceso determinado y a crear vínculos entre el pasado y el presente" (DIBAM, s.f.). Del mismo modo, si bien existen diversas definiciones del concepto Patrimonio Audiovisual, el que se usa en las políticas públicas nacionales en Chile, señala que "promueve su recuperación, puesta en valor y el acceso público a través de festivales de cine, muestras, itinerancias, ciclos de cine, actividades formativas, foros y otros eventos nacionales, destinados a fomentar el rescate, la investigación y el análisis crítico, estético e histórico de obras y realizadores nacionales" (CNCA, 2015, p. 5).

Como una forma de resaltar la importancia de este tema y de mantener una reflexión constante de parte de los Estados, la industria audiovisual y la ciudadanía, es que la UNESCO desarrolló un documento llamado “Memorias del Mundo: directrices para una salvaguardia del patrimonio documental” (Edmondson, 2002), en donde se presentan las concepciones generales para la preservación, el acceso, la financiación, la distribución y la formación del público espectador. En esta misma línea, la UNESCO solo unos años más tarde, en su 33ª Conferencia General realizada en París el 2005, aprobó la Resolución 33 C/53 proclamando el 27 de octubre de cada año, como la celebración del Día del Patrimonio Audiovisual. Según se describe en su web: “La Recomendación ha contribuido a la toma de conciencia de la importancia del Patrimonio Audiovisual y ha resultado decisiva para la preservación de ese testimonio, a menudo único del desarrollo económico, político y social, para las generaciones futuras. Será necesario desplegar mayores esfuerzos para garantizar su seguridad a largo plazo ya que las grabaciones audiovisuales son particularmente vulnerables. El aniversario de la aprobación de la Recomendación es un momento oportuno para poner en marcha un movimiento para que se reconozcan las ventajas que ofrece la preservación del patrimonio audiovisual” (Unesco, 2005).

Desde el plano de la educación, en la etapa formativa escolar secundaria en Chile, no existe un tratamiento formal para los temas de Patrimonio Audiovisual, lo que deja al descubierto que los estudiantes que se aproximan a entrar a la educación técnica, universitaria o al sistema laboral, no tiene competencias aprendidas sobre este tema. Sí existen durante los doce años de formación escolar básica y media, una serie de contenidos referidos al patrimonio desde una visión arquitectónica e histórica en relación con la ciudad, como sus edificaciones y el arte que se despliega al aire libre y museos. Esto permite salidas a terreno con los jóvenes a lugares claves en la tradición de cada localidad y la asistencia a algunos eventos o espectáculos artísticos que aborden estas temáticas, como parte de las agendas en la formación de audiencia. Este tipo de vacíos, se están intentado suplir con las nuevas propuestas del Fondo Audiovisual que se ejecuta cada año y la Política Nacional del Campo Audiovisual 2017-2022, documento recientemente presentado y que formó parte de un proceso participativo en cada región, con los diversos sectores de la industria audiovisual aportando sus propuestas.

El presente artículo, por tanto, presenta una experiencia educativa innovadora y relevante en la formación del Patrimonio Audiovisual, contribuyendo académicamente en promover una mayor reflexión que suscite la difusión de esta temática en los jóvenes que estudian las Ciencias Sociales.

2. Antecedentes teóricos

2.1 La situación en Chile

En el espectro nacional, la situación del fomento al Patrimonio Audiovisual ha estado cobrando relevancia en los últimos años, tras diversas modificaciones y ajustes en términos legales, debido a la configuración de un marco regulatorio definido por distintas unidades que comienzan a participar en ella. Así, el año 2006, bajo la tutela de la Fundación Cultural Palacio de la Moneda y la Cineteca de la Universidad de Chile, comienza su funcionamiento la Cineteca Nacional de Chile, encargada de la conservación del patrimonio fílmico (CNCA, 2017a) y que hoy en día cuenta con una amplia cantidad de filmes de comienzos de siglo, digitalizados y disponibles en su portal de internet.

Los archivos de la Biblioteca del Congreso Nacional señalan que el año 2004 se oficializa la Ley N°19.981 sobre Fomento Audiovisual, que en su Capítulo I Disposiciones generales (BCN, 2004) señala que:

“Artículo 1°.- El Estado de Chile apoya, promueve y fomenta la creación y producción audiovisual, así como la difusión y la conservación de las obras audiovisuales como patrimonio de la Nación, para la preservación de la identidad nacional y el desarrollo de la cultura y la educación.

Artículo 2°.- La presente ley tiene por objetivo el desarrollo, fomento, difusión, protección y preservación de las obras audiovisuales nacionales y de la industria audiovisual, así como la investigación y el desarrollo de nuevos lenguajes audiovisuales” (CNCA, 2004, p. 1).

Con esto, se generan las condiciones para fortalecer, comprometer y garantizar la implementación de estas políticas públicas, las que deben ocuparse de ampliar sus campos de acción e involucrar no solo a la industria audiovisual activa, sino también a la potencial, como lo son los estudiantes en etapa escolar y sus familias. La Reforma Educativa del año 2016 impulsada por el Plan Nacional de Artes en la Educación, del Ministerio de Educación, generó el trabajo de una semana al año en los liceos y colegios públicos a lo largo del país, de implicar a la arquitectura, artesanía, artes circenses, visuales, audiovisuales, danza, música, fotografía y teatro, en la reflexión del entorno y el pensamiento colectivo social, que permitiera a los jóvenes, una actitud más activa y respetuosa sobre el cuidado del entorno público y el patrimonio (Huerta y Domínguez, 2018). El esfuerzo validó a estas artes, pero no ha permitido el aumento de horas electivas de esas áreas en la educación escolar pública. También, es válido analizar la formación de los docentes en los aspectos técnicos o legales específicos de la didáctica cultural, como señala Gallé (2016): “hay que cambiar el papel del profesorado ante el patrimonio para que se sienta parte del mismo y protagonista en su conservación y difusión dentro del ámbito escolar” (Galle, 2016, p. 16).

Desde el mundo audiovisual y en la búsqueda de financiamiento a proyectos de intervención patrimonial en los concursos públicos, son dos los documentos que concitan la mayor participación de la industria creativa local:

1) Fondo de Fomento Audiovisual, Programa de Apoyo al Patrimonio Audiovisual: En donde una de las actividades se debe realizar en colegios públicos, y presenta las siguientes modalidades:

-Modalidad de Resguardo del Patrimonio Audiovisual. Las submodalidades comprendidas en este apartado son: Submodalidad de Proyectos Integrales de Resguardo del Patrimonio Audiovisual con financiamiento total o parcial a proyectos de resguardo de patrimonio audiovisual de interés nacional, que incluyan actividades de a lo menos dos de los siguientes numerales: (i) La restauración de obras audiovisuales de interés patrimonial nacional; (ii) Las acciones de búsqueda de archivos fílmicos, catalogación y archivo; o (iii) La construcción y/o el mejoramiento de condiciones de infraestructura y/o equipamiento tecnológico para la restauración y/o preservación de los archivos audiovisuales

-Submodalidad de Restauración de Patrimonio Audiovisual: Financiamiento total o parcial para proyectos de restauración de obras audiovisuales de interés patrimonial nacional.

-Modalidad de Difusión del Patrimonio Audiovisual: Financiamiento total o parcial para proyectos que tengan como objetivo principal la difusión del patrimonio audiovisual de interés nacional, promoviendo su recuperación, puesta en valor y acceso público a festivales de cine, muestras, itinerancias, ciclos de cine, la implementación de actividades formativas como foros, charlas, jornadas, entre otros, como también a través de medios electrónicos (páginas web, podcasts, blogs, etc.) e impresos, cuyo énfasis esté en la información, promoción, reflexión, análisis y difusión del patrimonio audiovisual nacional” (CNCA, 2017a, p. 5).

Y el segundo documento es:

2) Política Nacional del Campo Audiovisual 2017-2022: Pretende ser una herramienta de planificación a largo plazo, con acciones vinculantes en varios sectores productivos, y que promueven la participación ciudadana, la diversidad cultural y la cohesión de empresas privadas con estamentos públicos. En el apartado de Patrimonio Audiovisual, existen dos objetivos específicos que se proponen:

- “Fomentar la identificación, la clasificación y el resguardo del patrimonio audiovisual actual y futuro.
- Poner en valor el patrimonio audiovisual mediante la promoción de su circulación y acceso a lo largo del territorio nacional” (CNCA, 2017b, p. 59).

Por otra parte, a nivel académico, el concepto de Patrimonio se ha vinculado reiteradamente a temas arquitectónicos instalados en la ciudad. Existe gran abundancia de libros, papers académicos y material audiovisual al respecto. La relación con lo Audiovisual ha estado dejada de lado, son pocos los textos que abordan la mirada cinematográfica y las reconstrucciones fílmicas a nivel de soporte. Situación compleja, ya que existen inseparables vínculos entre la educación y el cine, ambos agentes relevantes en la historia de una nación, y prioritariamente en la reconstrucción de la memoria social (Manso y Guichot, 2017).

A pesar de ello, algunos esfuerzos académicos han tratado la temática audiovisual. Se destacan por ejemplo los artículos “Discursos sobre la historia nacional en el cine chileno de ficción” (Santa Cruz, 2018), “Chile en la pantalla. Cine para escribir y para enseñar 1970-1998” (Del Alcázar, 2013) el libro “Travesías por el cine chileno y latinoamericano” (Villarrol, 2014) que presenta varias investigaciones y ensayos sobre el patrimonio cinematográfico, las identidades y estéticas de comienzos de siglo.

3. Descripción de la experiencia

Se presenta a continuación la secuencia de etapas y actividades cronológicas del Diploma “Gestión para el Patrimonio”, que tuvo su ejecución entre el 28 de septiembre y el 24 de noviembre de 2018.

El Diploma, organizado por el Departamento de Historia y Geografía de la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), es el primer programa de estudios creado por la Unidad de Capacitación y Servicios y “está enfocado a proporcionar la adquisición de conocimientos, habilidades y herramientas fundamentales para la comprensión, gestión y enseñanza del Patrimonio Local, desde una mirada holística, desarrollando competencias en los profesionales de la educación y de las ciencias sociales, en general, que faciliten el aprendizaje y puesta en valor del Patrimonio en sus dimensiones natural y sociocultural” (Sociales UCSC, 2018). Su duración fue de 68 horas cronológicas dispuestas en módulos teóricos y prácticos que se realizaron los viernes entre las 17:00 y las 21:00 hrs. y los sábados desde las 9:00 hasta las 13:00 horas.

El proyecto determinó como público objetivo a “estudiantes universitarios, profesionales, licenciados o egresados de carreras del campo de la educación, humanidades y las ciencias sociales, tales como: pedagogías, antropología, artes visuales, arquitectura, urbanismo, geografía, historia, paisajismo, entre otras afines” (Astudillo, 2018) y presentó dos objetivos prioritarios:

Objetivo N.º 1: Proporcionar la adquisición de conocimientos, habilidades y herramientas fundamentales para la comprensión del patrimonio sociocultural y natural desde una mirada holística.

Objetivo N.º 2: Desarrollar estrategias y metodologías prácticas facilitadoras del aprendizaje, gestión y puesta en valor del patrimonio local (Sociales UCSC, 2018).

A través de un cronograma se articularon ocho módulos distribuidos por semana, de la siguiente forma:

Tabla 1

Módulos Diploma.

28/29 septiembre	Introducción al Patrimonio.
05/06 octubre	Valorización del Patrimonio Histórico de la región del Biobío.
12/13 octubre	Valorización del Patrimonio Natural y Geográfico de la región del Biobío.
19/20 octubre	Análisis de la actualidad patrimonial local.
26/27 octubre	Experiencias locales e importancia del Patrimonio Audiovisual.
09/10 noviembre	Desarrollo de estrategias metodológicas en torno al Patrimonio Local.
17 noviembre	Experiencias patrimoniales en terreno.
24 noviembre	Creación de estrategias para la puesta en valor del Patrimonio en contexto local.

Fuente: Cronograma académico de Diploma, 2018.

Para el desarrollo y la realización del cronograma, participaron ocho destacados académicos, cuatro miembros de la comunidad docente de la UCSC y cuatro invitados externos, principalmente con estudios y postgrados en Historia, Patrimonio, Arte y Educación.

La matrícula alcanzó un total de 14 alumnos con la siguiente distribución en cuanto al área de origen en sus estudios de pregrado:

Tabla 2

Matriculados Diplomado.

Licenciatura en Historia	09
Pedagogía en Historia	01
Pedagogía en Lenguaje	01
Ingeniería	01
Periodismo	01
Ciencias Políticas	01

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al módulo N.º 5 titulado “Experiencias locales e importancia del Patrimonio Audiovisual”, éste se desarrolló con dos académicos responsables, uno por cada jornada de clases, quienes más tarde se encontrarían en el módulo final con la presentación de los proyectos. Esta unidad temática se confeccionó y definió de la siguiente forma:

-Objetivo general:

Generar la concepción de la importancia del Patrimonio Audiovisual, como valor de investigación histórico-social, y como un ámbito relevante del trabajo en conservación y gestión local.

-Contenidos:

A) Bases conceptuales del Patrimonio Audiovisual.

B) La investigación en Patrimonio Audiovisual.

- C) Análisis, metodología, recuperación y gestión del audiovisual en cine, televisión y fotografía.
- D) Proyectos y experiencias desarrolladas a nivel internacional, nacional y regional.
- E) Análisis de experiencias de declaratorias de Monumentos Nacionales en contexto regional.

Este último tema, fue abordado en la segunda sesión y se vinculó a experiencias en gestión del Patrimonio asociadas a la legislación vigente. Como los estudiantes no tenían antecedentes previos de los contenidos y tampoco competencias asociadas al audiovisual, se utilizó el criterio de [Perrenoud y Garther \(2002\)](#) en donde el profesor del módulo trabajó sus competencias de dominio y preparó la clase para que los estudiantes participaran de forma activa y luego fueran autónomos. La noción general de los estudiantes hacía referencia al conocimiento de ciertas filmotecas públicas, que según argumentaban ellos, al igual que Manso (2018), permitían la conservación y protección de los archivos audiovisuales para evitar su deterioro, debido al paso de los años y a la fragilidad de los soportes utilizados hace décadas. En cuanto a la especificidad de las materias tratadas, se presenta a continuación un resumen de lo desarrollado y discutido durante la sesión teórica de clases:

1) Diagnóstico: Al iniciar la clase se presentaron los objetivos, bibliografía y contenidos generales. Como introducción a la clase y con motivo de proponer una actividad para “romper el hielo” se plantearon las siguientes interrogantes, que debían ser respondidas de forma oral por los estudiantes: ¿Qué sabemos del Patrimonio Audiovisual? ¿Cómo lo definimos? ¿Quién es el responsable? ¿Cuál es su situación en el país y la región?

2) Género Documental: Se presentaron algunos formatos de registro y soporte, discutiendo sobre el valor de la pieza y su representación. Se presentó el origen del género, a través de la escena “La llegada de un tren” de los Hermanos Lumière y las principales definiciones y características que lo enmarcan en la cinematografía. Posteriormente se presentaron ocho formatos de este género descritos por [Rabiger \(2001\)](#) y se visionaron ejemplos para cada caso.

3) Contexto nacional y regional: Se presentó un resumen de la figura del concepto “Patrimonio Audiovisual” en la prensa escrita, en los buscadores de medios electrónicos, en la bibliografía disponible para la ciudadanía en general, en los reportes de indexación de revistas académicas y se presentaron los primeros proyectos de preservación fotográficos regionales.

4) Intervenciones: Se presentan diversas iniciativas locales de difusión patrimonial con formatos web y que hacen referencia a reflexiones fotográficas y trabajos de realización en ficción. Los formatos web se relacionan no solo a la creación de portales en Internet que sirvan de repositorios filmicos, sino también al diseño planificado de experiencias transmediales basadas en el *storytelling* digital, como un cambio de paradigma donde el espectador es quien también aporta a la conservación desde su propia experiencia ([Sebastián, García, Cardama y López, 2018](#)).

5) El Estado y lo legal: Se exhibe la cronología en el diseño de las diversas leyes y organismos que conforman la regulación del Patrimonio en Chile. Se revisan los casos del Proyecto de Ley 2013, la conformación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en 2017, la Cineteca Nacional de Chile y las ventanas de los Fondos de Cultura en Fondart Regional, que disponen de categorías de Patrimonio, para la investigación, salvaguardia y puesta en valor.

6) El Patrimonio Audiovisual en su aplicación diaria: Se presentan algunas charlas académicas que discuten respecto a la digitalización de las piezas audiovisuales, el concepto de Patrimonio Cultural en los códigos de buenas prácticas laborales de la Industria y las indicaciones que presenta la Política Nacional del Campo Audiovisual 2017-2022.

7) Evaluación: Previo al cierre de la clase, se examina el contenido, descripción y pauta de evaluación del trabajo de Proyecto regional de Patrimonio Audiovisual. El requisito fue preparar un informe individual o grupal que permitiera investigar y levantar información para generar una propuesta de valor en un proyecto libre de rescate de Patrimonio Audiovisual, proponiendo el formato, la categoría, la metodología, los plazos, participantes, proyección y difusión. A continuación, se presenta la tabla utilizada:

Tabla 3

Pauta de evaluación.

Ítems a evaluar	CL	L	EL	NL
Proyecto de Patrimonio Audiovisual				
1. Propone un análisis de la situación en la región para el formato escogido.	3	2	1	0
2. Desarrolla una propuesta de valor para proyecto a desarrollar.	3	2	1	0
3. Detalla aspectos como el formato, condiciones, involucrados.	1.5	1	0.5	0
4. La propuesta responde a las preguntas ¿Cuál es? ¿Se logra?	3	2	1	0
5. Propone el análisis vinculando contenidos vistos en clases.	3	2	1	0
6. Completa sus aportes con bibliografía y apoyo externo.	3	2	1	0
7. Incorpora material gráfico, como web o fotografías de referencia.	3	2	1	0
8. Presenta un trabajo con referencias bibliográficas.	2.25	1.5	0.75	0
9. Se entrega el trabajo en el tiempo, formato y condiciones establecidas.	2.25	1.5	0.75	0

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo se remitió por correo electrónico y luego de dos semanas de plazo, los 14 estudiantes tuvieron la recepción del informe con observaciones y la pauta corregida. Para esta entrega, se realizaron 12 interacciones vía correo electrónico para responder consultas y revisar los avances de la entrega. Todos los proyectos fueron aprobados y sus calificaciones estuvieron entre el rango del 5,2 y el 7,0. Los temas desarrollados por los alumnos fueron:

- 1) Elaboración de “Cápsulas Patrimoniales” para estudiantes de cuarto año de enseñanza media, partícipes de la asignatura diferenciada Literatura e Identidad.
- 2) Propuesta de valor: Concepción ciudad cinéfila.
- 3) Valorización del patrimonio material e inmaterial del cementerio General de Concepción.
- 4) Testimonio oral de los futbolistas tomecinos de las décadas del 60'- 80's.
- 5) Archivo Fotográfico Universidad del Biobío.
- 6) Puesta en valor de colección de 32 fotografías del reportero gráfico de Concepción y Premio Nacional de Periodismo (1959), Hernán Bernales Hinojosa.
- 7) El velorio de los angelitos en Chile.
- 8) Catedral de Chillán, retratos del ayer y hoy: El espacio que reunió la memoria de la ciudad.
- 9) Pulmones negros: La historia de las termoeléctricas en Coronel.
- 10) Chacal de Nahueltoro. Una historia de ignorancia y redención.
- 11) Archivo Audiovisual Local en la Biblioteca Municipal de Concepción.

Por otra parte, la jornada de evaluación final del Diploma, “Gestión para el Patrimonio”, consistió en una actividad monitoreada por un docente del programa en la que el estudiante integró conocimientos y habilidades para la creación de un producto, proyecto, estrategia, declaratoria u otra idea creativa con el fin de poner en valor algún bien de interés patrimonial de la región del Biobío o alrededores. Para ello, los alumnos de forma individual y grupal debieron realizar el siguiente análisis:

- Promover la puesta en valor de un bien de interés cultural del contexto local, regional o aledaño.
- Contextualizar el bien de interés cultural, mediante la presentación de información básica.
- Presentar: título, planteamiento del problema, objetivo general y específicos, descripción metodológica.
- Considerar la integración de saberes, conocimientos, estrategias y/o metodologías de al menos tres módulos cursados en el Diploma.
- Incorporar al menos dos dimensiones asociadas a la idea de Patrimonio; por ejemplo: histórica, arquitectónica, social, cultural, comunitaria, urbanística, audiovisual, medio-ambiental o simbólica.
- Evidenciar su factibilidad de ejecución y/o éxito en el contexto en que se enmarca.

Los trabajos se debían desarrollar de forma escrita a través de un informe, en una presentación digital y en una exposición frente a una comisión de profesores. Se presentaron seis grupos, que cumplieron a cabalidad con lo solicitado y obtuvieron calificaciones entre el 6,0 y el 7,0. La pauta contó con tres criterios: Logrado, Medianamente logrado y No logrado.

Tabla 4

Pauta de evaluación final.

PAUTA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
	LOGRADO (2PTS)	MEDIANAMENTE LOGRADO (1PTO)	NO LOGRADO (0 PTS)
1. Promueve la puesta en valor de un bien de interés cultural del contexto local, regional o aledaño.			
2. Contextualiza el bien de interés cultural, mediante la presentación de información básica.			
3. Presenta título, planteamiento del problema, objetivo general y específicos, descripción metodológica.			
4. Considera la integración de saberes, conocimientos, estrategias y/o metodologías de al menos 3 módulos.			
5. Incorpora al menos dos dimensiones asociadas a la idea de Patrimonio.			
6. Evidencia su factibilidad de ejecución y/o éxito en el contexto en que se enmarca.			

7. La propuesta destaca por su creatividad e impacto en el contexto que se enmarca.			
8. Respeta formato que se indica.			
9. La exposición respeta el máximo de tiempo, haciendo énfasis en las ideas centrales de su producto.			
10. La exposición es esquemática, potenciando la información gráfica y el soporte sugerido.			
11. Argumentan de manera sólida, evidenciando dominio claro de los temas abordados.			
12. Se observa congruencia entre objetivos planteados y desarrollo de la propuesta.			
PUNTAJE TOTAL			

Fuente: [Astudillo \(2018\)](#).

Luego de las exposiciones, se procedió a realizar la ceremonia de certificación con las más altas autoridades de la Facultad y algunos cercanos de los alumnos.

4. Resultados

La realización del módulo referente al Patrimonio Audiovisual en el Diploma “Gestión del Patrimonio”, permitió entregar herramientas prácticas a los alumnos, para que asimularan a la industria audiovisual como una proveedora de servicios de registro, almacenamiento y difusión de obras materiales y como creadora de formatos y géneros cinematográficos para desarrollar los aspectos inmateriales vinculados a la memoria histórica social y cultural. De esta forma, los dos objetivos planteados para el módulo se cumplieron de manera integral; el primero, que hace referencia a aspectos de conocimientos y herramientas, desde donde pudieron conocer la base para realizar sus proyectos; y el segundo respecto a poner en práctica, a través de la elaboración en proyectos, el sentido de valor de los contextos donde se trabaje a nivel local. A continuación, se presentan algunas impresiones relevantes de los alumnos, extraídas de una entrevista previa a la preparación del trabajo final:

-1) *“Me sirvió harto, había muchas cosas que no sabía. De hecho, siempre estaba pensando en hacer un proyecto audiovisual pero no sabía cómo abordarlo y ahora lo tengo claro”*. Participante masculino.

-2) *“Ahora tengo muchas ideas para hacer, hasta estuve revisando lo de los fondos de cultura y se pueden hartas cosas”*. Participante femenina.

-3) *“Apenas nos dieron el trabajo final, hablamos como grupo y queríamos trabajar con usted (investigador), porque tenemos una idea audiovisual, que queremos postular a futuro para buscar financiamiento. Nos dimos cuenta que hay pocas postulaciones.”* Participante masculino.

También la académica a cargo de la dirección de la Unidad de Servicio, Leticia Astudillo, desde la coordinación del Diploma señala:

- “La idea de incorporar el patrimonio audiovisual era potenciar un área poco explorada, la cual puede brindar estrategias de puesta en valor y difusión del patrimonio en otros ámbitos. Siempre queda la sensación de que faltó asignar más horas al módulo, las cuales hubiesen permitido potenciar más habilidades prácticas (es por ello que es probable que incorporemos cambios para la segunda versión, orientada al aumento de horas para esos ítems)”.

Sobre este punto, importante es señalar como resultado la capacidad del grupo de estudiantes, de proponer y construir trabajos de gran calidad en la fundamentación y en el tipo de implementación a realizar, ya que se propusieron aspectos relevantes en el diseño de formatos en que el quehacer audiovisual colabora con el reconocimiento histórico y de memoria social. Entre ellos se encuentran, desde la entrevista simple al grupo de interés, la construcción de capítulos temáticos seriados, largometrajes documentales, restauraciones fotográficas, y digitalización de material análogo para un repositorio digital, entre otros.

5. Discusión y conclusiones

Los estudiantes del Diploma “Gestión del Patrimonio”, se reconocen como consumidores frecuentes de contenidos audiovisuales, principalmente documentales, programas y series de televisión, pero desconocen el vínculo que existe entre la realización de estos contenidos y la oportunidad que ellos disponen de diseñar y gestionar a través de estas herramientas de creación, material educativo y de preservación histórica patrimonial, desde sus propios intereses o de requerimientos laborales o sociales.

Por ello, la oportunidad de revisar aspectos esenciales sobre el Patrimonio Audiovisual y conocer ejemplos de actividades y organizaciones que velan por ello a nivel local y nacional, les hace comprender la relevancia de estar inmersos en esta materia, para así liderar a futuro proyectos que estimulen la reflexión social y que estén desarrollando un adecuado funcionamiento en su argumentación, planificación y aplicación práctica.

La expectativa de los alumnos es mantener el proceso de entrega de las competencias en proyectos de Patrimonio, probablemente en la realización de un nuevo curso que permita el perfeccionamiento de nuevos estudiantes y profesionales, para aumentar el esfuerzo y las posibilidades de éxito.

De esta forma, contrastando con los objetivos iniciales, ambos se desarrollaron y aplicaron de forma óptima. Se proporcionaron los conocimientos y herramientas para la comprensión del Patrimonio Audiovisual como un elemento relevante en lo social, como indicaba el primer objetivo; y, por otra parte, los alumnos de forma autónoma lograron crear estrategias de gestión que permitieron entregar valor al patrimonio local, tanto en el trabajo del módulo, como en el desarrollo del trabajo formativo final. Todo ello, además reflejado en las consideraciones que hicieron.

Entonces, como experiencia para la comunidad universitaria y académica, este primer Diploma al sur de Chile, logró progresar en la discusión, reflexión y formación de las competencias de contenido sobre el Patrimonio Audiovisual, permitiendo constituir a los estudiantes en agentes activos que promuevan mayores acciones de preservación del incalculable valor fílmico nacional, transformando la experiencia formativa, en un modelo replicable en otras casas formativas de diferentes zonas del país.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), a través del Fondo FAA (2/2019) para la concreción de este texto.

Referencias

- Astudillo, L. (2018). *Documento Interno UCSC. Descripción y reglamento Diploma: Gestión para el Patrimonio*. Unidad de Servicio UCSC.
- BCN, Biblioteca del Congreso Nacional (2004). *Historia de La Ley N.º 19.981 sobre Fomento Audiovisual*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/3777/1/HL19981.pdf>.
- CNCA, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2015). *Programa de apoyo al Patrimonio Audiovisual, Convocatoria 2015*. Chile.
- CNCA, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2017a). *Bases de programa de apoyo al patrimonio audiovisual*. Recuperado de <http://www.fondosdecultura.cl/wp-content/uploads/2017/07/audiovisual-bases-programa-apoyo-patrimonio-audiovisual-2017.pdf>.
- CNCA, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2017b). *Política Nacional del Campo Audiovisual 2017-2022*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-audiovisual-2017-2022/>.
- Del Alcázar, J. (2013). *Chile en la pantalla. Cine para escribir y para enseñar la historia 1970-1998*. Santiago de Chile. DIBAM-Universidad de Valencia.
- DIBAM, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, (s.f.). *¿Qué es el Patrimonio Documental? Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile*. Recuperado de http://www.dibam.cl/614/w3-article-5391.html?_noredirect=1.
- Edmondson, R. (2002). *Memorias del Mundo: directrices para una salvaguardia del patrimonio documental. División de la Sociedad de la Información*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125637_spa.
- Galle, J. M. B. (2016). Patrimonio y educación obligatoria. Deseos y realidades. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (1), 6-20. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12147>.
- Huerta, R., y Domínguez, R. (2018). Educación artística para fomentar la investigación en cine y audiovisuales. EARI. Educación artística. *Revista de investigación*, (9), 10-22.
- Manso, V. D., y Guichot, V. (2017). Dossier: Cine, educación y patrimonio cultural. *RI-DPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 3(1), 4-6. Recuperado de <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9275>.
- Manso, V. D. (2018). La Filmoteca Española, un recurso didáctico para la Historia del Cine y los historiadores de la Educación. *History of Education in Latin America - HistELA*, 1, e16406.
- Perrenoud, P., y Gather, T.M. (2002). *As competencias para ensinar no século XXI*. Ed. ART-MED, Porto Alegre – Brasil.
- Rabiger, M. (2001). *Dirección de documentales*. RTVE. Madrid.
- Santa Cruz, E. (2018). Discursos sobre la historia nacional en el cine chileno de ficción. *Re-presentaciones, Investigación en Comunicación, Primer semestre*, 9.

- Sebastián, M. C., García, A. M. M., Cardama, S. M., y López, F. G. (2018). Los archivos audiovisuales de televisión: estrategias para su revalorización en un entorno transmedia. *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 870-894.
- Sociales UCSC (2018). *Web. Programa y antecedentes Diploma: Gestión para el Patrimonio*. Recuperado de <https://sociales.ucsc.cl/wp-content/uploads/2018/09/Programa-Diploma.pdf>.
- UNESCO, (2005). *Actas de Conferencia General, 33ª reunión*. Paris. Francia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142825_spa.
- Villarroel, M. (2014). *Travesías por el cine chileno y latinoamericano*. (Coordinador). 1era. Edición. Santiago: LOM Ediciones. Centro Cultural La Moneda.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Rotação por estações no ensino de embriologia: uma proposta combinando modelos tridimensionais e o ensino híbrido

Deborah Feliciano Pires^a, Juliana Rocha de Faria Silva^b y Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa^c


Instituto Federal de Brasília, Brasília, Brasil.


Recibido: 03 de abril 2020 - Revisado: 23 de septiembre 2020 - Aceptado: 06 de octubre 2020


RESUMO

O conteúdo de embriologia do ensino básico possui uma abordagem com muitas nomenclaturas desconhecidas, formas complexas e ricas em detalhes. O uso de modelos tridimensionais (3D) pode facilitar o ensino do conteúdo, pois permite manuseio e visualização macroscópica das estruturas formadas no desenvolvimento embrionário. Esta pesquisa objetivou desenvolver e avaliar modelos 3D para ensino de embriologia, utilizando como metodologia de aplicação o modelo de “Rotação por Estações” (RpE), do Ensino Híbrido. Para tanto, inicialmente os estudantes responderam a um pré-teste para verificar os conhecimentos prévios. Posteriormente foi utilizada uma turma controle (TC) com aula convencional, e uma turma experimental (TE), na qual houve a aplicação dos modelos no formato RpE. Na TE 3 grupos deveriam passar por 3 estações com atividades a serem desenvolvidas utilizando os modelos 3D. Na aula seguinte as turmas realizaram um pós-teste. Um questionário de opinião e conhecimento também foi aplicado 5 meses após a metodologia. Ao avaliar os pré-testes, foi identificado que a TC possuía maior conhecimento que a TE ($p < 0,05$). Ao comparar somente os pós-testes, não houve diferença significativa. Entretanto, ao comparar pré e pós-teste, separadamente, observamos diferença significativa entre os testes da TE ($p < 0,05$), mas não para os da TC, demonstrando que houve maior rendimento para a TE. No último questionário também se verificou a

*Correspondencia: deborahfeliciano01@gmail.com (D. Feliciano).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-2701-1925> (deborahfeliciano01@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-1834-2805> (juliana.silva@etfbsb.edu.br).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-3356-0998> (mayara.barbosa@etfbsb.edu.br).

aprovação com relação à metodologia, bem como maior retenção mnemônica por parte dos estudantes da TE. Pelos resultados é possível inferir que a aula com o uso dos modelos 3D foi didática, motivadora e melhorou a performance dos estudantes.

Palavras-Chave: Ensino de Embriologia; rotação por estações; ensino híbrido.

Station rotation in the embryology teaching: a proposal combining three-dimensional models and blended learning

ABSTRACT

The embryology content taught for K-12 students has many unknown nomenclatures, complex morphologies, and details. The use of three-dimensional (3D) models to teach the content allows handling and macroscopically view the structures formed in embryonic development. This research aimed to develop and evaluate 3D models for teaching embryology, using the Station Rotation Model (SRM) of Blended Learning as an application methodology. To this end, students initially answered to a pre-test to verify previous knowledge. Subsequently, a control group (CG) had a conventional class, and an experimental one (EG), had a class with 3D models applied with the SRM, in which the students should go through 3 stations with activities to be developed using the models. In the next class, the groups performed a post-test. An opinion and knowledge questionnaire was also answered 5 months after the methodology. When evaluating the pre-tests, it was identified that CG had higher scores than EG ($p < 0.05$). When comparing only the post-tests, there was no significant difference. However, when comparing pre and post-test separately for each group, we observed a statistically significant difference between the EG tests ($p < 0.05$) but not for the CG tests, demonstrating that there was a higher yield for the EG. In the last questionnaire, we verify that the EG approved the methodology, as well as had greater mnemonic retention in comparison with CG students. From the results, it is possible to infer that the 3D models used in the SRM were didactic, motivational, and improved the students' performance.

Keywords: Embryology Teaching; station rotation; blended learning.

Rotación por estaciones en la enseñanza de embriología: una propuesta que combina los modelos tridimensionales y la enseñanza híbrida

RESUMEN

El contenido de embriología de la educación básica tiene un enfoque con muchas nomenclaturas desconocidas, formas complejas y ricas en detalles. El uso de los modelos tridimensionales (3D) puede facilitar la enseñanza de este contenido, ya que permite el manejo y la visualización macroscópica de las estructuras formadas en el

desarrollo embrionario. Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar y evaluar modelos 3D para la enseñanza de embriología, utilizando el modelo de "Rotación por estaciones" (RpE) de la enseñanza híbrida como metodología de aplicación. Con este fin, los estudiantes inicialmente respondieron a una prueba para verificar el conocimiento previo. Posteriormente, se utilizó un grupo de control (GC) que asistió a una clase convencional, y un grupo experimental (GE), que participó en una clase en el formato RpE: los estudiantes debían pasar por 3 estaciones con actividades a desarrollar utilizando los modelos 3D. Después los grupos realizaron una nueva prueba. También se aplicó un cuestionario de opinión y conocimiento después de 5 meses. Al evaluar las pruebas preliminares, se identificó que lo GC tenía un mayor conocimiento que lo GE ($p < 0.05$). Al comparar solo las pruebas posteriores, no hubo diferencias significativas. Cuando comparamos las pruebas, por separado, observamos una diferencia significativa en el GE ($p < 0.05$), pero no para el GC, lo que demuestra que hubo un mayor rendimiento para el GE. En el último cuestionario fue encontrada aprobación con respecto a la metodología, así como una mayor retención mnemónica por parte de los estudiantes de lo GE. Es posible inferir que la metodología fue didáctica, motivadora y mejoró el desempeño de los estudiantes en el GE.

Palabras clave: Enseñanza de Embriología; rotación por estaciones; enseñanza híbrida.

1. Introdução

A embriologia é uma disciplina extremamente descritiva e rica em aspectos estruturais e morfológicos, uma vez que descreve cada uma das etapas do desenvolvimento humano. Ao analisar a literatura disponível no ensino regular sobre o assunto, é possível observar que a abordagem ali apresentada é rica em nomenclaturas e formas complexas e cheias de detalhes, mas descritas superficialmente, fato que muitas vezes aumenta a dificuldade dos estudantes em aprender esse conteúdo (Mello, 2013).

Assim, apesar do conhecimento sobre a Embriologia ser fundamental para a integração de conhecimentos sobre todo o corpo humano e a anatomia comparada, observa-se, frequentemente, que o estudo dos conteúdos embriológicos é árduo, desestimulante, pouco prazeroso e, muitas vezes, nada efetivo (Oliveira et al., 2012). Dessa forma, abordar tais conteúdos biológicos de maneira prática e tátil tem se tornado uma alternativa viável e proveitosa no processo de ensino e aprendizagem da disciplina (Oliveira et al., 2012).

Além disso, segundo Longhi e Schimin (2008), existe uma carência nos materiais e métodos didáticos disponíveis para o ensino da temática, a abordagem em geral é feita com figuras ilustrativas bidimensionais e algumas vezes pouco esclarecedoras. Tal fato constitui um estímulo para o desenvolvimento e a avaliação de métodos que facilitem os processos de ensino e aprendizagem desse tópico tão relevante no estudo da vida.

Em concordância com o exposto, de acordo com Paz et al. (2006), o desenvolvimento de modelos didáticos surge justamente para atender essa carência, isso porque a modelização no ensino de ciências vem ao encontro da necessidade de explicação de conceitos que não são intuitivos ou compreendidos por meio de relação causal. Assim, ao fazer uso de modelos e maquetes, o professor fortalece suas explicações, proporcionando aos estudantes uma melhor compreensão do que se deseja ensinar (Paz, Abegg, Filho e Oliveira, 2006).

Além do exposto, em termos práticos, muitas vezes o material com o qual os modelos são confeccionados oferece durabilidade e usabilidade por muitos anos, fato que pode auxiliar os professores, já sobrecarregados de atividades, os quais podem voltar a usá-lo em outras ocasiões com os mesmos objetivos de aprendizagem.

Reforça-se que o uso de modelos didáticos tridimensionais para o ensino de embriologia humana pode ser eficaz, visto que estimulam uma aula diferenciada e com isso motivam os estudantes a participarem ativamente e a entenderem melhor o processo que está sendo ilustrado no modelo (Oliveira et al., 2012). Com isso, é possível que em turmas cujos modelos didáticos embriológicos sejam aplicados, haja um aumento no interesse e maior motivação dos estudantes com relação às aulas, podendo ainda, aumentar a confiança no aprendizado dos conteúdos apresentados.

Planejar e desenvolver métodos distintos para ensinar um conteúdo considerado complexo é essencial para o desenvolvimento de uma boa relação do educando com a temática. Entretanto, não basta somente inserir novos elementos metodológicos, estes devem ser cuidadosamente pensados, as práticas devem ter objetivos claros e estarem baseadas em evidências. Segundo Moran (2013), deve haver uma busca constante no sentido de transformar o universo educacional em um ambiente interativo e significativo ao aprendizado, motivando o estudante a se envolver, ter um posicionamento crítico e pautado em conhecimentos científicos.

Estudos atuais buscam reconstruir alguns aspectos da educação tradicional, sugerindo a aplicação de uma educação mista, a qual utilize as tecnologias associadas às diversas formas de abordagem dos conteúdos já ministradas em sala (Bacich, Tanzi-Neto e Trevisani, 2015). Essa estrutura mista é denominada ensino híbrido (do inglês *blended learning*), e visa possibilitar a construção de ambientes educacionais diferenciados para que os estudantes possam se desenvolver com melhor aproveitamento dos conteúdos. Isso porque a modalidade permite não somente a realização de atividades tradicionalmente aplicadas, como também a interação com recursos tecnológicos, comuns aos seus contextos diários, fato que gera aumento de interesse do aluno e pode garantir maior autonomia, no estudo do conteúdo (Ramos, 2012).

É importante ressaltar que o ensino híbrido não tem o propósito de substituir ou extinguir o ensino tradicional, mas de reunir em um ambiente o melhor de ambos (Schiehl e Gasparini, 2016). Aliás, o ensino híbrido é definido por pesquisadores da área, tais como Christensen, Horn e Staker (2013), como um programa de educação formal no qual um aluno aprende, em parte, por meio do ensino online, ou seja, não se exclui os elementos tradicionais.

A literatura apresenta diversas variações para a proposta de aplicação da modalidade de ensino híbrido. Contudo, alguns pesquisadores buscam simplificar em dois modos: um mais flexível, chamado de sustentado, e outro mais radical definido como disruptivo (Christensen et al., 2013; Moran, 2015). O modelo disruptivo distancia-se mais em relação ao tradicional, sua implementação tende a ser mais desafiadora pois propõe mudanças significativas, tanto na estrutura física da instituição de ensino, quanto na pedagógica (Moran, 2015). Isso porque, no modelo disruptivo a sala de aula passa a ser um espaço complementar e não o principal ambiente de ensino, nesse modelo o ensino on-line costuma ser o pilar central de aprendizagem, complementado por algumas experiências presenciais. Um exemplo de proposta disruptiva é o modelo flex, o qual segundo Horn e Staker (2015, p. 47), é caracterizado por compor cursos em que “o ensino on-line é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno”, sendo que, apenas eventualmente os estudantes podem ser direcionados para atividades presenciais dependendo da proposta do docente.

Nas escolas que buscam desenvolver o ensino sustentado, os aspectos do modelo tradicional são mantidos, portanto, a estrutura tradicional passa apenas por uma adaptação para

que assim possa melhorar o envolvimento e o rendimento dos estudantes, propondo atividades diversificadas, com o uso de tecnologias e modelos mais flexíveis com a estrutura e as condições da escola (Moran, 2015). Dentre os modelos existentes de ensino híbrido, os mais usuais para o ensino sustentado são: sala de aula invertida, laboratório rotacional e rotação por estações (RpE) (Bacich et al., 2015).

No caso da sala de aula invertida, os estudantes fazem pesquisas orientadas pelo professor em suas casas, posteriormente, em sala de aula, o assunto é discutido por meio de projetos ou debates (Schiehl e Gasparini, 2016). Já no laboratório rotacional, a pesquisa online é realizada em um laboratório de informática, fazendo com que os estudantes se desloquem entre dois ambientes diferentes (Bacich et al., 2015). Por fim, a rotação por estações, demanda três ou mais agrupamentos chamados de estações, nos quais os estudantes produzem suas atividades em um tempo determinado pelo professor, que atua como mediador, esclarecendo dúvidas e conduzindo as equipes para o alcance dos objetivos de aprendizagem em cada etapa da rotação (Schiehl e Gasparini, 2016).

Tendo em vista o descritivo dos modelos, e reconhecendo o potencial da proposta híbrida para tornar o processo de ensino mais eficaz e coerente com o novo contexto vivido atualmente pelos estudantes, é que se pensou em desenvolver a presente pesquisa. O objetivo central das pesquisadoras foi desenvolver e avaliar modelos didáticos tridimensionais (3D) para ensino de conceitos relacionados ao desenvolvimento embrionário humano, utilizando como metodologia de aplicação o modelo de RpE, do ensino híbrido. No processo de avaliação, além de considerar aspectos relacionados ao conhecimento antes e após a aplicação da estratégia, também foi considerada a opinião dos estudantes em relação aos modelos e à aplicação em RpE, de modo a identificar se estes os ajudaram a compreender o conteúdo, assim como aumentar o nível de participação na aula.

2. Fundamentação teórica

Para Cavalcante e Silva (2008), o uso de modelos didáticos permite manuseio e experimentação, o que, por sua vez, conduz os estudantes a relacionar melhor teoria e prática. Nessa linha, podemos citar também Freire (2009), o qual afirma que o processo de ensino inclui estimular os estudantes a ler determinados materiais, assistir a certas demonstrações e exercer outras atividades adicionais, que contribuam para a aprendizagem. Isto lhes propiciará, além de condições para a compreensão dos conceitos, o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, que contribuem para a formação integral do indivíduo.

Em adição, Lima e Núñez (2008), afirmam que no ensino de Ciências, a modelização é reconhecida como representação explícita do conhecimento científico, e pode clarificar o objeto de estudo, motivando os estudantes e estimulando a troca de saberes entre eles, tendo como base o modelo. Tais aspectos relacionados aos modelos demonstram uma oportunidade para o ensino do desenvolvimento embrionário, visto que este requer um corpo descritivo robusto para apresentar o surgimento de distintas formas e estruturas no organismo humano. Sem a possibilidade de observação e análise visual, essa explicação muitas vezes não se torna tão clara ou mesmo interessante quanto poderia ser (Moraes, 2005).

Assim, exigir dos alunos o entendimento de uma série de eventos que acontecem, inicialmente microscopicamente, sem oferecer meios para tal, pode estimular apenas a memorização como forma de aprovação e não o interesse em compreender plenamente o conteúdo exposto. Se o objetivo dos docentes é ter estudantes envolvidos e dispostos dentro de sala de aula, é necessário buscar alternativas para envolvê-los e atraí-los ao conteúdo. Apesar de parecer a priori simplista, a adição de modelos didáticos pode alterar totalmente a rotina da sala de aula e atrair alunos para o assunto a ser trabalhado. Dependendo da metodologia

empregada para a apresentação dos conteúdos associados aos modelos, o aprendizado pode ainda ser potencializado (Ramos, 2012).

Nesse sentido, apenas desenvolver um modelo e levá-lo para ilustrar um conceito, pode representar um ganho limitado da atenção e envolvimento do estudante. Mas ao desenhar uma proposta de aplicação que envolva ativamente o aluno na construção do próprio conhecimento, o recurso pode ser potencializado. Isso porque, na aprendizagem ativa, em oposição à aprendizagem passiva, baseada somente na transmissão de conhecimentos por parte do docente, o aluno assume uma postura mais participativa e dinâmica, desenvolvendo projetos, estudando com maior autonomia e, com isto, criando oportunidades para a construção do próprio conhecimento (Valente, 2014).

Corroborando o exposto, Moran (2017) afirma que a associação entre a aprendizagem ativa e o ensino híbrido é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender, as quais dão ênfase ao papel protagonista do aluno e ao seu envolvimento direto em todas as etapas do processo. O autor complementa as afirmações pontuando a flexibilidade gerada pelo ensino híbrido, o qual mistura o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias, os quais permitem a estruturação de um processo mais ativo de aprendizagem.

O modelo de RpE encaixa-se no argumento acima, tanto como uma das vertentes do ensino híbrido, quanto como um método que proporciona protagonismo ao estudante e o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa. Isso porque, nesse modelo, grupos de estudantes passam por estações distribuídas na sala, onde encontram uma programação específica e pré-estabelecida de atividades para aprendizagem de um determinado conteúdo, enquanto o professor atua como mediador, esclarecendo possíveis dúvidas durante o rodízio de atividades nas estações (Andrade e Souza, 2016). Tal método oportuniza a colaboração entre os pares para a realização da atividade proposta. Ressalta-se que, em um dos pontos de parada específicos deve haver uma estação para aprendizado on-line e as demais podem incluir propostas como instruções para pequenos grupos, tutoria individual ou ainda tarefas escritas (Staker e Horn, 2012).

A partir da análise de experiências relatadas por outros pesquisadores, Andrade e Souza (2016) afirmam que o modelo de Rotação por Estações traz diversos benefícios, tais como: oportunizar o trabalho com grupos menores de estudantes, diversificação de atividades mantendo os estudantes sempre ativos e envolvidos, além de possibilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa e o acesso a recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender.

Além disso, experiências desenvolvidas especificamente com o público do ensino médio revelam que a aplicação do método de RpE mostrou-se capaz de modificar a enfadonha realidade das aulas unicamente expositivas, fazendo com que os estudantes avaliassem a proposta como dinâmica e produtiva em termos de aprendizagem (Steinert e Hardoim, 2019). Outros pesquisadores atuando com o mesmo público-alvo apontam que o método permitiu trabalhar elementos da proatividade, oferecendo maior autonomia para a aprendizagem, bem como um comportamento colaborativo entre os estudantes dos grupos em cada uma das estações, o que gerou um maior engajamento coletivo (Guimarães e Junqueira, 2020).

Com relação a propostas voltadas especificamente para o ensino de embriologia no ensino médio, nas pesquisas e no levantamento bibliográfico realizados para a estruturação da presente proposta, não foram encontrados artigos utilizando o método de RpE. Bernardo e Tavares (2017) apontam os benefícios do uso de modelos didáticos no ensino da disciplina para estudantes do ensino médio, reforçando que a temática é desafiadora por abarcar conteúdos abstratos, com termos complexos, dificultando a compreensão dos alunos. Casas e

Azevedo (2017), por sua vez, relatam as contribuições do uso de jogos didáticos no ensino da disciplina. Santos, Pinho, Silva, Silva e Gomes (2014), também fizeram uso de jogos didáticos, maquetes e moldes, e reforçam que a inserção de tais recursos permitiu a apresentação de uma linguagem científica de modo mais acessível e possibilitou um ensino diferenciado e mais significativo aos estudantes.

Assim, corroborando com a literatura precedente, é possível inferir que há potencial no uso de modelos 3D para o ensino de conceitos relacionados ao desenvolvimento embrionário humano, e que associados à aplicação por meio do modelo de RpE do ensino híbrido, estes recursos podem trazer um novo estímulo aos estudantes para o envolvimento em uma aprendizagem ativa.

3. Desenho da pesquisa e descrição da experiência

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa foi baseada na utilização de métodos mistos, os quais visam uma associação sistemática de métodos qualitativos e quantitativos, de modo a obter uma visão mais abrangente e profunda do fenômeno em estudo (Castro, Kellison, Boyd e Kopak, 2010). Quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso, e quanto à natureza é uma pesquisa aplicada, visto que seu foco foi a aplicação prática de conhecimentos dirigidos à solução de problemas específicos (Gerhardt e Silveira, 2009). Com relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva-exploratória, pois buscou descrever e analisar um determinado recurso e metodologia, assim como alguns fatores a eles associados (Gerhardt e Silveira, 2009).

Reforça-se que neste estudo foram aplicadas propostas distintas para um grupo denominado controle e para o grupo experimental, de modo que, a pesquisa também pode ser definida como quase-experimental (Dutra e Reis, 2016). A literatura aponta que desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais são os mais indicados quando se deseja estudar uma relação de causa e efeito (Dutra e Reis, 2016). Devido às características das intervenções realizadas na educação, é muito mais usual a realização de quase-experimentos devido à aplicabilidade em comparações nos processos de ensino e aprendizagem (Levy e Ellis, 2011).

3.2 Público-alvo

Por se tratar de um estudo de caso, o público-alvo da presente pesquisa foram estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio 01 de Planaltina-DF. Contudo, ressalta-se que, a depender do livro didático selecionado pelo docente e algumas vezes até da estrutura curricular seguida pela instituição de ensino (modelo semestral ou anual), é possível que o conteúdo seja ministrado em outras séries. Ademais, apesar de estar sendo utilizada para o ensino médio, a proposta também pode ser adaptada ao ensino fundamental, sempre considerando os conceitos e níveis de profundidade do ensino para cada grupo de estudantes.

3.3 Confecção dos modelos

Para o alcance do objetivo proposto para a pesquisa, inicialmente foram selecionados os conceitos específicos a serem abarcados por meio dos modelos. Para tanto a docente regente da disciplina foi consultada, bem como dois professores especialistas, de modo a identificar quais conceitos os estudantes apresentam mais dificuldade. Assim, foram estabelecidos modelos concentrados nas fases iniciais do desenvolvimento humano, especialmente por ser uma temática relacionada ao universo microscópico e, portanto, dependendo em certa instância da imaginação do alunado. Dessa forma, de modo a evitar erros conceituais, sugeriu-se a estruturação dos modelos representando as primeiras divisões celulares e os dobramentos iniciais do conceito após a fecundação, na forma tridimensional.

Dado o quantitativo de alunos por turma e o tempo destinado às aulas, foi estabelecido que seriam desenvolvidos três modelos, um para cada estação. Todos teriam as mesmas fases do desenvolvimento, mas com propostas de aplicação diferente. Em um deles os estudantes deveriam legendar as fases do desenvolvimento, que já estariam organizadas em ordem. Em outro, eles deveriam ordenar os modelos de acordo com uma legenda fixa em um placa de isopor e, por fim, completar e ordenar cartas de conceito, ou seja, cartas que definem cada uma das etapas em um modelo já ordenado e legendado. Dessa forma, não basta que eles saibam reconhecer o nome e a fase representada no modelo, mas que também reconheçam a descrição do que ocorre naquela fase e sejam capazes de associar corretamente essa definição à sua representação.

Em seguida foram estudados os materiais com os quais os modelos poderiam ser desenvolvidos, comparando custos, usabilidade, durabilidade e versatilidade. Após esse processo, foi escolhido o biscuit ou cerâmica fria, pois atendia de modo satisfatório todos os aspectos acima pontuados, era mais durável, fácil de ser armazenada e mais barata do que os modelos em isopor, por exemplo, permitindo também uma coloração e representação mais apropriada das células e do conceito como um todo.

3.4 Delineamento e avaliação da proposta

Para aplicação da proposta dividiu-se randomicamente as turmas em controle (TC = 17 alunos) e experimental (TE = 17 alunos), de modo a comparar o efeito das aulas com o uso do modelo aplicado no formato de RpE, e sem o uso do modelo sugerido. A TC teve aulas convencionais sobre a temática, com métodos e recursos comumente utilizados pela docente responsável pela disciplina (aula expositiva, projetor de slides e livro didático), a única alteração foi levar os estudantes para o laboratório, de modo a eliminar a variável de retirar os estudantes do espaço convencional. Isso porque, muitas vezes, apenas retirar os estudantes da rotina diária, já causa uma quebra no ritmo e uma alteração no comportamento da turma. Ressalta-se que a TE teve a aula com os modelos e a metodologia de RpE, também no laboratório, sem que houvesse nenhuma explicação prévia do conteúdo, apenas da dinâmica da atividade e do tema que a envolveria.

Após o recebimento do termo de consentimento livre e esclarecido, foi aplicado um pré-teste sobre o desenvolvimento embrionário humano para as duas turmas. Essa foi uma avaliação diagnóstica e teve efeito comparativo, visto que após as aulas ministradas às turmas, foi aplicado um pós-teste para análise do conhecimento adquirido. O pós-teste possuía as mesmas seis perguntas do pré-teste de modo a facilitar a comparação das respostas.

Na aula seguinte, após a aplicação do pré-teste, os estudantes da TE foram divididos em três equipes (escolhidas aleatoriamente), identificadas pelas cores amarelo, azul e vermelho. Em seguida os estudantes foram convidados a se dirigirem ao Laboratório de Ciências da escola, que por sua vez estava organizado em três estações. Lá os estudantes receberam uma explicação da proposta e foram convidados a desenvolverem a atividade nas duas aulas seguintes.

A equipe amarela ficou na primeira estação, a qual continha modelos tridimensionais de várias fases do desenvolvimento embaralhados e os nomes das estruturas de cada modelo. Sua tarefa era alocar os modelos ao nome da estrutura correspondente. Eles poderiam consultar livros didáticos disponíveis.

A equipe azul ficou na segunda estação que, por sua vez, continha um modelo organizado de acordo com a primeira fase do processo embrionário e nomenclaturas embaralhadas, os estudantes tinham que nomear cada estrutura do modelo. Além disso, em ambas as estações, os estudantes precisavam elaborar justificativas para o ordenamento sugerido e chegarem a um consenso entre todos os participantes.

A equipe vermelha, por sua vez, ficou na terceira estação, a qual também continha modelos correspondentes à primeira fase do processo embrionário e o nome das estruturas. Dessa vez os modelos estavam alinhados e os nomes devidamente identificados. Contudo, nessa estação os estudantes ganharam cartas incompletas que explicavam o processo que estava acontecendo em cada peça do modelo. As cartas estavam embaralhadas e com a ajuda de um celular com internet os estudantes podiam pesquisar, completar e alocar as cartas no local que correspondesse à informação correta.

Vale destacar que, para a estruturação das estações de trabalho e da proposta, seguiu-se os seguintes critérios: 1) análise do tamanho do grupo versus o tempo que ocorreria a rotação; 2) a presença da docente regente, junto à pesquisadora, ambas capacitadas para apoiar uma ou mais estações, caso fosse necessário; 3) quantidade de estações e o trabalho que deveria ser desenvolvido em cada deveria ser compatível com o tempo disponível, 4) no método deveria ser incorporada uma avaliação dos processos de ensino / aprendizagem e da proposta de aula, e 5) os recursos tecnológicos utilizados deveriam ter propósito e oferecerem mais tempo ao docente para desenvolver o acompanhamento na forma de mediação e esclarecimento de dúvidas pontuais.

Antes de iniciarem as atividades nas estações, os estudantes foram informados sobre o tempo disponível para interagirem e concluírem os exercícios de cada estação. Após o tempo expirar, a professora girava as equipes em sentido horário, de modo que todas as equipes passassem por todas as etapas. Posteriormente, a professora ministrou uma aula expositiva e dialogada sobre o desenvolvimento embrionário, utilizando os modelos que os estudantes manusearam, a fim de que compreendessem de forma mais clara as estruturas e nomenclaturas. A professora utilizou os modelos como direcionadores da explicação, seguindo a ordem das estações e questionando aos estudantes o que haviam compreendido. O diálogo permitiu o esclarecimento de dúvidas e uma explicação didática com auxílio do recurso visual atrativo dos modelos 3D.

Com relação à TC, os estudantes tiveram uma aula expositiva tradicional, com o mesmo conteúdo e complexidade da TE, este foi, inclusive, aprovado pela docente regente da disciplina antes de ser ministrado pela pesquisadora. Os estudantes dirigiram-se ao Laboratório de Ciências da Escola e tiveram uma aula expositiva e dialogada, com o uso de slides, quadro negro e o livro didático como é de costume. Por fim, após as aulas, ambas as turmas responderam um pós-teste na aula seguinte, com intuito de comparar o efeito das metodologias aplicadas.

Para avaliação dos dados, os testes foram comparados estatisticamente (teste t de *student*), de modo a verificar se houve crescimento estatisticamente significativo. As comparações feitas foram: 1) pré-teste da turma experimental com pré-teste da turma controle – de modo a verificar se ambas partiram do mesmo nível de conhecimento ou se havia variação entre elas, 2) pós-teste da turma experimental com o pós-teste da turma controle – a fim de analisar se houve maior crescimento em uma turma do que em outra e, por fim, 3) pré e pós-teste dos estudantes de cada turma entre eles, com o objetivo de verificar se dentro da mesma turma houve crescimento estatisticamente significativo das notas do pré-teste em relação pós-teste ou não.

O teste t de *student* foi escolhido, pois por meio dele é possível comparar amostras pareadas e independentes, sendo também utilizado para comparar populações com o número aproximado de 20 integrantes, como o nosso caso. O nível de significância adotado foi de 0,05.

Ressalta-se que, para estruturar as perguntas dos questionários pré e pós-teste, foram definidos os objetivos de aprendizagem, estabelecidos na forma de habilidades que deveriam ser alcançadas (Tabela 1). Tais características foram baseadas no sistema de classificação para as habilidades cognitivas e objetivos educacionais desenvolvido pelo psicólogo educacional Benjamin Bloom e colaboradores, o qual recebeu a denominação de Taxonomia de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl, 1956). As seis categorias foram estruturadas pelos autores em ordem crescente, de modo a aumentar seu nível de complexidade, sendo que, questões que medem conhecimento, compreensão e aplicação estão em níveis mais baixos de complexidade, enquanto questões de análise, síntese e avaliação estão nos níveis mais elevados (Allen e Tanner, 2002).

Tabela 1

As seis categorias da taxonomia de Bloom, bem como os objetivos de cada uma são identificados no título em cinza e na coluna à esquerda, respectivamente. Os exemplos de questões utilizadas no pré e no pós-teste, e que podem avaliar as habilidades em cada nível da hierarquia, estão identificados na coluna à direita.

	Conhecimento / Lembrar
Definir e memorizar fatos específicos, padrões de procedimento e conceitos.	Com base na primeira etapa do processo embrionário, classifique os itens abaixo com V para verdadeiro e F para falso, em seguida assinale a alternativa correta: () No momento em que as células se dividem, ainda durante a clivagem, o embrião apresenta aumento no número e tamanho de células. () Durante a clivagem as divisões mitóticas são rápidas e dão origem à células chamadas blastômeros. () Ao longo do crescimento embrionário todos os genes são ativados. () Na espécie humana as principais fases do desenvolvimento do embrião são a clivagem ou segmentação, a gastrulação e a organogênese. a) V; V; F; F. b) F; V; F; V. c) V; F; V; F. d) V; F; F; V
	Compreensão / Entender
Demonstrar o entendimento de ideias, interpretar problemas.	Com base na interpretação do texto abaixo, assinale a alternativa que melhor exemplifica uma situação semelhante à que está descrita na citação: "A segmentação, também chamada de clivagem, é uma etapa do desenvolvimento embrionário caracterizada por uma grande quantidade de divisões celulares. Esse processo é marcado por várias divisões mitóticas e é influenciado principalmente pela quantidade de vitelo e a sua distribuição no ovo. A velocidade dessa etapa depende da quantidade de vitelo, quanto menor a quantidade, maior é a sua velocidade nesse processo." a) Maria estava em sua casa com mais duas colegas, Joana e Sandra, sua mãe pediu que ela fosse ao mercado. Na volta Maria decidiu comprar pirulitos, porém seu dinheiro só dava duas unidades, então ela decide não dividir com ninguém. b) Durante a aplicação de um jogo na sala de aula, a professora decide dividir a turma em vários grupos, por se tratar de uma turma pequena a divisão tornou-se mais rápida. c) Durante a realização de uma festa na sala de aula, duas mesas foram dispostas, uma com pouca comida e outra com muita comida. Na mesa com pouco alimento, rapidamente os estudantes acabaram com todo o suprimento e mudaram de mesa. Na mesa com mais alimento houve o acúmulo de estudantes. d) Júlio casou-se com Marta, após 5 anos, Júlio se apaixonou por Adriana uma amiga de trabalho. Certo dia Marta resolve visitar Júlio no trabalho e chegando lá, avista-o com Adriana aos beijos. Marta então pede o divórcio e a divisão de bens, o caso foi levado a julgamento o que acarretou na divisão apenas uma vez. e) Durante o jogo de futebol, o time é dividido em duas equipes, os jogadores titulares que entram no início da partida e os reservas, que estão disponíveis quando chamados.

	Aplicação / Aplicar
Utilizar, aplicar ou demonstrar o aprendizado em novas instruções.	Com base nos seus conhecimentos explique em forma de história, desenho ou resumo, o que é a embriologia e quais são as etapas do desenvolvimento embrionário humano que você conhece até o momento:
	Análise / Analisar
Comparar, contrastar, distinguir e categorizar o conhecimento.	<p>Associe as colunas e, posteriormente, marque a sequência correta: () Fecundação () Gástrula () Blástula () Clivagem ou segmentação () Mórula</p> <p>I - Fase em que o ovo passa a sofrer sucessivas divisões mitóticas, dando origem a várias células, que permanecem unidas. II - Fase em que ocorre a união do espermatozoide ao óvulo, formando a célula ovo ou zigoto. III - Fase em que é secretado um líquido que se acumula no interior, formando e preenchendo uma cavidade central, chamada de blastocele. IV - Formada ao final da primeira fase, constituída por um maço de células. V - Fase onde o embrião começa a aumentar de tamanho e surge o intestino primitivo ou arquêntero e ocorre a diferenciação dos folhetos germinativos ou embrionários. A) I-II-III-IV-V. B) II-V-IV-I-III. C) IV-I-III-II-V. D) II-V-I-IV-III. E) V-IV-I-III-II.</p>
	Síntese / Sintetizar
Desenvolver, categorizar, criar, propor ou situar padrões, combinar as partes do todo.	<p>Identifique o nome das estruturas indicadas por algarismos romanos na imagem e assinale a sequência correta:</p> <p>a) I. Trofoblasto, II. Blastocele e III. Massa interna. b) I. Massa Interna, II. Blastocele e III. Trofoblasto. c) I. Massa interna, II. Trofoblasto e III. Blastocele. d) I. Gástrula, II. Massa interna e III. Blastocele. e) I. Blastocele, II. Trofoblasto e III. Massa interna.</p>
	Avaliação / Criar
Avaliar, comparar, contrastar, julgar criticamente as situações com base em evidências internas ou em critérios externos.	<p>Avalie o texto abaixo e construa uma crítica com base na informação disponível: “Cientistas anunciaram um avanço no desenvolvimento de embriões humanos em laboratório que pode melhorar tratamentos de infertilidade e revolucionar nosso conhecimento sobre os primeiros estágios da vida. Pela primeira vez, embriões atingiram uma etapa além do ponto em que normalmente são implantados no útero. A pesquisa realizada no Reino Unido e nos Estados Unidos foi interrompida logo antes dos embriões atingirem o limite legal de 14 dias de vida para o desenvolvimento de embriões em experimentos científicos. Mas alguns cientistas já pedem que este limite seja alterado, uma demanda que levanta diversas questões éticas.” GALLAGHER, J. Cientistas obtêm visão inédita de início da vida em embriões. BBC News, Brasil. 2016. Disponível em: < https://tinyurl.com/yxebayfm>. Acesso em: 26/05/2019.</p>

Reforçamos que as questões foram validadas pela docente responsável pela disciplina e por outros dois docentes especialistas da área. Outro método utilizado para o levantamento de dados qualitativos foi a utilização do diário de campo. Durante toda a aplicação a pesquisadora manteve o diário atualizado de modo a relatar cada uma das observações úteis, tanto das opiniões e reações da docente responsável pela disciplina, quanto dos estudantes. Isso porque nem sempre as sensações e reações dos estudantes são manifestas em palavras, nessa modalidade de pesquisa é importante estar atento a modos mais sutis de manifestação, de forma a possibilitar um alcance maior na análise e avaliação qualitativa. Nesse contexto, [Demo \(2012\)](#) afirma que:

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (Demo, 2012, p. 33).

Mas, para além das análises do comportamento dos estudantes e do que não pode ser verificado por meio das falas e respostas aos questionários, o diário de campo, também foi utilizado para retratar os procedimentos de análise, as reflexões das pesquisadoras e as decisões na condução da pesquisa; evidenciando os acontecimentos pontuais e todo o delineamento do estudo até sua fase final, utilizando todo o detalhamento possível conforme sugerido pela literatura (Araújo et al., 2013).

Além do diário de campo e dos questionários, ao final do ano letivo, cinco meses após a aplicação das aulas e de toda a dinâmica descrita acima, as pesquisadoras retornaram à escola para aplicação de um questionário de satisfação estruturado em escala Likert, com cinco níveis de concordância (Concordo Totalmente, Concordo, Indiferente, Discordo e Discordo Totalmente) para cada afirmação relacionada à aula e às metodologias aplicadas. O questionário continha também duas perguntas abertas a fim de analisar a opinião geral dos estudantes sobre a atividade e verificar a eficiência da proposta quanto à retenção mnemônica dos estudantes, com as seguintes questões: 1) Descreva abaixo o que você se lembra das aulas de Embriologia; 2) Cite e explique conceitos que você aprendeu durante aquelas aulas.

A escala Likert foi escolhida pois permite quantificar aspectos qualitativos, como a atitude dos participantes, de modo mais objetivo. Isso porque o respondente manifesta seu grau de concordância em relação a algumas afirmações apresentadas sobre um determinado método ou produto (Dalmoro e Vieira, 2013). A escolha de apenas cinco itens deu-se em função de uma pesquisa recente, a qual compara escalas com três, cinco e sete níveis de concordância, revelando que a escala de cinco pontos, é mais rápida, intuitiva e precisa no momento da avaliação do grau de anuência (Dalmoro e Vieira, 2013).

Salienta-se que, apesar de serem comuns propostas que avaliem o crescimento no aprendizado por meio de pré e pós-testes, assim como a satisfação dos participantes por meio das escalas atitudinais, a retenção mnemônica das atividades não é tão comumente avaliada. Mas se uma atividade marca a memória do estudante, é possível que algum conceito aprendido ali também fique marcado, e esse é o real objetivo do ensino, tornar os conceitos parte da memória de longo prazo e não somente parte da memória de trabalho do aluno. Somente assim o aprendizado será real e duradouro (Zanella e Valentini, 2016), por essa razão o último questionário foi aplicado. O tempo de 5 meses foi o período que restava para finalizar o ano letivo a partir da aplicação do conteúdo referente ao desenvolvimento embrionário, por essa razão foi o tempo máximo escolhido para aplicação do último questionário.

É válido pontuar que, nem sempre uma única experiência será suficiente para marcar a memória e produzir aprendizado, na maior parte das vezes é necessária a retomada de conceitos e o estudo individual. Contudo, o intento das pesquisadoras ao avaliar e comparar o descritivo do que se lembram os estudantes da TC e da TE, é verificar qual das propostas foi mais marcante para os alunos e gerou um aprendizado que pode ser rememorado mesmo após 5 meses de aplicação.

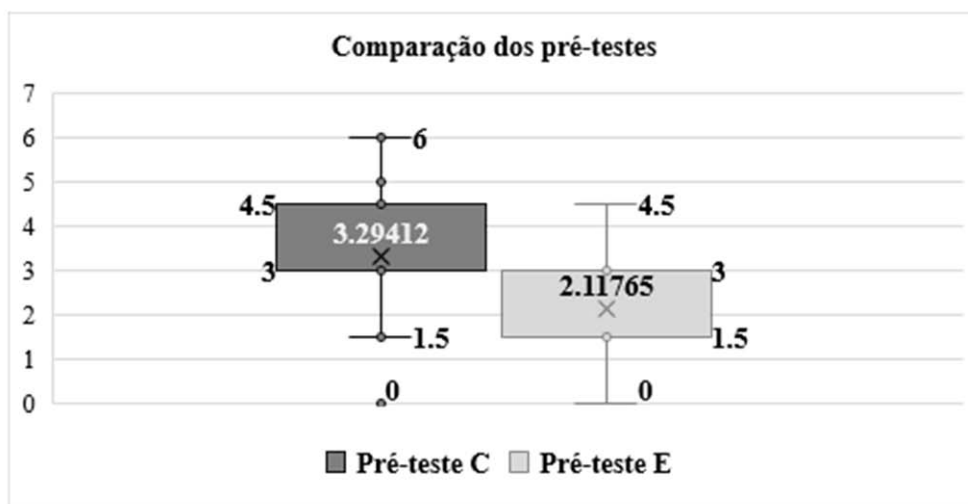
4. Resultados e discussão

A primeira atividade realizada na proposta foi a aplicação do pré-teste. Durante o momento de resposta do teste as turmas pareciam curiosas com relação ao que poderia acontecer posteriormente. Ambas tiveram o mesmo tempo de resposta e, comparando os resultados (Fig. 1) pelo teste t de *student* foi possível identificar que a média da turma controle (média = 3,29) possuía diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$; $p = 0,02$) em relação à média da turma experimental (média = 2,12). Além disso, analisando os quartis da TE representados no *bloxpot* da figura 1, é possível perceber que cerca de 75% dos estudantes da turma tiraram nota abaixo de 3 no teste, sendo a nota máxima 4,5. Quando analisamos o *bloxpot* da TC, mais de 70% dos estudantes tiraram nota acima de 3 e a nota máxima foi 6. Tal fato demonstra que as turmas não saíram de um mesmo nível de conhecimento, e sim que a TC possuía maior conhecimento com relação ao conteúdo de embriologia do que a TE.

Conforme aponta a literatura, a aplicação de um pré-teste permite aos pesquisadores averiguar a existência de níveis hierárquicos de conhecimentos dos estudantes, possibilitando a comparação com um teste posterior, buscar formas de auxiliar os aprendizes a avançar em graus de complexidade no conteúdo que se pretende ensinar (Soares, 2009).

Figura 1

Comparação entre os pré-testes de ambas as turmas (C = controle e E = experimental). Os *bloxspots* indicam a média (branco) a nota mínima e a nota máxima em cada um dos contextos.



Após a aplicação dos pré-testes, seguiu-se à realização das aulas para ambas as turmas. Por meio dos relatos registrados no diário de campo, é possível constatar que, durante a aplicação da aula convencional, apesar da presença da pesquisadora e da aula sendo ministrada no Laboratório de Ciências da instituição, fato que já altera o ritmo natural das atividades cotidianas, a TC praticamente não interagiu com a pesquisadora. Quando questionados a respeito do conteúdo poucos estudantes participavam e, em sua maioria, mostraram-se apáticos, sem ânimo, alguns sequer abriram o caderno. Foi apontado que, ao final, mesmo sob questionamentos da professora, a turma não apresentou dúvidas com relação ao conteúdo abordado.

De modo a registrar no diário de campo, além dos comportamentos, as opiniões imediatas dos estudantes, estes foram questionados com relação à satisfação durante a aula. Sobre isso, a estudante AF relatou: “professora a aula foi normal, a gente sempre tem aula com slide e isso é ruim porque ficamos com muito sono e nada chama atenção, essas imagens, eu não entendo nada, mas acho que entendi o conteúdo”. Em concordância com o exposto, o estudante GF, diz: “não gosto de biologia é sempre tudo difícil de entender, eu não vou lembrar os nomes na prova”.

A professora AN, docente regente da disciplina, atuante na área das ciências naturais e biologia há mais de quinze anos, também foi questionada e sua resposta foi registrada no diário de campo após a aula. A Docente utilizou a seguinte expressão para definir o comportamento da turma “a princípio eles ficaram animados, por saírem da sala e irem para o laboratório, chegando lá, quando viram que a aula seria do mesmo jeito, se desmotivaram. Observei eles interagindo menos, com aspectos de cansados, me chamou atenção a fala de uma estudante que disse ‘era melhor ter ficado na sala, lá pelo menos é mais escuro’ logo pensei: mais escuro e propício para dormir! É difícil motivar eles com o “mesmo” ainda mais se tratando de uma disciplina com nomes, estruturas complexas que muitas vezes eles não viram ainda”.

Já na TE os estudantes se sentiram animados quando viram que foram divididos em equipes e ganharam cores. Inicialmente pensaram que a ideia se tratava de um jogo então não podiam “perder” queriam dar o máximo de si. Tal perfil pode ser reconhecido não somente pelo comportamento ativo e animado dos estudantes ao se dividirem, como pelo relato de alguns deles. O estudante RB afirmou: “quando eu vi a professora dividindo a turma e falando que íamos para outro local, pensei: é uma gincana eu vou me esforçar para ganhar! Fiquei empolgado”.

Durante a aplicação da metodologia a interação com a atividade era perceptível e foi registrada no diário de campo. Os estudantes discutiam entre si para desvendar a posição dos modelos, dos nomes das estruturas e alocar de modo correto as cartas, não havia conversas paralelas ou desconectadas com o conteúdo, eles se entregaram à atividade.

Corroborando com o exposto, a Professora regente observou: “achei eles muito empolgados, eles estavam investigando as ideias, o posicionamento dos modelos, e a questão de delimitar tempo nas estações fazia com que não perdessem tempo falando de outras coisas, eles giravam de modo certinho, ninguém dormiu, ninguém fez atividade de outro professor, achei eles bem envolvidos”.

Uma das estudantes também relatou ao ser questionada sobre a aula: “Quando a professora disse que tinha tempo eu já fiquei desesperada e falei pro grupo, vamos focar em organizar logo, quando eu vi os modelos, achei lindo já queria saber como a professora fez, o que estava representando, achei a aula ótima, está de parabéns!”. A estudante G concorda com o exposto e acrescenta: “é bem difícil a gente ter aula assim, nossa turma é a primeira vez que vem no laboratório eu nem sabia que existia um na minha escola, aqui é bem amplo, ventilado, a clareza é boa, a ideia de ensinar assim é muito mais interessante, gostei de ser investigadora por uma tarde”.

Com relação à aula após a dinâmica, eles perguntavam muito mais do que a TC, apesar dos nomes difíceis eles pronunciavam de forma correta cada um dos termos, visto que já haviam lido e organizado no momento da atividade em RpE, e tentavam repetir quando convidados a participar.

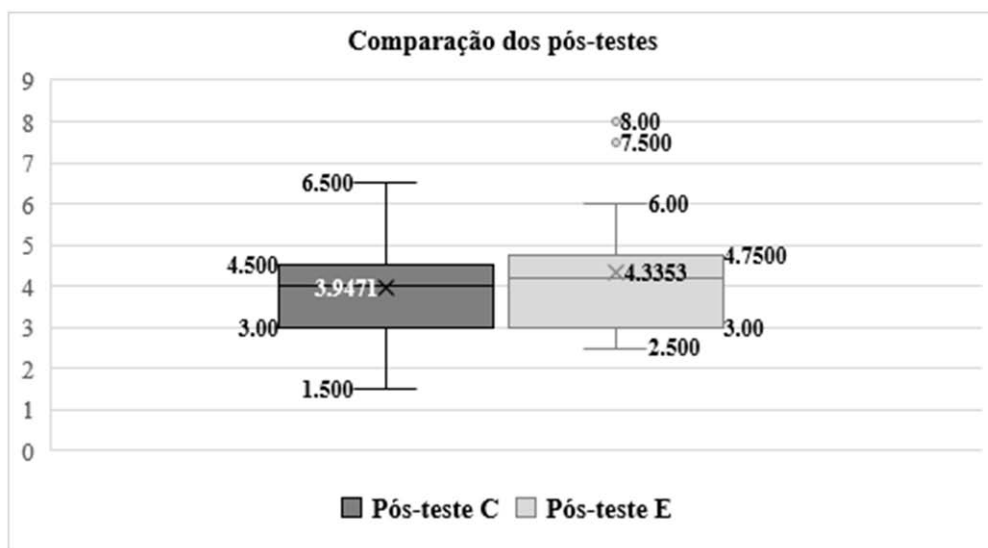
A percepção pessoal da pesquisadora, também foi registrada no diário de campo, ela reforça que os estudantes acharam interessante como acontece todo o processo, “pois puderam interagir e entender melhor por meio dos modelos”. A esse respeito a professora regente garante “na aula após a dinâmica eles perguntaram mais do que perguntam o ano inteiro,

percebi o quanto o diferente é interativo e essencial, estavam todos acordados, atentos, com vontade de entender cada estrutura e seus respectivos nomes”.

Após as aulas, foram aplicados os pós-testes para ambas as turmas, de modo a estabelecer um comparativo com relação ao crescimento destas após as aulas. Ao comparar somente os pós-testes (Fig. 5) de ambas (média controle = 3,95; média experimental = 4,34), não houve diferença estatisticamente significativa entre elas ($p > 0,05$; $p = 0,43$).

Figura 2

Comparação entre os pós-testes de ambas as turmas (C = controle e E = experimental). Os bloxplots indicam a média (branco) a nota mínima e a nota máxima em cada um dos contextos. O teste t de student indica que não houve diferença estatisticamente significativa entre ambos.



Entretanto, ao comparar pré e pós-teste de cada turma (Figuras 3 e 4), foi possível identificar que houve diferença estatisticamente significativa entre os testes da turma experimental ($p < 0,001$), mas não para os testes da turma controle ($p > 0,05$; $p = 0,21$). Tal fato demonstra que o uso das metodologias promoveu maior aprendizado, visto que a TE saiu de um nível de conhecimento estatisticamente menor do que TC sobre o conteúdo.

No gráfico da Figura 4, é possível identificar alguns asteriscos marcando estudantes com dois comportamentos que merecem destaque: 1) alguns deles possuem notas maiores no pré-teste do que no pós-teste, por meio desse dado é possível inferir que não tinham certeza da resposta, caso contrário eles também teriam acertado os itens no pós-teste; 2) para outros, não houve variação entre o pré e o pós-teste, indicando que provavelmente não aprenderam o conteúdo como deveriam. O mesmo comportamento não é identificado em nenhum dos estudantes da turma experimental.

Figura 3

Comparação entre pré e pós-teste da turma experimental. É possível verificar que todos os estudantes tiveram um aumento significativo em seu rendimento após a aula.

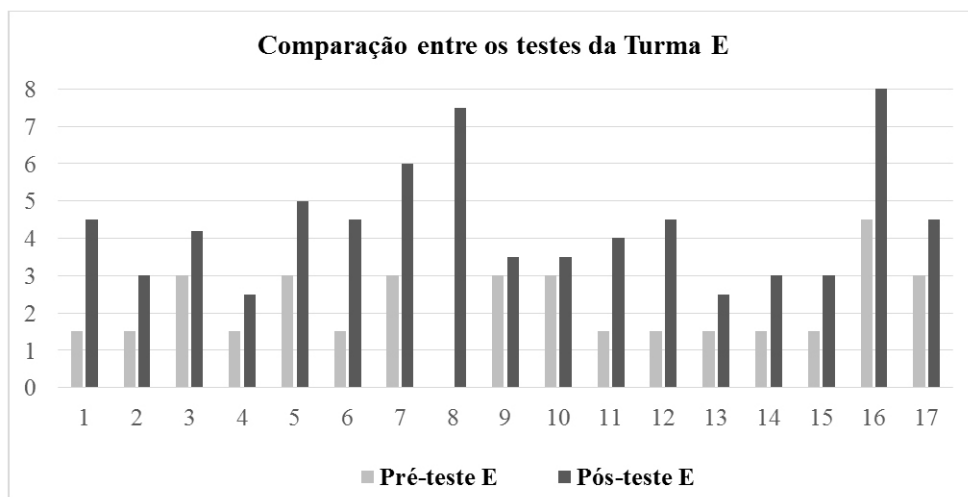
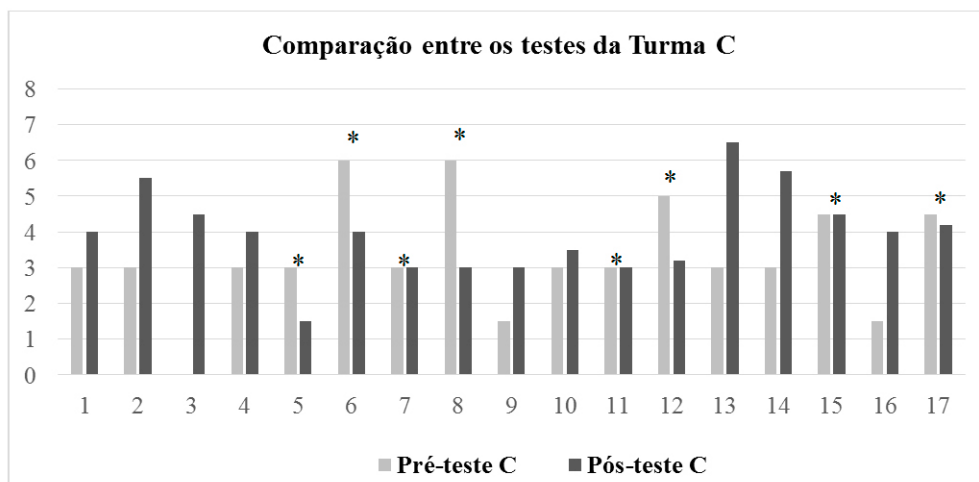


Figura 4

Comparação entre pré e pós-teste da turma controle. Nos estudantes marcados () é possível identificar que ou possuem notas maiores no pré-teste do que no pós-teste, ou não houve variação entre o pré e o pós-teste.*



Com relação ao último questionário aplicado, com a escala Likert e às questões relacionadas à retenção mnemônica, foi possível confirmar que a metodologia aplicada para a TE despertou maior interesse dos estudantes. Quando questionados se a metodologia utilizada e os modelos apresentados ajudaram a compreender o assunto 100% dos estudantes responderam que concordavam ou concordavam totalmente com a afirmação. Nível de concordância semelhante foi apresentado por mais de 90% dos estudantes para os itens: 1) achei os modelos tridimensionais úteis para o meu aprendizado; 2) o modelo de RpE me motivou a participar da aula, mais do que em uma aula convencional; 3) a proposta da aula melhorou meu conhe

cimento sobre embriologia, e 4) a aula em formato de estações (mesas com atividades separadas) foi uma maneira divertida de aumentar a minha compreensão do tema.

Itens que apontavam características negativas da aula também foram adicionados às afirmativas da escala Likert, de modo a verificar se os respondentes estavam realmente lendo o questionário e não apenas respondendo aleatoriamente. Assim, para as afirmações 1) a qualidade geral da aula não contribuiu para o meu aprendizado; 2) os modelos tridimensionais e a metodologia de RpE não devem ser usados para o ensino do desenvolvimento embrionário humano; e 3) o design dos modelos não foi bem feito, mais de 85% dos estudantes discordaram ou discordaram totalmente, sendo que nenhum deles apresentou qualquer nível de concordância, os demais apenas assinalaram o item “indiferente”, o que demonstra que, de fato, a grande maioria considerou a proposta útil e atraente.

Tendo em vista o fato de que novas propostas podem ser também estressantes para os estudantes, em especial se considerarmos a ideia de tempo associada à conclusão de uma atividade, foi adicionado um último item de modo a verificar se o nível de satisfação com a proposta foi maior que o de estresse em participar da dinâmica. A este item 86% dos estudantes afirmaram que sim. Ressalta-se que nenhum deles discordou, os restantes afirmaram ser indiferentes, e nesses termos, é possível considerar que não estavam estressados, fato positivo com relação à futuras aplicações.

A TC também respondeu uma escala semelhante, contendo com afirmações relacionadas à aula convencional sobre a temática. Com relação ao item relacionado à metodologia, “a aula tradicional utilizada ajudou a compreender o assunto” mais de 50% dos estudantes assinalaram que discordam ou discordam totalmente. Com relação à motivação houve altos níveis de discordância, 73% dos estudantes responderam que discordavam ou discordavam totalmente da afirmação de que a aula os motivou. Em relação ao formato utilizado, se foi uma maneira divertida de aprender, não houve concordância e 66% responderam que discordavam ou discordavam totalmente, sendo os demais respondentes assinalaram ser indiferentes à afirmação. Com relação ao nível de satisfação se foi maior que o estresse, 53% responderam que concordam.

Por fim, foram avaliadas as respostas às questões discursivas. Com relação ao questionamento do que se lembravam do dia da aplicação da proposta há cinco meses, os estudantes de ambos os grupos (TC e TE) descreveram as aulas, entretanto, houve mais detalhes (relacionados ao conteúdo, à aplicação e ao modelo) apresentados pela TE, provavelmente porque a aula teve aspectos diferentes dos convencionais.

Na TC os estudantes limitavam-se a afirmar que a aula foi “normal e apenas foram levados para o laboratório”. Ao segundo questionamento o padrão permaneceu superficial, poucos conceitos foram apresentados e por apenas 3 estudantes. Os demais deixaram a questão em branco, não manifestando nenhuma retenção na memória dos conceitos ensinados.

Já a TE além de dar detalhes sobre a aplicação, mencionando a estrutura de RpE, a disposição das mesas, as equipes, bem como os modelos didáticos tridimensionais, apresentaram também respostas ao questionamento relacionado aos conceitos, tais como: blastômero, gastrulação, invaginação, organogênese, clivagem e mórula. Quase 60% dos estudantes responderam e inclusive desenharam os modelos, fato que não ocorreu nas respostas da TC. Tal fato demonstra que a imagem dos modelos foi visualmente marcante para os estudantes. Sendo uma disciplina da área das morfológicas, tal aspecto merece ser ressaltado, visto que é de extrema importância que os alunos retenham o formato das estruturas na compreensão dos conceitos relacionados à Embriologia.

Pelos resultados apontados, é possível inferir que a aula com o uso dos modelos didáticos e RpE foi útil e melhorou o rendimento da TE. Considerando que estes apresentaram mais dificuldade no pré-teste, em relação à TC que teve um rendimento estatisticamente melhor.

Ademais, a aula com a proposta sugerida gerou maior atenção por parte dos estudantes, fato que sem dúvida colaborou para os bons resultados apresentados pela TE. Pesquisadores da área concordam com o exposto ao afirmarem que o modelo convencional reforça o desinteresse nos conteúdos de nomenclatura complexa e formas abstratas tratados em sala, dada a falta de proximidade do professor-estudante e estudante-conteúdo (Moran, 2015).

Com isso, a disposição organizada no modelo de RpE, combinada aos modelos tridimensionais, possibilitou ir contra o exposto, proporcionando um maior contato entre professor e estudante, como também a interação entre os estudantes e o conteúdo. Isso porque a pesquisadora tinha tempo para passar em cada uma das estações, analisar o trabalho desenvolvido pelos estudantes e retirar dúvidas pontuais a respeito da proposta.

O uso da RpE, assim como as demais modalidades do Ensino Híbrido, pode ser considerada uma convergência do ensino virtual com o presencial e não uma oposição a ele (Bacich et al., 2015), o que possibilita a combinação do que funciona em ambos os casos. Pelo fato de a aprendizagem não estar mais restrita às paredes de uma sala de aula, os estudantes podem sentir-se interessados em buscar respostas no universo online, fato que desperta um novo olhar sobre o momento em sala de aula (Bacich et al., 2015).

Segundo Rodrigues et al. (2004), o professor enfrenta uma grande dificuldade em explicar Embriologia Humana no ensino tradicional devido à escassez de material didático e complexidade do conteúdo abordado, o que entra em acordo com os resultados apresentados, visto que ao explicar o mesmo conteúdo com uma aula tradicional, mesmo os estudantes tendo um rendimento maior do que a TE no pré-teste, foi possível perceber que ele não se alterou significativamente em relação ao pós-teste.

Outra informação retirada a partir dos pós-testes foi o fato de que em turmas de baixo rendimento o modelo didático potencializou a aprendizagem. Segundo Paz et al. (2006) o uso de modelos didáticos tridimensionais no ensino de embriologia motiva, consolida e estimula os discentes com relação à aprendizagem, fato que corrobora com a análise do resultado do pré e do pós-teste das turmas separadamente. Assume-se que tal modalidade deve ser fomentada, especialmente em turmas que tenham rendimento baixo no conteúdo.

Além disso, foi observado por meio do questionário atitudinal, que os estudantes na TE tiveram uma satisfação evidente na experiência vivida com os modelos didáticos tridimensionais, como relatado pelos mesmos e registrado no diário de campo. A professora da disciplina também destacou vários aspectos favoráveis e relevantes na aplicação da proposta. Tal comportamento não foi manifesto pela TC, que permaneceu apática durante a explicação do conteúdo.

Nossos resultados são coerentes com a literatura tanto nacional quanto internacional, visto que diversos pesquisadores estão aplicando propostas do Ensino em RpE e obtendo resultados favoráveis no que diz respeito a: 1) melhorias na interação professor-aluno, visto que este atua como mediador em grupos menores de estudantes; 2) aumento das oportunidades para que os docentes forneçam feedbacks pontuais e em tempo hábil para que os estudantes corrijam possíveis erros conceituais; 3) oportunidade dos estudantes aprenderem individual e colaborativamente, e por fim, 4) permitir o acesso a recursos tecnológicos que possibilitam novas formas de ensinar e aprender (Andrade e Souza, 2016; Horn e Staker, 2015).

Outro aspecto a ser reforçado é o fato de que houve maior retenção mnemônica por parte da TE. Mesmo após cinco meses da aplicação da proposta, estes estudantes fizeram registros, na forma de desenhos, revelando que se lembravam das formas apresentadas nos modelos, bem como de conceitos ali trabalhados.

Muitas pesquisas têm descrito a relevância da repetição de questionamentos de um determinado assunto, para a efetiva organização das informações na memória de longo prazo (Lyle e Crawford, 2011; Smith e Karpicke, 2014). Os resultados desses estudos evidenciam que esta estratégia permite a recuperação de informações, aumentando conseqüentemente a aprendizagem a longo prazo, e facilitando sua posterior recordação e aplicação. Entretanto, caso os estudantes não tenham aprendido o conteúdo ou não tenham vivenciado experiências que tenham marcado a memória, não há o que recordar.

Nesse sentido, atividades motivadoras e prazerosas contribuem para o funcionamento dos processos mentais básicos, em especial para a construção da memória, a qual, nesses casos, pode garantir o armazenamento de uma informação a longo prazo (Guyton, 2017). Assim, primar por atividades que envolvam uma prática agradável e estimulante é de suma importância nos ambientes de ensino.

Dado o exposto, as evidências nos permitem inferir que, apesar de o conteúdo abordado ser complexo e muitas vezes de difícil compreensão para os estudantes, principalmente devido à dificuldade de associações e ao nível de abstração dos conceitos, tal fato foi minimizado pela experiência gerada com o manuseio dos modelos tridimensionais que promoveu a aproximação do discente ao conhecimento contextual (Rogado, 2004).

Ademais, a proposta com o ensino híbrido permitiu maior interação entre a Docente e os discentes, maior concentração, dado o controle de tempo para realização das atividades, assim como o desenvolvimento de uma aprendizagem participativa, colaborativa e envolvente para os participantes.

5. Considerações finais

Como demonstrado por nossos resultados tanto nas análises quantitativas como qualitativas, considera-se que o uso de modelos tridimensionais aplicados na metodologia de RpE auxiliou na compreensão dos conceitos relacionados ao estudo do desenvolvimento embrionário humano, pois a proposta estimulou a participação, a cooperação e propiciou o aumento do interesse pelo conteúdo, potencializando o aprendizado.

Tais dados são relevantes, pois, tornar as aulas de Embriologia mais dinâmicas e atrativas, relacionando a teoria com a prática e facilitando um melhor entendimento do conteúdo, é essencial para a construção de outros conhecimentos da área morfológica.

Como principais limitações da proposta, destacamos o tempo maior dispendido no preparo das estações, a relevância de pelo menos um mediador ou monitor além do próprio docente regente, de modo a oferecer um feedback e suporte mais adequado aos grupos, assim como a necessidade de conexão com a internet, de modo a não impedir o desenvolvimento da etapa on-line.

Como principais contribuições, acredita-se que a proposta permita ao docente atuar de modo a supervisionar, mediar e esclarecer dúvidas pontuais dos estudantes, enquanto estes assumem um papel mais autônomo e ativo no processo de ensino. Acredita-se também que a proposta descrita acima apresenta uma possibilidade interessante para a aplicação em outros contextos, com outros conteúdos e modelos, permitindo que os estudantes tenham uma visão tridimensional e macroscópica dos conceitos, distintos das figuras bidimensionais presentes nos livros didáticos ou mesmo nos slides projetados. Ademais, reforça-se que a estratégia metodológica é de baixo custo, e após preparados os modelos, poderão ser utilizados inúmeras vezes dada a durabilidade e fácil aplicabilidade.

Referências

- Allen, D., e Tanner, D. (2002). Approaches to Cell Biology Teaching: Questions about Questions. *Cell Biol Educ*, 1(3), 63-67. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC128545/>.
- Andrade, M. C. F., e Souza, P. R. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 9(1), 3-16. Recuperado de <http://etech.sc.senai.br/index.php/educacao01/article/view/773>.
- Araújo, L. F. S., Dolina, J. V., Petean, E., Musquim, C. A., Bellato, R., e Lucietto, G. C. (2013). Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, 15(3), 53-61. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>.
- Bacich, L., Tanzi-Neto, A., e Trevisani, F. M. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. (1ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Bernardo, J. M. P., e Tavares, R. O. (2017). Desenvolvimento de modelos didáticos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem em embriologia humana. *Educação em Debate*, 39(74), 87-105.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., e Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. (1ª ed.). New York: David McKay Company.
- Casas, L., e Azevedo, R. (2017). Contribuições do Jogo Didático no Ensino de Embriologia. *Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 4(6), 80-91.
- Castro, F. G., Kellison, J. G., Boyd, S. J., e Kopak, A. (2010). A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of Mixed Methods*, 4(4), 342-360. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3235529/>.
- Cavalcante, D. D., e Silva, A. F. A. (2008). Modelos didáticos e professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentações. In *XIV Encontro Nacional de Ensino de Química* (pp. 1-12). Curitiba. Recuperado de <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0519-1.pdf>.
- Christensen, C. M.; Horn, M. B., e Staker, H. (2013). *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Trad. Fundação Lemann e Instituto Península. Recuperado de <https://tinyurl.com/uubdwfr>.
- Dalmoro, M., e Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, 6(Especial), 161-174. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/viewFile/1386/1184>.
- Demo, P. (2012). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. (5. Ed). Campinas, SP: Editora Papirus.
- Dutra H. S., e Reis V. N. (2016). Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: definições e desafios na pesquisa em enfermagem. *Revista de Enfermagem da UFPE*, 10(6), 2230-2241.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. (36ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gerhardt, T. E., e Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.
- Guimarães, D., e Junqueira, S. (2020). Rotação por estações no trabalho com equações do 2º grau: uma experiência na perspectiva do ensino híbrido. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, 22(1), 708-730.

- Guyton, A. C. (2017). *Neurociência básica*. (13ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Horn, M. B., e Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso.
- Levy, Y., e Ellis T. J. (2011) A guide for novice researchers on experimental and quasi experimental studies in information systems research. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 6, 151-161.
- Lima, A. A., e Núñez, I. B. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo e os modelos no ensino de química: caminhos na busca da profissionalização docente. *In Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química* (pp. 1-5). Curitiba/PR. Recuperado de <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0884-1.pdf>.
- Longhi, M. L. G., e Schimin, E. S. (2008). *Modelagem: Estratégia facilitadora para a aquisição de conceitos em reprodução e desenvolvimento embrionário*. Guarapuava- Unicentro. Recuperado de <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1081-4.pdf>.
- Lyle, K. B., e Crawford, N. A. (2011). Retrieving essential material at the end of lectures improves performance on statistics exams. *Teaching of Psychology*, 38(2), 94-97.
- Mello, J. M. (2013). Análise das condições didático pedagógicas do ensino de embriologia humana no ensino fundamental e médio. *Arquivos do Mudi*, 13(1), 34-45.
- Moraes, S. G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de uma metodologia para o ensino de embriologia humana*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, Brasil.
- Moran, J. M. (2013). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 2, 15-33. Recuperado de http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.
- Moran, J. M. (2015). Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: L. Bacich, A. Tanzi-Neto E F. M. Trevisani (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 27-45). Porto Alegre: Penso.
- Moran, J. M. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: S. Yaegashi et al. (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 23-35). Curitiba: CRV. Recuperado de http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf.
- Oliveira, M. S., Kerbauy, M. N., Ferreira, C. N. M., Schiavão, L. J. V., Andrade, R. F. A., e Spadella, M. A. (2012). Uso de Material Didático sobre Embriologia do Sistema Nervoso: Avaliação dos Estudantes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(1), 83-92.
- Paz, A. M., Abegg, I., Filho, J. P. A., e Oliveira, V. L. B. (2006). Modelos e modelizações no ensino: um estudo da cadeia alimentar. *Revista Ensaio*, 8(2), 157-170.
- Ramos, M. R. V. (2012). O uso de tecnologias em sala de aula. *Revista Eletrônica LENPES PIBID*, 1(2), 1-15. Recuperado de <https://preview.tinyurl.com/wbd2gjy>.
- Rodrigues, A. L. M., Fiedler, P. T., Santos, S. H. P. D., Perotta, B., Hirose, T. E., Oliveira, S. A. D., Sato, M. H., Ávila, H. S., Moraes, T. C. D., e Ferreira, F. D. F. I. (2004). *Embriologia prática – uma lição diferente*. *Revista Arq. Apadec*, 8(2), 11.
- Rogado, J. (2004). A grandeza quantidade de matéria e sua unidade, o mol: algumas considerações sobre dificuldades de ensino e aprendizagem. *Ciência & Educação*, 10(1), 63-73.

- Santos, A. C. P., Pinho, A. P. S., Silva, A. N., Silva, A. P., e Gomes, M. A. (2014). A inserção de recursos lúdicos e visuais no ensino de embriologia e histologia: uma proposta alternativa no processo didático-pedagógico. *Revista Janus*, 84 - 93. Recuperado de <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/download/337/310/>.
- Smith, M.A., e Karpicke, J. D. (2014). Retrieval practice with short-answer, multiple-choice, and hybrid tests. *Memory*, 22(7), 784-802.
- Schiehl, E. P, e Gasparini, I. (2016). Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. *Revista Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul*. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70684>.
- Soares, L. H. (2009). *Aprendizagem significativa na educação matemática: uma proposta para a aprendizagem de geometria básica*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Staker, H., e Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. Recuperado de <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.
- Steinert, M. E. P., e Haroim, E. L. (2019). Rotação por Estações na Escola Pública: Limites e Possibilidades em uma aula de Biologia. *Revista Ensino em Foco*, 2(4), 11-24.
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, 4, 79-97.
- Zanella, L. W., e Valentini, N. C. (2016). Memória de Trabalho: influência na aprendizagem e na Desordem Coordenativa Desenvolvimental. *Medicina*, 49 (2), 160-74.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

La acreditación ABET en ingeniería: ¿problema u oportunidad?

Marlene Roeckel von Bennewitz^a, Patricio Alfredo Zapata Henríquez^b y Ximena García^c
Universidad de Concepción, Concepción, Chile.


Recibido: 12 de julio 2020 - Revisado: 13 de agosto 2020 - Aceptado: 18 de noviembre 2020


RESUMEN

El Departamento de Ingeniería Química de la Universidad de Concepción ha presentado su carrera de Ingeniería Civil Química al proceso de acreditación ante la agencia norteamericana ABET. El eje de la acreditación se centra en un proceso de mejoramiento continuo que requiere ajustar el proceso de enseñanza a nuevas formas de medición, control y evaluación. Se presenta un modelo que implica cambios en la cultura de medición y evaluación en las asignaturas, hacia uno centrado en el logro de resultados de aprendizaje (RAs) por parte de los estudiantes. Dentro de la estrategia adoptada por el Departamento se realizaron actividades de perfeccionamiento docente y se instauraron trabajos en etapas para establecer el proceso de mejoramiento continuo: (1) creación de carpetas para cada asignaturas con sus respectivos syllabus, instrumentos de evaluación y pautas; (2) talleres para definir los RAs de todas las asignaturas de la carrera; (3) planillas para todas las asignaturas, con porcentaje de cumplimiento de los RA; (4) definición de índices clave de desempeño y su relación con cada RAs; (5) rúbricas como método de evaluación; y (6) trabajo de una Comisión de Mejoramiento Continuo. El proceso de acreditación significa instalar un proceso de mejoramiento continuo en la docencia, recoger evidencias claves sobre tipo de docencia que se imparte y resultados de aprendizaje, e incorporar a los planes de mejoramiento la percepción de los propios estudiantes además de titulados y empleadores, lo que permite finalmente considerar en el proceso de enseñanza las necesidades de la industria y la sociedad.

Palabras Clave: Acreditación; ABET; modelo; medición; mejoramiento continuo.

*Correspondencia: mroeckel@udec.cl (M. Roeckel).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-7346-2829> (mroeckel@udec.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-8403-1602> (pzapatah@udec.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-3772-7153> (xgarcia@udec.cl).

The ABET accreditation in engineering: problem or opportunity?

ABSTRACT

The Chemical Engineering Department of the University of Concepción has presented its Chemical Engineering Program for an ABET accreditation. The accreditation process requires adjusting the teaching process to new forms of assessment, control and evaluation. Within the strategy adopted by the Department, teaching improvement activities were carried out and, to establish the process of continuous improvement, work-stages were established as follows: (1) folders for each course were created with their syllabus, assessment instruments, evaluations and exam solutions; (2) workshops to define the learning outcomes (LOs) of every course of the program; (3) spreadsheets for each course with percentage of achievement of LOs; (4) definition of key performance indicators and their relationship with each LOs; (5) rubrics as an evaluation method; and (6) work of a Continuous Improvement Commission. The accreditation process means the installment of a procedure for continuous improvement in teaching, collecting key evidences about the type of teaching, and incorporating into the improvement plans the perception of graduates and employers, which finally allows education according to the needs of industry and society.

Keywords: Accreditation; ABET; model; assessment; continuous improvement.

1. Introducción

El Departamento de Ingeniería Química (DIQ) de la Universidad de Concepción (UdeC) ha presentado su programa de pregrado de Ingeniería Civil Química (ICQ) para su acreditación a la agencia de acreditación norteamericana ABET (por su nombre en inglés 'Accreditation Board of Engineering and Technology'), la cual es una agencia no gubernamental sin fines de lucro que acredita programas de (i) ciencias aplicadas y naturales, (ii) computación, (iii) ingeniería y (iv) técnicos en ingeniería (ABET, 2019a). La Facultad de Ingeniería de la UdeC decidió seleccionar a la carrera de Ingeniería Química como programa piloto para la acreditación internacional debido a su significativa participación en el Programa Ingeniería 2030 de Corfo, proyecto que busca impulsar nuevas estrategias en la formación de ingenieros e ingenieras en Chile, a través de un programa actualizado y orientado a la adquisición de competencias.

La acreditación ABET tiene por objetivo estimular el desarrollo de mejoras en la educación en ingeniería, impulsando nuevos e innovadores enfoques, y, a la vez, asegurando que los futuros profesionales de programas acreditados estén preparados adecuadamente para enfrentar la práctica profesional en el ámbito de la ingeniería (Petrova, Tibrewal y Sobh, 2006). Esta acreditación internacional concede ventajas tanto a alumnos y graduados, como a instituciones académicas, industria y a la sociedad global (Abu-jdayil y Al-attar, 2010; Carelli, 2019), tales como: (i) asegura altos estándares de educación en la profesión para la cual la universidad o institución prepara a sus estudiantes y promueve mejoras en sus programas; (ii) asegura la entrega de fundamentos educacionales sólidos por parte de las instituciones en su área de educación; (iii) aumenta las posibilidades de empleabilidad, movilidad internacional y competitividad de sus egresados; (iv) involucra tanto a profesores como administrativos de las instituciones educacionales en procesos de auto-evaluación y mejoramiento continuo de la calidad en educación; y (v) entrega la posibilidad a la industria de participar en el proceso educacional evidenciando las necesidades actuales y futuras de los graduados.

El proceso de acreditación ABET es llevado a cabo por cuatro comisiones de acreditación individuales, una para cada disciplina mencionada anteriormente, las cuales establecen los estándares para los programas de cada área específica. Cabe mencionar, que ABET sólo acredita programas, y no acredita grados académicos, departamentos, facultades, instituciones o individuos.

Para nuestro caso particular, la Comisión de Acreditación en Ingeniería (EAC por su nombre en inglés 'Engineering Accreditation Commission'), exige el cumplimiento de ocho criterios para los programas de nivel de pregrado (ABET, 2018): normas para los estudiantes, objetivos educativos del programa, competencias del perfil de egreso, modelo de mejoramiento continuo, malla curricular, planta académica, infraestructura y apoyo institucional. A continuación, se presentan estos criterios.

Criterio 1. Estudiantes

De acuerdo a este criterio se deben definir: el proceso de admisión a la carrera, los métodos de evaluación, el proceso de transferencia de estudiantes desde otros programas, la tutela y ayuda a los estudiantes respecto del plan de estudios y asuntos de la carrera, las prácticas o estadias en lugar de asignaturas y los requisitos de graduación del programa. Se debe describir cómo será monitoreado el progreso de los estudiantes en cuanto al logro de los resultados de aprendizaje (RAs) definidos en el perfil de egreso, lo que permitirá finalmente alcanzar los objetivos educativos del programa.

Criterio 2. Objetivos educativos del programa

Los objetivos educativos del programa (en inglés 'Program Educational Objectives' (PEOs)), son las competencias que se espera que los egresados alcancen durante los primeros años de su ejercicio profesional. Éstos deben ser congruentes con la misión de la institución, las necesidades de los diversos grupos interesados ('stakeholders') del programa y el resto de los criterios que exige ABET. Dichos objetivos educacionales deben ser revisados periódicamente, de manera de ajustarse a los cambios de escenario global, garantizar su cumplimiento y determinar las acciones correctivas que pudieran requerirse a través del tiempo con las partes descritas anteriormente.

Criterio 3. Competencias del perfil de egreso

En este capítulo se deben definir las competencias de egreso de los estudiantes (en inglés 'Student Outcomes' (SOs)), como resultado del aprendizaje esperado para alcanzar los objetivos educativos del programa. Debe indicarse la relación entre las competencias de egreso y los objetivos del programa y deben estar en concordancia con las competencias definidas por ABET para las carreras de ingeniería y grado de master.

Criterio 4. Mejoramiento continuo

El mejoramiento continuo describe los procesos y métodos de medición, evaluación, interpretación y análisis de datos recolectados sobre la obtención de las competencias de egreso definidos en el perfil de salida. Dichos procesos deben estar documentados y ser ajustados según un modelo, y sus resultados deben utilizarse como entrada para la mejora periódica del programa. Este es el criterio más relevante del proceso de acreditación.

Criterio 5. Currículum

El currículum es la descripción de la malla curricular y debe mostrar la contribución de cada asignatura del plan de estudios de la carrera a cada uno de los objetivos educativos del programa y a cada una de las competencias de egreso. Se definen las áreas temáticas apro

piadas para la ingeniería de acuerdo a los requerimientos del plan de estudio, y el cuerpo académico del programa debe asegurarse de que dicha malla curricular dedique suficiente tiempo y atención a cada componente curricular (ciencias básicas, ciencias de la ingeniería y educación general), acorde con los resultados esperados, objetivos del programa y misión de la institución.

Criterio 6. Docentes y académicos

Este criterio se aplica a la planta docente, que pertenece al departamento, que imparte el programa con la finalidad de demostrar su suficiencia, tanto en número como en competencias, para cubrir todas las áreas curriculares del programa, así como también para tener un apropiado nivel de interacción estudiante-profesor, tutelas, actividades de servicio universitario, y desarrollar interacciones con la industria. Además, el cuerpo académico debe mostrar las competencias necesarias para desarrollar e implementar métodos de evaluación, análisis y mejora continua del programa.

Criterio 7. Instalaciones

Se describe la infraestructura disponible para el desarrollo del programa, la cual debe ser adecuada para apoyar el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y proporcionar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Criterio 8. Apoyo institucional

Este capítulo detalla el apoyo institucional que recibe el programa tanto en recursos económicos y humanos; también informa de los métodos utilizados para fomentar la retención y el desarrollo tanto de los académicos como del personal técnico y administrativo, ya que el apoyo institucional y el liderazgo deben ser adecuados para garantizar la calidad y la continuidad del programa.

2. Objetivo

El objetivo de este trabajo es presentar las prácticas implementadas, así como también los principales desafíos enfrentados por el programa de Ingeniería Química de la Universidad de Concepción en su primer proceso de acreditación llevado a cabo por la agencia internacional ABET. De manera particular, se presenta el modelo de mejoramiento continuo desarrollado, el cual se basa en el logro de los resultados de aprendizaje de cada asignatura, así como las nuevas formas de medición, control y evaluación introducidas. Por último, se espera que esta información sea de ayuda y una guía útil para otras instituciones, tanto en Chile como el resto de Latinoamérica, que buscan también por primera vez recibir acreditación por ABET, o para aquellas que buscan mejorar los procesos de medición y evaluación de sus programas educativos.

3. Descripción de la experiencia

El proceso de acreditación tiene una duración de 18 meses a contar del momento en que se ha entregado la solicitud oficial de la evaluación para la acreditación a ABET. Sin embargo, el proceso completo puede tomar hasta 2 años si se trata de una acreditación inicial como es el caso de la carrera de Ingeniería Química de la UdeC. A continuación, se indican los pasos más importantes del proceso llevado a cabo, y la Tabla 1 detalla el proceso completo y las fechas en las cuales deben completarse las actividades a realizar, para el período 2019-2020.

En primer lugar, se deben revisar los *Requisitos de Elegibilidad* establecidos por ABET, para corroborar que el programa puede solicitar la evaluación para su acreditación. Dichos requisitos son los siguientes (ABET, 2019b):

1. Cumplir con la definición de programa de ABET.
2. Pertenecer a una institución que otorga títulos profesionales.
3. Tener al menos un graduado.
4. El nombre del programa debe cumplir con los requisitos de ABET.
5. Ser acreditable por al menos, una de las cuatro comisiones de acreditación ABET: *Applied Science Accreditation Commission (ASAC)*, *Computing Accreditation Commission (CAC)*, *Engineering Accreditation Commission (EAC)*, and *Engineering Technology Accreditation Commission (ETAC)*.
6. En el caso en que un programa busca acreditarse por primera vez por ABET, dicho programa debe someterse a una revisión de preparación, para lo cual se debe escribir un primer informe llamado '*Readiness Review*'.

En nuestro caso, se trata de una acreditación inicial, por lo que en un plazo de siete meses (marzo-septiembre 2018), se generó el *Readiness Review*. Los posibles resultados de la revisión del *Readiness Review* por la comisión evaluadora son: (1) no es posible solicitar la evaluación por ABET para la acreditación del programa; (2) debido a cambios mayores que se deben realizar en el programa, se sugiere esperar un año; y (3) seguir con el proceso de acreditación durante el presente año con o sin comentarios al reporte o al programa.

En nuestro caso el resultado fue el tercero indicado arriba, lo que dio inicio a la elaboración del informe de autoevaluación, llamado '*Self-Study Report*' y se presentó la solicitud oficial para la evaluación, cuya fecha límite es el 31 de enero del año en que se realizará la visita oficial de la comisión evaluadora (que para nuestro caso es el 2019). El *Self-Study Report* se debió enviar a más tardar el 1 de julio de 2019. Una vez entregado el informe, se inicia la preparación de la visita oficial de la comisión evaluadora, la cual puede ocurrir entre los meses de septiembre y diciembre de 2019.

Dos a tres meses después de la visita, la comisión envía sus comentarios. El DIQ tiene un mes para responder a las consultas o efectuar las acciones de cambio solicitadas por la comisión. Finalmente, a más tardar el 31 de agosto del 2020, el DIQ es formalmente notificado de la decisión de la comisión evaluadora respecto de la obtención u objeción de la acreditación al programa de la carrera de ICQ. Los resultados posibles son:

a. **Próxima Revisión General (*Next General Review, NGR*)**: El programa no presenta deficiencias ni debilidades, y la próxima revisión general será en seis años, o sea, la acreditación dura seis años. Existe una **Deficiencia (*Deficiency*)**, si no se satisface un criterio, una política o procedimiento, por lo que el programa no cumple. Se presenta una **Debilidad (*Weakness*)**, si el programa no cumple totalmente un criterio, una política o procedimiento, y entonces se requiere una acción remedial hasta la siguiente evaluación.

b. **Informe Provisional (*Interim Report, IR*)**: El programa presenta algunas debilidades que requieren un informe de avance para evaluar las acciones remediales aplicadas por el programa. Esta acción tiene un plazo típico de dos años.

c. **Visita Provisional (*Interim Visit, IV*)**: El programa presenta debilidades que requieren una revisión en terreno para evaluar las acciones remediales aplicadas por el programa. El plazo es de dos años.

d. Se requiere **Informe de Avance (*Show Cause Report, SCR*)**: Un programa que se encuentra acreditado previamente presenta una o más debilidades que requieren un informe de avance para evaluar las acciones remediales ejecutadas. Esta acción tiene una duración típica de dos años, y no se repite esta condición para la(s) misma(s) deficiencia(s).

e. Se requiere **Visita (Show Cause Visit, SCV)**: Un programa acreditado previamente presenta una o más deficiencias que requieren una visita en terreno para evaluar las acciones remediales ejecutadas. Esta acción tiene una duración típica de dos años y no se repite para la(s) misma(s) deficiencia(s).

f. **Informe Extendido (Reporte Extended, RE)**: Esta acción se aplica únicamente después de la acción de Reporte Provisional. Éste verifica que el programa ha aplicado de manera satisfactoria las acciones remediales para superar las debilidades identificadas. Esta acción extiende la acreditación hasta la próxima Revisión General y tiene una duración que puede ser de dos o de cuatro años.

g. **Visita Extendida (Extended Visit, EV)**: Esta acción se aplica únicamente después de la acción de la Visita Provisional. Verifica que el programa ha aplicado de manera satisfactoria las acciones remediales para superar las debilidades identificadas en la visita provisional. Esta acción extiende la acreditación hasta la próxima Revisión General y tiene una duración que puede ser de dos o cuatro años.

h. **Informe de Avance Extendido (Show Cause Extended, SCE)**: Esta acción se aplica después de las acciones de informe de Avance o Visita de Avance. Verifica que el programa ha superado satisfactoriamente todas las debilidades y deficiencias identificadas en la acción de visita o informe de avance. La acreditación se extiende hasta la próxima Revisión General y tiene una duración de dos o cuatro años.

i. **No Acreditado (Not-to-Accredit, NA)**: El programa presenta una o más deficiencias por lo que no cumple los criterios de acreditación. Esta acción se aplica generalmente después de revisar un informe de avance o realizar una visita (programas acreditados) o después de la revisión de un programa que se presenta por primera vez. No se otorga la acreditación. El programa puede apelar a este resultado. Este es el único resultado apelable.

Tabla 1

Calendario de trabajo para el proceso de acreditación ABET.

	Marz-Sept 2018	Jun 2018	1 Oct 2018 (Deadline)	31 Ene 2019	Abril/Mayo 2019	1 Julio 2019 (Deadline)	Jul 2019	Sept-Dic 2019	Hasta Abril 2020	Julio 2020	31 Agosto 2020
0.- Online Request for Readiness Review (REv)	x										
Start Readiness Review		x									
Readiness Review Completed			x								
1.- Begin Self Study Report		x									
Collect Student Work Samples		x									
2.- Submit Request Evaluation				x							
Invoice (fees)					x						
3.- Submit Self Study Report						x					
Meet your review team chair (Baltimore, USA)							x				
Prepare Visit					x	x	x				
4.- On site Visit								x			
5.- Draft + shortcomings									x		
ABET meeting Programs accreditation										x	
Notification											x

4. Desafíos y oportunidades de la acreditación

4.1 El proceso

La mayor parte de los académicos ingenieros y no profesionales de la educación, no conocen los procesos de mejoramiento continuo en la educación, por lo que su primera impresión es que este tipo de actividades puede disminuir la dedicación de los académicos a las actividades de investigación, y, por ende, alterar el prestigio de la unidad. La estrategia adoptada por el DIQ, para vencer la inercia de los académicos, significó realizar actividades de perfeccionamiento docente, impulsadas por el Director del Departamento y refrendadas por el Consejo del Departamento. Se instauraron trabajos en etapas, para establecer el proceso de mejoramiento continuo:

- (1) Todos los profesores debieron completar una carpeta para su asignatura en que se archivan el *syllabus*, la lista de estudiantes, con sus calificaciones y cada uno de los instrumentos de evaluación con las respectivas pautas. Esto fue requerido por el Director del Departamento.
- (2) Se realizaron al menos cuatro talleres (4 h cada uno) de perfeccionamiento, para definir los (RAs) de todas las asignaturas de la carrera; para ello, se establecieron comisiones de cada asignatura, en que se discutieron los contenidos, los RAs y la relación, falencias y repeticiones de contenidos, y finalmente, se definió lograr independizar las asignaturas de cada profesor, es decir, que las asignaturas no pertenezcan al profesor, sino al programa. Los primeros talleres fueron reforzados por charlas tanto de la jefa Unidad de Docencia de la Facultad de Ingeniería como de psicólogos educativos pertenecientes a la misma unidad.
- (3) Se definieron planillas para todas las asignaturas, en las que los profesores responsables deben completar el porcentaje de cumplimiento de cada uno de los RAs y en que miden, de acuerdo con cada uno de los instrumentos de evaluación, el cumplimiento de los RAs, según una escala de cumplimiento (ver Tabla 6).
- (4) Se definieron sub-competencias para cada competencia de egreso, definidas como índices clave de desempeño. Luego, durante los talleres de perfeccionamiento, a los profesores se les enseñó a relacionar en sus asignaturas sus instrumentos de evaluación con cada RA del curso y con cada índice de desempeño del perfil de egreso.
- (5) Los profesores debieron familiarizarse con la utilización de rúbricas como método de evaluación, ya que muchos académicos sólo conocían las pautas de evaluación como elementos de puntajes de instrumentos sumativos y no formativos. Estas etapas significan un cambio de metodología para muchos académicos, y sin duda aumentan la dedicación de los profesores para analizar los resultados de los cursos.
- (6) Se estableció una Comisión de Acreditación y de Mejoramiento Continuo, liderada por el subdirector de docencia del DIQ, y encargado ABET. Esta comisión tiene por objeto: (a) levantar y analizar las debilidades de las asignaturas, desde el punto de vista del cumplimiento de cada uno de los índices de desempeño y competencias de egreso, o que tengan baja aprobación; (b) resolver, en consulta con el profesor responsable de cada asignatura y junto al Jefe de Carrera de IQ sobre las acciones a tomar, para las mejoras; y (c) discutir acciones a nivel de programa para superar aquellas debilidades que significan competencias que están bajo el umbral fijado como mínimo, o asignaturas de alta reprobación.
- (7) Se contrató un profesional media jornada para colaborar en los aspectos técnicos, elaboración de encuestas y procesamiento de la información.

4.2 Desafíos y oportunidades

La presentación a la acreditación ABET generó los siguientes desafíos y oportunidades:

a) Desafíos

- Cambiar la estructura y el tipo de medición y evaluación.
- Instalar un control administrativo de las asignaturas y de la medición del logro de los RAs.
- Vencer la inercia y resistencia de los académicos.
- Cohesionar al cuerpo académico y administrativo para en conjunto completar las tareas y reportes del proceso de acreditación.
- Convencer a todo el personal (académico y administrativos) del DIQ de que la acreditación es beneficiosa para todos quienes pertenecemos al Departamento, y que es un proceso y un proyecto que abarca a toda la universidad.
- Necesidad de contratar a personal administrativo adicional calificado para levantar información necesaria para completar los reportes y desarrollar rúbricas y syllabus en conjunto con los académicos.
- Contar con el apoyo de académicos de otros departamentos y de otras facultades que también imparten asignaturas al programa.
- Contar con el apoyo de otras reparticiones externas al DIQ que prestan servicios a nuestro programa.
- Incentivar a todos los académicos del DIQ y de otros departamentos a que participen en los talleres de docencia.

De acuerdo a lo anterior, los principales desafíos a acometer para instalar un proceso de mejoramiento continuo son de tipo metodológico y de los paradigmas académicos. Se debe cambiar la cultura de evaluación en las asignaturas, lo que significa, para un departamento que tiene a cargo una carrera, instalar un control administrativo de las asignaturas y de la medición de los RAs en cada asignatura. Por otro lado, se debe vencer la inercia y la resistencia de los académicos, acostumbrados a formas de medición sobre conocimientos técnicos, y conocer su paradigma y visión sobre la enseñanza, especialmente sobre las mediciones de habilidades transversales o genéricas. Esto se abordó a través de la implementación de talleres de docencia que enseñen a los académicos los procesos de medición y evaluación, y, a la vez, les demuestre que la acreditación busca asegurar altos estándares de calidad en la docencia con beneficios tanto para los estudiantes como para los académicos y la institución. La participación activa en los talleres fue reconocida formalmente por la institución.

Sin embargo, los desafíos de llevar a cabo este proceso de acreditación no son solo propios de los académicos del DIQ, sino que también incluye conseguir el compromiso y dedicación del personal administrativo y de proyectos del departamento para llevar a cabo las tareas necesarias tanto para completar los reportes solicitados por ABET como para desarrollar talleres de docencia y otras labores relacionadas con la acreditación. Adicionalmente, la participación y apoyo de este proceso se debe extender a los académicos que pertenecen a otros departamentos y facultades de la universidad que imparten asignaturas para nuestro programa, de manera que implementen las nuevas metodologías de evaluación y medición de los RAs en sus cursos respectivos, a la vez que participen de los talleres de docencia que ayudan a preparar dichos métodos de evaluación. De la misma manera, se debe lograr el compromiso y ayuda de los directores de departamento, jefes de carrera y técnicos de laboratorios cuyos departamentos ofrecen clases tanto teóricas como prácticas a nuestros alumnos en sus de

pendencias para que proporcionen información completa y detallada sobre sus instalaciones disponibles, tales como aulas, laboratorios y sus recursos computacionales, para el desarrollo óptimo de nuestro programa de Ingeniería Química.

Por otra parte, los desafíos abarcan a otras reparticiones no académicas tanto de la facultad como institucionales, para que nos ayuden al levantamiento de información y análisis de datos sobre los distintos servicios, infraestructura y recursos digitales y tecnológicos que facilitan a nuestra carrera. Ejemplos importantes son la Secretaría Académica de la Facultad de Ingeniería, los Servicios de Bibliotecas UdeC, y la Dirección de Estudios Estratégicos de la universidad con sus unidades de Análisis Institucional y de Calidad.

b) Oportunidades

- Elevar el estándar de educación a niveles internacionales.
- Involucrar a académicos, administrativos y comunidad e industria en el proceso de mejoramiento continuo.
- Mejorar el programa curricular de la carrera.

De manera similar, este proceso de acreditación también presenta varias oportunidades para los distintos grupos de interés que están relacionados con el programa. A nivel de los estudiantes, posibilita el incrementar los estándares de la educación en ingeniería a estándares internacionales dentro de la profesión para la que cada departamento o institución prepara a sus alumnos, a la vez que garantiza la enseñanza de bases educativas sólidas por parte de las mismas; lo cual, en conjunto, aumenta las posibilidades de empleabilidad y movilidad internacional de nuestros graduados debido a que la acreditación ABET es reconocida a nivel mundial, tanto a través de tratados internacionales, o debido a que muchos países basan sus sistemas de acreditación en el modelo ABET. A nivel institucional, le permite dar a conocer a sus futuros estudiantes, pares de la comunidad académica y profesionales empleadores, que nuestro programa ha recibido el reconocimiento internacional por su calidad en la formación de profesionales, incrementando de esta manera la visibilidad del programa. Por otro lado, le entrega la posibilidad al departamento de involucrar a académicos y administrativos en el proceso de autoevaluación y mejora continua de la calidad del programa, utilizando distintos instrumentos de medición y análisis de resultados que producen una gran cantidad de datos e ideas que se pueden utilizar para entregar una mejor experiencia educacional para nuestros estudiantes, a la vez que permite producir mejoras dentro de asignaturas particulares y la malla curricular en general. Finalmente, también le brinda la oportunidad a la comunidad local y a la industria nacional de participar en el proceso educativo evidenciando, a través de participación en seminarios y talleres, visitas a colegios e industrias, y encuestas a empleadores y ex-alumnos, las competencias necesarias que deben tener nuestros futuros graduados, las cuales serán utilizadas para analizar posibles cambios tanto en los PEOs como en los SOs durante las periódicas revisiones establecidas en el Modelo de Mejoramiento Continuo.

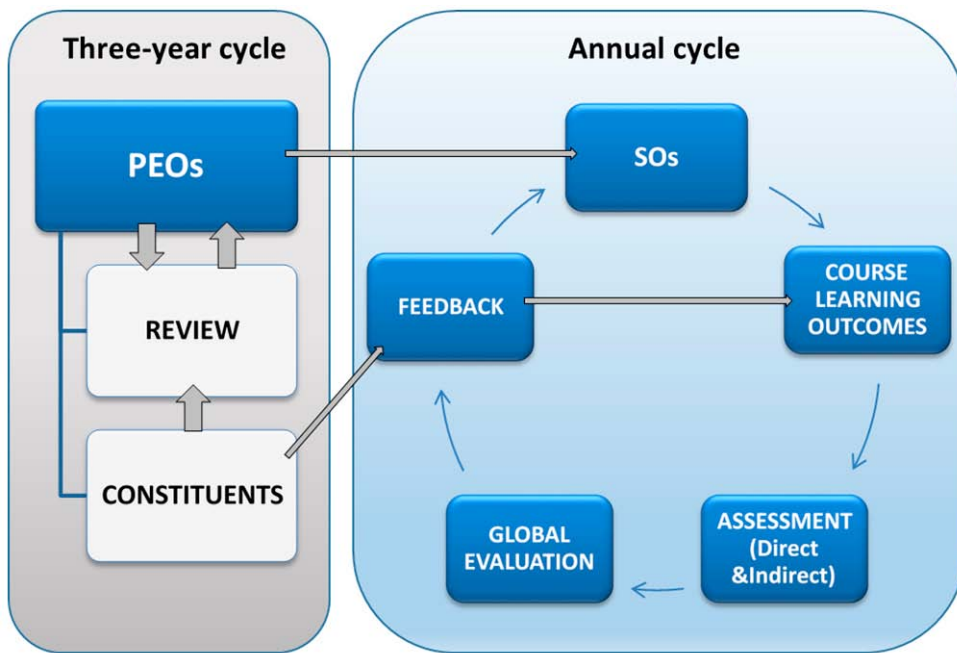
5. Resultados: modelo de mejoramiento continuo

El eje de la acreditación ABET se centra en el proceso de mejoramiento continuo que considera la revisión sistemática de los objetivos educativos del programa (PEOs), a partir de los procesos de medición y evaluación de resultados de aprendizaje en las asignaturas. En este último proceso las etapas de evaluación son fundamentales pues retroalimentan al cuerpo académico y generan las necesidades de cambio (mejoramiento continuo) para el mejor logro de los resultados de aprendizaje. En la Figura 1 se presenta un esquema de este proceso.

Figura 1

Diagrama simplificado del Modelo de Mejoramiento del DIQ.

PEOs: Program Educational Objectives (en español “Objetivos Educativos del Programa”); SOs: Student Outcomes (en español “Competencias de Egreso”).



Este proceso de mejoramiento comenzó en el año 2017, cuando se realizó una revisión del perfil de egreso de nuestros estudiantes, lo cual trascendió en la definición de ocho competencias de egreso (ver Tabla 2 – SOs) que deben adquirir los alumnos durante el desarrollo del programa de Ingeniería Química. Posteriormente, se revisó la contribución de cada curso a dichas competencias (ver Tabla 3 – Mapa Curricular) y, en consecuencia, a habilidades de aprendizaje clave específicamente definidas. Como resultado de este ejercicio, se generaron listas de contenidos y syllabus para cada curso los cuales contienen toda esta información de manera integrada.

La necesidad de revisar nuestras metodologías con aún mayor profundidad surgió luego de que uno de los profesores de nuestro departamento asistiera al IDEAL Workshop de ABET en agosto de 2018. Entonces se diseñó una primera versión del Modelo de Mejora Continua, específicamente adaptado al sistema de evaluación actualmente aplicado en el programa. La formulación del modelo principal concluyó durante la primera mitad de 2019, sin embargo, se continuó con su revisión durante el segundo semestre y se agregaron algunas mejoras. Sus componentes principales se detallan en la Figura 2, y se describen en los siguientes párrafos, incluidas sus etapas y los principales instrumentos de evaluación.

El modelo considera dos niveles de seguimiento de mejora continua, el primero en el cual se efectúa control (medición y evaluación) a nivel de programa, cada tres años, y un segundo control a nivel de asignaturas, con frecuencia anual; pudiendo distinguirse varios sub-procesos en cada nivel.

A nivel de programa (o nivel curricular) se plantean dos sub-procesos: de evaluación y de rediseño curricular. En el sub-proceso de evaluación, mediante la aplicación de una variedad

de instrumentos de medición, se evalúa el logro de las competencias de egreso, así como también el cumplimiento de los objetivos educativos del programa. En la Tabla 2 se presentan los objetivos educativos del programa y las 8 competencias de egreso definidas para la carrera de Ingeniería Civil Química de la UdeC. El sub-proceso de rediseño curricular, de frecuencia trienal, constituye la base de los procesos de renovación curricular. Considera como información de entrada el informe resultante del subproceso de evaluación, con lo que se genera así un Plan de Mejora Curricular, que se alinea con las competencias del perfil de egreso y con el mapa curricular. La participación de un comité consultivo integrado por ingenieros(as) químicos actualmente activos en diferentes empresas u organismos, es fundamental.

A nivel de asignaturas, y con frecuencia anual, el modelo considera tres sub-procesos: de medición (monitoreo), en el que se aplican instrumentos de medición directa e indirecta en las asignaturas; sub-proceso de evaluación, que permite el seguimiento, la verificación de logros de resultados de aprendizaje y acciones correctivas, las que se ejecutan en el sub-proceso de planificación a través de un plan de mejoramiento anual. El modelo a nivel curricular se aplica a todas las asignaturas del plan curricular que son de responsabilidad del departamento, o bien a asignaturas integradoras (*'capstones'*) seleccionadas.

Como se señala más arriba, antes de la aplicación de este diseño fue necesario construir el mapa curricular (ver Tabla 3) y definir resultados de aprendizaje, y sus correspondientes indicadores de desempeño, para cada una de las asignaturas del plan de estudios, que son de responsabilidad del Departamento de Ingeniería Química (el plan contempla asignaturas dictadas por otras reparticiones universitarias, especialmente en el ciclo de ciencias básicas de los primeros años de estudio). El mapa curricular resume el grado de tributación de cada asignatura a las competencias de egreso. Este se mide utilizando una escala que va desde 0 o n.a. (no tributa) a 3 (tributación alta). Para la definición de resultados de aprendizaje se aplicó la taxonomía de Bloom.

Una vez definidos los resultados de aprendizaje de cada curso, se elaboraron los instrumentos de medición. Los instrumentos de medición utilizados son:

- Instrumentos de evaluación directa.
- Encuesta de percepción del logro del resultado de aprendizaje por parte de los estudiantes en cursos (ver Tabla 4).
- Rúbricas, para medir índices de desempeño en comunicación, y habilidades transversales (ver un ejemplo en Tabla 5).
- Encuestas a empleadores y egresados para medir el logro de las competencias de egreso.
- Encuestas de salida a los recién egresados, para medir la percepción sobre el logro de las competencias del perfil de egreso.
- Encuestas a estudiantes y consulta a profesores en asignaturas con índices de reprobación mayores a 40%.
- Fichas con logros de los RAs en cada asignatura, con indicaciones en caso de RAs no logrados para cerrar el ciclo anual (ver Tabla 6).
- Encuesta de desempeño docente.

a) **Instrumentos de evaluación directa:** en todos los cursos, se utiliza una combinación de instrumentos de medición directa tales como pruebas, exámenes, tareas y cuestionarios, cuyas características e impacto en la nota global del curso están informadas en el syllabus del curso, y que a su vez se encuentran reguladas por el Reglamento General de Docencia de Pregrado de la UdeC.

b) **Encuestas de percepción del logro de resultados de aprendizaje:** este tipo de evaluación indirecta se ha diseñado para brindar a los estudiantes una mayor participación en su proceso de aprendizaje, para medir la eficacia de este y para que los estudiantes sean conscientes de su propio progreso. La encuesta se aplicará a los estudiantes de cada curso dos veces por semestre, al principio y al final.

c) **Rúbricas:** fueron diseñadas por una profesional especializada en educación para evaluar directamente el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso en cada curso. Para facilitar su aplicación se definieron Índices de Desempeño relacionados con cada una de las competencias de egreso.

d) **Encuestas a empleadores y egresados:** se crearon con ayuda de la Unidad de Calidad de la Dirección de Estudios Estratégicos de la UdeC, y están diseñadas para consultar la percepción de ambas partes respecto la consecución de las competencias del perfil de egreso. Sus resultados nos entregan información sobre las fortalezas y debilidades de nuestros egresados, cuyo análisis se utiliza para la evaluación y, de ser necesario, redefinición de los PEOs y SOs.

e) **Fichas Excel:** Al final de cada semestre, el logro de los RAs se mide a través de las fichas de control que completa el profesor encargado del curso, idealmente, con la cooperación del ayudante del curso en caso de tener uno asignado. Cada instrumento de evaluación directa está relacionado con los resultados de aprendizaje del curso. Con el fin de medir el alcance del logro de los resultados de aprendizaje del curso se establecieron tres categorías: no se logra ('NA' por su definición en inglés como *Not Achieved*) si la calificación es inferior a 4.0 (en escala de 1.0 a 7.0); logrado ('A' por su definición en inglés como *Achieved*) si la calificación es mayor a 5.5; y parcialmente logrado ('PA' por su definición en inglés como *Partially Achieved*) si la calificación está entre las dos calificaciones mencionadas anteriormente. El análisis de los resultados permite identificar los resultados de aprendizaje no logrados por la mayoría de los alumnos, identificar las deficiencias del curso y definir acciones correctivas para una futura versión del curso.

f) **Encuesta de desempeño docente:** cada semestre, los estudiantes responden una encuesta que mide su percepción de las competencias académicas y disposición de los profesores encargados de dictar cada curso. Esta encuesta se aplica de manera centralizada por la Dirección de Docencia de la UdeC y se utiliza, a la vez, en la evaluación académica que forma parte de los procesos de promoción de los académicos. Como resultado de la encuesta, los profesores con baja puntuación son entrevistados por el Director del Departamento para formular mejoras en su disposición y/o procedimientos de enseñanza.

Tabla 2

Objetivos educativos del programa y las 8 competencias de egreso definidas para la carrera de Ingeniería Civil Química de la UdeC.

Ingeniería Civil Química – Universidad de Concepción	
Objetivos Educativos del Programa (PEOs)	Perfil de Egreso (SOs)
<p>1. Nuestros graduados son profesionales que utilizan sus conocimientos y herramientas de ingeniería y gestión empresarial para tomar decisiones que optimizan el diseño y la operación de procesos, especialmente aquellos relacionados con sistemas y la institución.</p> <p>2. Nuestros graduados son personas independientes y autónomas capaces de ejercer liderazgo en equipos multidisciplinarios y, por lo tanto, ejecutar con éxito proyectos sostenibles e integrados, al tiempo que muestran empatía e integridad y responden a una sociedad dinámica, exigente y competitiva.</p> <p>3. Nuestros graduados tienen los medios para desarrollarse profesionalmente en roles de liderazgo en la comunidad empresarial y convertirse en emprendedores o directivos de instituciones del sector público o privado, agregando así valor a sus organizaciones a través del trabajo en equipo y la comunicación efectiva, al tiempo que son conscientes de los valores éticos y el interés de la comunidad en general.</p> <p>4. Nuestros graduados tienen hábitos establecidos de desarrollo profesional continuo y sistemático, con el fin de poder comprender, promover y adaptarse a los cambios científicos, tecnológicos, económicos y regulatorios que enfrenta la sociedad global.</p> <p>5. Nuestros graduados son profesionales que pueden convertirse en líderes y directores de sus equipos que brindan orientación y asumen la responsabilidad en lo que respecta a la seguridad de los productos y procesos químicos y, por lo tanto, ofrecen una amplia comprensión de las interacciones humano-proceso-producto.</p>	<p>1. Solucionar problemas complejos de ingeniería, dentro del ámbito de la ingeniería química, aplicando herramientas de matemática, ciencias y principios de la ingeniería.</p> <p>2. Concebir, diseñar, implementar y operar procesos industriales relevantes a la ingeniería química y afines, para la creación de productos y soluciones, aunando ciencias, tecnologías, evaluación económica y ambiental de los procesos de transformación física, química y biológica de la materia y considerando criterios técnicos, económicos, sociales, éticos y ambientales.</p> <p>3. Comunicar de manera efectiva en su ámbito profesional acorde a los interlocutores.</p> <p>4. Comprender la responsabilidad social y de su profesión, así como el impacto económico, ambiental y social de la ingeniería en un contexto global.</p> <p>5. Ejercer trabajo en equipo en un ambiente colaborativo e inclusivo aplicando un plan de trabajo con objetivos y metas.</p> <p>6. Desarrollar investigaciones y estudios detallados de aspectos técnicos de su especialidad, a través del diseño y conducción de experimentos y del análisis e interpretación de sus resultados.</p> <p>7. Adquirir y aplicar nuevo conocimiento y el aprendizaje continuo en la actualización y mejora de sus competencias profesionales en ingeniería.</p> <p>8. Gestionar y administrar recursos humanos, materiales y financieros.</p>

De esta manera, el modelo considera la naturaleza dinámica del proceso de mejora y evaluación, permitiendo la revisión y evaluación de los resultados de aprendizaje a corto y largo plazo, a la vez que incorpora un proceso cíclico de autorregulación a nivel de cursos y curricular. Por otro lado, el modelo implementado, haciendo uso de distintos instrumentos de evaluación, tanto cuantitativos como cualitativos, permite la integración de los datos recogidos, mediante un proceso de triangulación de la información, en el proceso de mejoramiento continuo que permitirá implementar modificaciones al programa curricular basado en información más robusta.

Finalmente, en el sub-proceso de socialización se presentan frente al consejo académico del departamento los resultados de las evaluaciones y del análisis de todos los datos recogidos, con el objetivo de informar e involucrar a todos los profesores y obtener retroalimentación que sirva para planificar las enmiendas necesarias del subproceso. Como resultado

de este proceso se obtiene el *Plan Anual para el Mejoramiento de la Enseñanza y Apoyo al Estudiante*.

Tabla 3

Mapa Curricular – Nivel de contribución de los principales cursos responsabilidad del DIQ a las competencias del perfil del egreso.

Course Name	Introduction to Chemical Eng.	Fluid Mechanics	Communication In Engineering	Physical Chemistry	Thermodynamics of Chemical Proc	Introduction to Environmental Sci.	Heat Transfer	Chemical Reactor Design	Chemical Process Laboratory, I	Mass Transfer	Economics	Projects Formulation and Evaluation	Chemical Process Laboratory II	Process Dynamics	Separation Operations	Engineering Drawings Chem Proc.	Process Synthesis	Process Control	Chemical Engineering Project I	Chemical Process Industry	Process Optimization	Chemical Engineering Project II	Undergraduate Thesis	
ChE Outcomes (SOs)																								
1. Solve complex problems,	1	3	n. a.	2	2	3	n. a.	3	3	1	3	n. a.	2	1	1	3	2	n. a.	3	3	3	n. a.	3	3
2. Conceive, design, install and operate processes	n. a.	n. a.	n. a.	1	1	1	1	1	1	n. a.	2	n. a.	3	1	n. a.	2	1	n. a.	3	2	3	n. a.	1	3
3. Communicate effectively	n. a.	n. a.	3	n. a.	1	n. a.	2	1	n. a.	3	1	n. a.	3	2	3	n. a.	n. a.	2	n. a.	n. a.	3	3	n. a.	3
4. Exercise social responsibility	n. a.	n. a.	n. a.	1	n. a.	n. a.	3	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	1	3	2	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	1	n. a.	2	3	n. a.	3
5. Exercise leadership 8. Manage resources.	1	n. a.	n. a.	n. a.	2	n. a.	n. a.	1	n. a.	3	n. a.	n. a.	3	2	3	n. a.	n. a.	n. a.	1	n. a.	3	2	1	3
6. Apply scientific and technological principles.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	3	2	n. a.	n. a.	1	3	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	3	2	n. a.	n. a.	n. a.	1	n. a.	n. a.	1	n. a.
7. Acquire and apply the new knowledge	n. a.	n. a.	1	1	2	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	3	1	1	3	1	3	n. a.	n. a.	1	1	n. a.	3	3	n. a.	3

NOTA: Los SOs se presentan en forma abreviada debido a restricciones de formato. Para el texto completo ver Tabla 2.

n.a.: not worked significantly in this course.

1: some activities, low grade cognitive (Bloom taxonomy).

2: formal activities, medium cognitive level.

3: highly developed in the course and high cognitive level that reach application.

Figura 2

Proceso de Mejoramiento Continuo del DIQ.

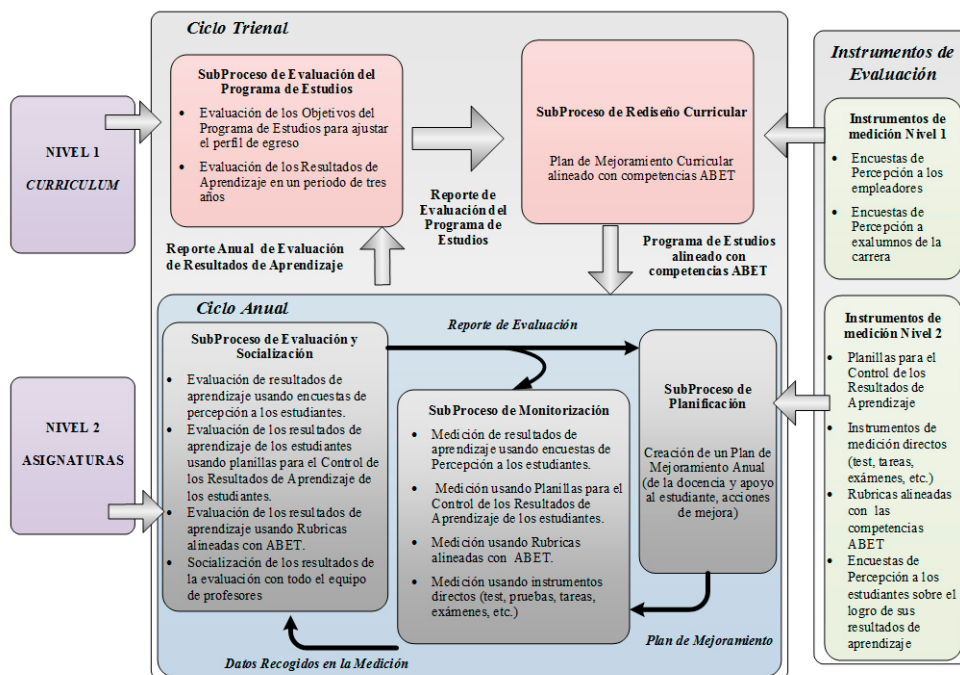


Tabla 4

Ejemplo de encuesta de percepción de resultados de aprendizaje que se aplica a inicios y fines de semestre.

Evalúa según tu apreciación el nivel de logro de tus resultados de aprendizaje en la asignatura de "Introducción a la Ingeniería Química". 1 significa un bajo logro en el resultado de aprendizaje y 7 significa un alto logro en el resultado de aprendizaje. Evalúa todos los resultados de aprendizaje.

Resultados de Aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
Comprender la naturaleza y alcances de la industria de procesos químicos.							
Aplicar principios de la física y química para el análisis de procesos químicos.							
Aplicar métodos sistemáticos de análisis para resolver problemas de balances de materia y energía relacionados con la industria de procesos químicos.							
Organizar, realizar y dirigir trabajo en equipo usando un plan de trabajo con objetivos y metas.							

Incluye alguna observación breve que consideres relevante para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el curso de Introducción a la Ingeniería Química pensando en cómo el profesor realiza la clase y que dificultades observas.

Incluye alguna observación breve que consideres relevante para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el curso de Introducción a la Ingeniería Química pensando en cómo “tu” enfrentas el desarrollo del curso y qué haces para aprender.

Tabla 5

Ejemplo de rúbrica para trabajo en equipo.

RUBRICA PARA TRABAJO EN EQUIPO			Asignatura:	Nombre	
CONCEPTO	Índice de desempeño	Desarrollo equivalente a nota 1 a 3 (no logrado)	Desarrollo equivalente a nota 3,1 a 5 (parcialmente logrado)	Desarrollo equivalente a nota 5,1 a 7 (totalmente logrado)	Nota
	Investiga y recopila información para el trabajo en equipo	El estudiante no recopila suficiente información relacionada con el tema estudiado.	El estudiante recopila poca información o alguna relacionada con el tema estudiado.	El estudiante recopila gran cantidad de información relacionada con el tema estudiado.	
Trabajo en equipo	Cumple las funciones para su rol en el equipo	El estudiante no realiza la función según el rol asignado en el equipo.	El estudiante realiza muy pocas tareas en el equipo.	El estudiante realiza todas las tareas que corresponden al rol asignado por el equipo de trabajo y evalúa críticamente a su equipo.	
	Escucha a otros compañeros	El estudiante habla mucho y no posibilita que el equipo comparta el trabajo.	El estudiante escucha y se expresa ocasionalmente de buena forma al trabajar en su equipo.	El estudiante siempre escucha y se expresa adecuadamente cuando trabaja en su equipo.	
Ambiente colaborativo	Ambiente de trabajo colaborativo	El estudiante coopera en el grupo, pero no demuestra una colaboración espontánea, es decir, espera a que se le indique lo que tiene que hacer (no es proactivo).	El estudiante en ocasiones contribuye a la colaboración del equipo. Es decir, no mantiene un comportamiento proactivo permanente.	El estudiante valora, aliena, y reconoce el trabajo de otros miembros del grupo, asumiendo la responsabilidad que le corresponde (de forma proactiva) en sus actividades considerando que el apoyo entre miembros del grupo contribuye al logro de las metas del equipo.	

Ambiente inclusivo	Inclusión: ambiente de tolerancia, respeto y participación	El estudiante no aporta a la generación de un ambiente de tolerancia, respeto y participación en su equipo de trabajo.	El estudiante en ocasiones considera aspectos de inclusión como tolerancia, respeto y participación en su equipo de trabajo.	El estudiante genera un ambiente de tolerancia, respeto y participación en su equipo de trabajo.	
	Desarrollo de una planificación	El estudiante desarrolla una planificación demasiado simple para el proyecto y/o actividad.	El estudiante desarrolla una carta Gantt que no es la más adecuada y/o presenta deficiencias.	El estudiante define y desarrolla una carta Gantt con las actividades, roles y fechas indicando las metas o hitos que se deben cumplir para el desarrollo del proyecto o actividad.	
Desarrollo de un Plan de Trabajo	Gestión y control de metas	El estudiante no aplica acciones para la gestión de metas del proyecto.	El estudiante aplica una gestión de metas no adecuada para el proyecto.	El estudiante comprueba el grado de consecución del objetivo general y de los objetivos intermedios o específicos, a través de la evaluación del grado de cumplimiento de la carta Gantt.	
				Promedio nota	

Tabla 6

Ejemplo de Planillas para el control de los resultados de aprendizaje (LOs por su definición en inglés como Learning Outcomes) y acciones correctivas.

COURSE		THERMODYNAMICS OF CHEMICAL PROCESSES				TEACHER: ANDRES MEJIA		2019-1																																																			
Learning Outcome alligns with the ABET SOs*	LO	Indicate the learning outcomes (LO) that the course seeks to achieve			Associate learning outcomes with the direct assessment instruments applied in the course																																																						
ABET 1	L1	To calculate volumetric and caloric properties of fluid mixtures, using state equation models and traditional models for the liquid phase.			Homeworks 1 and 2	Exam 1, problem 1 and 2	Exam 2, problem 1																																																				
ABET 1,2	L2	To develop balances of matter and energy in open systems, with systems based on mixtures distributed in several phases.			Homeworks 1, 2, 4 and 5	Exam 1, problem 1 and 2																																																					
ABET 1	L3	To calculate the phase equilibrium of mixtures of different chemical complexity.			Homeworks 2, 3, 4 and 5	Exam 1, problem 1, 2 and 3	Exam 2, problem 1 and 2	Exam 3, problem 1 and 3																																																			
ABET 1,2,6	L4	To use a programming language to solve problems of prediction of states and properties of process streams.			Homeworks 1, 2, 3, 4 and 5	Exam 1, problem 2 and 3	Exam 2, problem 1 and 2	Exam 3, problem 1 and 2																																																			
<p>* OUTCOMES ABET</p> <p>1. ag. ability to identify, formulate, and solve complex engineering problems by applying principles of engineering, science, and mathematics.</p> <p>2. ag. ability to apply engineering design to produce solutions that meet specified needs with consideration of public health, safety, and welfare, as well as global, cultural, social, environmental, and economic factors.</p> <p>3. ag. ability to communicate effectively with a range of audiences.</p> <p>4. an ability to recognize ethical and professional responsibilities in engineering situations and make informed judgments, which must consider the impact of engineering solutions in global, economic, environmental, and societal contexts.</p> <p>5. an ability to function effectively on a team whose members together provide leadership, create a collaborative and inclusive environment, establish goals, plan tasks, and meet objectives.</p> <p>6. ag. ability to develop and conduct appropriate experimentation, analyze and interpret data, and use engineering judgment to draw conclusions.</p> <p>7. an ability to acquire and apply new knowledge as needed, using appropriate learning strategies</p>																																																											
<p>LO's analysis for each evaluation instrument (Grades from 1.0 to 7.0)</p> <p>Criteria applied to determine compliance or non-compliance of each LO</p> <p>If the mean value is</p> <table border="1"> <tr> <td>< 4,0</td> <td>LO = NA</td> <td>Not Achieved</td> </tr> <tr> <td>> 4,0 y < 5,5</td> <td>LO = PA</td> <td>Partially Achieved</td> </tr> <tr> <td>> 5,5</td> <td>LO = A</td> <td>Achieved</td> </tr> </table>										< 4,0	LO = NA	Not Achieved	> 4,0 y < 5,5	LO = PA	Partially Achieved	> 5,5	LO = A	Achieved																																									
< 4,0	LO = NA	Not Achieved																																																									
> 4,0 y < 5,5	LO = PA	Partially Achieved																																																									
> 5,5	LO = A	Achieved																																																									
<p>HOMEWORKS</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>IF</th> <th>LO</th> <th>%A</th> <th>%PA</th> <th>%NA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>L1, L2, L3, L4</td> <td>89</td> <td>8</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>L1, L2, L3, L4</td> <td>5</td> <td>53</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>L1, L2, L3, L4</td> <td>21</td> <td>63</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>L1, L2, L3, L4</td> <td>97</td> <td>3</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>L1, L2, L3, L4</td> <td>64</td> <td>31</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>					IF	LO	%A	%PA	%NA	1	L1, L2, L3, L4	89	8	3	2	L1, L2, L3, L4	5	53	42	3	L1, L2, L3, L4	21	63	16	4	L1, L2, L3, L4	97	3	0	5	L1, L2, L3, L4	64	31	5	<p>EXAMS</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>IF</th> <th>LO</th> <th>%A</th> <th>%PA</th> <th>%NA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>L1, L2, L3, L4</td> <td>5</td> <td>53</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>L1, L3, L4</td> <td>21</td> <td>55</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>L3, L4</td> <td>39</td> <td>56</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>					IF	LO	%A	%PA	%NA	1	L1, L2, L3, L4	5	53	42	2	L1, L3, L4	21	55	24	3	L3, L4	39	56	5
IF	LO	%A	%PA	%NA																																																							
1	L1, L2, L3, L4	89	8	3																																																							
2	L1, L2, L3, L4	5	53	42																																																							
3	L1, L2, L3, L4	21	63	16																																																							
4	L1, L2, L3, L4	97	3	0																																																							
5	L1, L2, L3, L4	64	31	5																																																							
IF	LO	%A	%PA	%NA																																																							
1	L1, L2, L3, L4	5	53	42																																																							
2	L1, L3, L4	21	55	24																																																							
3	L3, L4	39	56	5																																																							
<p>CONCLUSIONS</p> <p>In general terms, the learning outcomes were evaluated in all the assessment instruments. It is observed that as the course progresses, the percentage of achievement increases significantly, which may be due to the increase in homework and problem-solving lectures given. However, it is noted that there is a gap in the use of numerical methods to solve problems. The following aspects are expected to improve next year:</p> <p>i) Incorporate the use of Mathematica for problem solving.</p> <p>ii) Incorporate the use of ApePlus for problem solving.</p> <p>iii) Increase the number of homework with special emphasis on numerical methods.</p>																																																											

6. Conclusiones

Es importante destacar que los desafíos y las oportunidades de esta acreditación abarcan a una gran cantidad de actores tanto dentro como fuera del DIQ, haciendo esta acreditación un compromiso global de todas las unidades que prestan sus servicios a nuestro programa de Ingeniería Química.

Los principales desafíos que se presentan son con respecto de los profesores y sus paradigmas académicos y métodos de evaluación basados, en su mayoría, en visiones de enseñanza y formas de medición de conocimientos técnicos específicos, dejando muchas veces de lado el medir las habilidades transversales o genéricas de los estudiantes. Por otra parte, se debe vencer la inercia y resistencia de los profesores a la introducción de cambios a sus métodos de enseñanza y medición.

Por otra parte, el proceso de acreditación otorga la oportunidad de instalar un procedimiento de mejoramiento continuo en la docencia, recoger evidencias claves sobre el tipo de docencia que se imparte, incorporar a los planes de mejoramiento la percepción de los egresados y empleadores, al mismo tiempo de asegurar altos estándares en educación, lo que permite una retroalimentación virtuosa de la docencia, la que finalmente conllevará a un mejor logro del perfil de egreso que se espera alcanzar como resultado del proceso formativo aplicado en la carrera de Ingeniería Civil Química de la Universidad de Concepción. Adicionalmente se regula y asegura una mayor armonía entre las competencias de los titulados y las necesidades de la industria y la sociedad.

Se concluye que la acreditación ABET permite impulsar un cambio de procedimientos en la docencia en forma sistemática, para conocer la medida en que se alcanzan las competencias y para realizar cambios en las asignaturas y en el programa de la carrera. Todo lo anterior significa, sin duda, asegurar la visibilidad y el prestigio de la carrera.

Agradecimientos

Proyecto ING 2030-CORFO 14ENI2-26905, Facultad de Ingeniería, Universidad de Concepción.

Referencias

- ABET (2018). *Criteria for Accrediting Engineering Programs 2018-2019*. Recuperado de www.Abet.Org.
- ABET (2019a). *ABET Accreditation*. Recuperado de <https://www.abet.org/accreditation/>.
- ABET (2019b). *ABET Program Eligibility Requirements*. Recuperado de <https://www.abet.org/accreditation/what-is-accreditation/eligibility-requirements/>.
- Abu-jdayil, B., y Al-attar, H. (2010). Curriculum assessment as a direct tool in ABET outcomes assessment in a chemical engineering programme. *European Journal of Engineering Education*, 35(5), 489–505.
- Carelli, J. (2019). *Seeking accreditation - A case study in outcome assessment*. Proceedings of the 2019 International Conference on Frontiers in Education: CS and CE, 81–87.
- Petrova, R., Tibrewal, A., y Sobh, T. M. (2006). An electronic web-based assessment system. *Journal of STEM Education*, 7(3), 44–57.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica

Karen Peña Rañileo^a, Arlet Ponce Godoi^b, Dyanett Montecinos Herrera^c, Daniela Torres Reinoso^d, Paz Catalán Montiel^e y Carolina Villagra Bravo^f
Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.


Recibido: 06 de mayo 2020 - Revisado: 31 de agosto 2020 - Aceptado: 10 de noviembre 2020


RESUMEN


La presente experiencia de innovación pedagógica se centró en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, utilizando textos discontinuos o multimodales a través de la colaboración como estrategia y competencia de aprendizaje entre estudiantes de segundo ciclo de educación básica de la ciudad de Temuco. En ella, se especificaron las diferentes acciones realizadas por cinco futuras profesoras de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco, las cuales consideraron en sus planificaciones el contexto, las necesidades e intereses de las y los estudiantes de cada curso, a su vez, se detallan las valoraciones de los participantes sobre la experiencia. Finalmente, se sistematizaron los elementos que permitieron impulsar y favorecer la incorporación del trabajo colaborativo y la lectura de diversos textos discontinuos como una práctica habitual en el aula.

Palabras Clave: Trabajo colaborativo; textos discontinuos o multimodales; habilidades de comprensión lectora.


*Correspondencia: kpena2016@alu.uct.cl (K. Peña).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-7959-5750> (kpena2016@alu.uct.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-9138-0982> (aponce2014@alu.uct.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-3855-436X> (dmontecinos2015@alu.uct.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0001-5260-6731> (dtorres2016@alu.uct.cl).

^e  <https://orcid.org/0000-0001-5063-5168> (paz.catalan2016@alu.uct.cl).

^f  <https://orcid.org/0000-0002-5428-2555> (cvillagra@uct.cl).

Comprehension of written texts through collaborative work in Primary Education

ABSTRACT

This pedagogical innovation experience focused on the development of reading comprehension skills, using discontinuous or multimodal texts through collaboration as a learning strategy and competence among students in the second cycle of elementary education in the city of Temuco. During the pedagogical experience, collaboration was carried out as a learning strategy and proficiency using discontinuous or multimodal texts. This is documented through different actions developed by five student-teachers studying Pedagogy in Primary Education at the Catholic University of Temuco, detailing the participants' evaluations of the experience. Finally, the elements that encouraged and favored the integration of collaborative work and the reading of different discontinuous texts as a regular practice in the classroom were systematized.

Keywords: Collaborative work; discontinuous or multimodal texts; reading comprehension skills.

1. Introducción

La relevancia de la comprensión lectora y su estudio, es un factor que permite la constante mejora de la educación tanto para los profesores como para los estudiantes, puesto que, la lectura es un recurso interdisciplinario y transversal para el desarrollo de cualquier disciplina debido a que cumple un rol fundamental para favorecer el proceso de aprendizaje (Cantú, De Alejandro, García y Leal, 2017).

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019), Chile se sitúa bajo el promedio en el área de comprensión lectora de acuerdo a los resultados de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). Sin embargo, a nivel latinoamericano se encuentra sobre el promedio de los países evaluados en la prueba de lectura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (Organización de las Naciones Unidas y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2015). Asimismo, en Chile se evidencia mediante el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) que el desempeño alcanzado por las y los estudiantes evaluados se encuentra mayoritariamente en los niveles "Insuficiente" o "Elemental", en relación a los aprendizajes de lectura sugeridos y esperados por el currículum vigente (Ministerio de Educación, 2014), a su vez, a nivel regional La Araucanía ha mantenido sus resultados, no existiendo mejoras sustantivas en los últimos años (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Estos bajos resultados pueden ser consecuencia de las prácticas del profesorado, basadas en paradigmas educativos tradicionales que ofrecen pocas oportunidades para que el alumnado tenga un rol protagónico en el proceso pedagógico. En este sentido, el problema radica en que la enseñanza se centra en otras dimensiones del aprendizaje del lenguaje escrito, tales como la escritura o la conciencia de lo impreso, en el uso de textos completos y en el trabajo posterior por medio de diálogos de interrogación sobre información explícita o literal, donde la interacción verbal se da en una modalidad de grupo curso, acompañado del bajo nivel de exigencia en trabajos o tareas, la cantidad de tiempo asignada para ellas y la excesiva e innecesaria

saría ayuda que prestan los docentes a los estudiantes (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Mellado, 2013). A su vez, se utiliza una escasa variedad de materiales para la lectura siendo los recursos más comunes los textos literarios, las guías y los textos escolares, privilegiando y potenciando en el aula el trabajo individual sobre el trabajo colaborativo, lo cual es desfavorable, puesto que no permite que los estudiantes construyan conocimiento de manera compartida a través de la comunicación y el desarrollo de sus habilidades sociales (Medina, Valdivia, Gaete y Galdames, 2015; Valdebenito y Durán, 2013).

Del mismo modo, el problema reside en que el profesorado en sus prácticas pedagógicas fomenta en mayor medida el aprendizaje individual de los y las estudiantes durante el desarrollo de habilidades de comprensión de textos escritos, que se percibe cuando estos desde sus creencias tradicionales, creen que leer individualmente permite una mejor comprensión, por lo que consideran que la metodología de trabajar y leer en equipo es un espacio en el cual se producirá un desorden colectivo (Milicic y Arón, 2017). Asimismo, abordan principalmente la comprensión lectora a través de textos continuos realizando preguntas de carácter explícito donde no se promueve el desarrollo cognitivo de habilidades de orden superior del alumnado como la reflexión, el análisis, entre otras (Sanz, 2005).

En este contexto, la siguiente experiencia de innovación pedagógica describe la incorporación de la estrategia de trabajo colaborativo centrada en la lectura de textos discontinuos o multimodales en las asignaturas principales (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. En ella se especifican las diferentes acciones realizadas por cinco futuras profesoras de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco, detallando las valoraciones de los participantes sobre la experiencia. Una vez aplicada la innovación en el aula, el objetivo es sistematizar los elementos que permiten impulsar y favorecer la incorporación del trabajo colaborativo y la lectura de diversos textos discontinuos como una práctica habitual en las asignaturas.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Aprendizaje profundo y lectura en el contexto escolar

En educación el aprendizaje en un principio se centraba más en aprender el contenido, sin embargo, hoy en día es un proceso que busca favorecer el desarrollo integral del estudiante a través de la construcción de conocimientos y fortalecimiento de habilidades y actitudes. En este sentido, aprender no es solo saber, sino que es aprender para aplicar y usar estos nuevos aprendizajes en situaciones reales, contribuyendo así a los saberes propios como a los de otros (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017; Romero, 2009).

Desde esta perspectiva el aprendizaje profundo es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan, desarrollando habilidades como creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, carácter y ciudadanía, de tal forma que el aprendizaje inicie con experiencias previas que permitan que la nueva información se integre y organice en la estructura cognoscitiva, cambiando representaciones y esquemas mentales del sujeto (Ausubel, 1983; Rincón-Gallardo, 2019; Rosales y Sulca, 2015). Es decir, para que los estudiantes construyan un aprendizaje significativo y profundo, los docentes deben sustentar su enseñanza en la teoría constructivista del aprendizaje, actuando como mediadores en el proceso pedagógico, sustentando la construcción del conocimiento a través de la experimentación y la realización mental de estos, en base a sus experiencias previas, logrando que cada uno aprenda (Martínez, 2018; Ortiz, 2017).

Una de las herramientas para construir este aprendizaje profundo recae en la importancia de la lectura en la vida cotidiana y contexto escolar, dado que es una forma de acceder a un conocimiento muy potente para entender y comprender temas contingentes, políticos, sociales, culturales, económicos, educativos, entre otros, puesto que desarrolla autonomía y permite pensar de manera reflexiva y crítica en la sociedad, contribuyendo al crecimiento personal, social y cognitivo. Asimismo, implica saberes, expectativas, objetivos del lector, anticipación de contenidos del texto, formulación de conjeturas e imaginación para el desenlace, decodificación del sistema de símbolos que posee un texto a través de la interacción entre el lector y este, donde la persona que lee es un sujeto activo que procesa y examina lo leído encontrándole un sentido, autointerrogando su contenido y construyendo un significado de aquel, de modo que una vez desarrollado y dominado este proceso, podrá comprender lo que lee (González, Otero y Castro, 2016; Solé, 1992; Pardo y Gamba, 2014).

2.2 La importancia de los tipos de textos para la comprensión lectora

La comprensión lectora es un desafío constante, puesto que demanda desarrollar un nivel de interpretación, reflexión y análisis profundo. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo en la medida que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor, y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. Por esto, la competencia lectora comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se construyen a lo largo de la vida en diferentes contextos y comunidades, en las que el individuo interviene y participa y en la que como lector toma un papel protagonista, reflexionando e interpretando el significado del texto. De esta forma el uso y la reflexión que puede lograr un estudiante a partir de la lectura satisfactoria de un texto escrito, le ayudará a conseguir un desarrollo personal e interactuar socialmente con su entorno (Durán et al., 2011; Solé, 1992).

Al mismo tiempo, un texto no es solo una unidad lingüística sino un acontecimiento de acción humana, de interacción, comunicación y cognición en un contexto determinado, por lo tanto, posee una serie de características, entre las cuales no es menos importante el hecho de que esté conformado por un sistema de símbolos o códigos. Para acceder al texto, se necesita descifrar su código para que pueda ser comprendido por el lector, puesto que, si se comprende, este dispondrá de conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él (Cabrerá y Caruman, 2018; Solé, 1992).

Análogamente, existen distintos tipos de textos como los de carácter continuo que son aquellos textos que presentan la información de forma secuenciada y progresiva, por ejemplo, textos del tipo narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. Por otra parte, están los textos de carácter discontinuo o multimodal, en los cuales la información se presenta de manera organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva, por ejemplo, hablamos de listas, cuadros, gráficos, diagramas, tablas, mapas, entre otros. A su vez, estos tipos de textos pueden poseer colores, sonidos o diagramas, donde el conjunto de dichos elementos ayuda a determinar el significado del mensaje transmitido (Manghi et al., 2013; Parodi, 2010; Pérez, 2013; Sanz, 2005).

De igual manera, dos de cada tres tareas están relacionadas con los textos continuos y una de cada tres con los discontinuos. Esto puede ocurrir principalmente porque la comprensión de los textos de tipo discontinuo requiere del uso de estrategias de lectura no lineal que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada, por tanto, estos textos son más complejos de leer e interpretar y requieren un nivel cognitivo mayor de comprensión. Es importante que el profesorado utilice este tipo de texto en el aula, considerando que resultan atractivos y desafiantes para el lector, requiriendo un nivel

de interpretación y análisis mayor. De este modo, favorece la autonomía del estudiante, su interrelación con el texto y su contexto de manera más activa, pudiendo construir significado de él a través de un análisis más inferencial, reflexivo y crítico, dejando atrás la comprensión superficial como se acostumbra trabajar en la escuela (Franco et al., 2016; Pérez y Sanagustín, 2011; Sanz, 2005).

2.3 Colaboración como competencia y estrategia de aprendizaje

La estrategia del trabajo colaborativo entre estudiantes se caracteriza por una relación de interdependencia entre miembros de un grupo, orientados por una motivación y un deseo de alcanzar un objetivo propuesto, estableciendo relaciones simétricas y recíprocas, manejando habilidades comunicacionales y teniendo una responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo, donde cada miembro tiene asignada una tarea que va en función de sus conocimientos, habilidades y actitudes, teniendo todos la misma relevancia e importancia dentro del grupo (Durán et al., 2011; García-Valcárcel y Basilotta, 2015; Podestá, 2014; Yong, Cedeño, Tubay y Cedeño, 2018).

Simultáneamente, se afirma que mediante la colaboración se promueve la inclusión, debido a que se aceptan todos como son, independiente de su condición física, cognitiva o socio-cultural, estimulando el apoyo de los integrantes según se requiera. Desde esta perspectiva, la estrategia del aprendizaje colaborativo promueve el proceso de construcción del aprendizaje, favorece el desarrollo de actitudes sociales y el proceso de leer comprensivamente, permitiendo que los y las estudiantes a través del diálogo puedan interrogar un texto, realizar deducciones, retroalimentarse, complementarse, autorregularse, evaluarse y coevaluarse. Es así como se vuelve esencial colaborar con los pares, porque permite que convivan en base a sus diferencias, identifiquen, modifiquen y trabajen sus debilidades o potencien sus fortalezas, desarrollando un proceso de aprendizaje significativo (Monereo y Durán, 2002; Tobón, Gonzalez, Nambo y Vazquez, 2015).

Así, el modelo de aprendizaje colaborativo constituye un modelo personal e interactivo, que invita a los y las estudiantes a construir juntos, conjugando esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de acuerdos establecidos de manera consensuada que les permitan lograr las metas establecidas, siendo una experiencia que supera el aprendizaje memorístico y mecanicista (Esquivel, Villa, Guerra, Guerra y Rangel, 2018; Revelo, Collazos y Jiménez, 2018).

En definitiva, un objetivo universal y transversal constante en la educación es lograr que los estudiantes sean personas autónomas e informadas, de modo que puedan desarrollar una comprensión lectora profunda a través de la colaboración, que sin duda posee una serie de beneficios potentes, siendo un factor favorecedor para el proceso de lectura que va más allá de lo literal y que busca llegar a una comprensión de carácter crítico valórico.

De acuerdo a estos antecedentes, se pretende desde un paradigma no tradicional de enseñanza y aprendizaje mejorar las prácticas educativas, ofreciendo a los estudiantes textos enriquecedores, desafiantes y atractivos, de manera que puedan desarrollar habilidades comunicativas y su propio aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo con sus pares, donde cada integrante asume su rol con responsabilidad para contribuir en las actividades propuestas por su grupo de trabajo, garantizando así el éxito de este, dado que si esta condición no se cumple la estrategia pierde sentido y propósito.

3. Descripción de la experiencia

3.1 Contexto

El contexto de la presente experiencia educativa se origina a partir de las observaciones realizadas durante las prácticas pedagógicas tempranas de las futuras profesoras, donde se ha podido evidenciar que existen prácticas del profesorado que fomentan el aprendizaje individual de los estudiantes durante el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Asimismo, se evidenció mayoritariamente la lectura de textos escritos de carácter continuo como por ejemplo: cuentos tradicionales, leyendas, fábulas, entre otros, dejando de lado o trabajando en menor medida los textos de carácter discontinuo o multimodales, tales como: textos científicos, históricos, matemáticos, gráficos, etcétera.

A lo anterior, se suma el hecho de que son abordados principalmente con preguntas de carácter explícito, donde las profesoras y profesores generalmente utilizan el mismo formato tradicional de preguntas como: ¿Quién es el personaje principal? ¿Cuáles son sus características físicas?, teniendo por consecuencia la limitación del desarrollo cognitivo de habilidades de orden superior tales como la reflexión, el análisis u otras.

De este modo, la investigación educativa se realiza en el contexto de una de las prácticas tempranas que forman parte de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco, donde cada una de las futuras profesoras diseña y desarrolla proyectos de aula integrados que contemplan la asociación de las asignaturas del currículum (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) en un centro de práctica urbano de la ciudad de Temuco. En consecuencia, esta investigación se desarrolló en 5 centros escolares, donde participaron niños, niñas y jóvenes de segundo ciclo de educación básica que se encuentran cursando quinto o sexto grado, cuyas edades fluctúan entre los 10 y 15 años de edad.

Tabla 1

Número de participantes por centros escolares.

Curso	Centro educativo	Grado	N° de niños	N° de niñas	Total de estudiantes
Curso 1	Escuela 1	6° Básico	13	8	21
Curso 2	Escuela 2	5° Básico	9	12	21
Curso 3	Escuela 3	6° Básico	11	10	21
Curso 4	Escuela 4	6° Básico	13	5	18
Curso 5	Escuela 5	6° Básico	18	18	36
Total			64	53	117

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Técnicas

Esta propuesta metodológica se enmarca en la indagación colaborativa, que es una modalidad de investigación colectiva y participativa en el contexto de las prácticas docentes para favorecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pino, González y Ahumada, 2018). El estudio desarrollado considera lo planteado por DeLuca et al. (2015), pues se identifican desafíos comunes, se indaga en la acción y se reflexiona de manera constante.

Con el propósito de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes, se utilizaron datos para comprender el proceso pedagógico, los cuales se producen y analizan de manera colectiva (Pino et al., 2018). En este estudio se aplicó el cuestionario como técnica de recogida de infor

mación, el cual nos permitió medir de forma protocolar preguntas que se administran a una determinada población o una muestra (López y Fachelli, 2015), también se utilizó una prueba de comprensión lectora que permitió al sujeto realizar relaciones inteligentes entre lo que lee y lo que comprende, haciendo nexos entre los conocimientos que dispone, la información entrante y lo que se le pide que comprenda (León, Escudero y Olmos, 2012). Para cada uno de estos instrumentos se realizó análisis de contenido para su validación por tres expertos en el área de estudio.

El cuestionario fue aplicado en 20 minutos, de forma individual y escrita a los grupos de estudiantes que participaron del estudio, componiéndose este de tres dimensiones:

- Hábitos de lectura, donde las y los estudiantes respondieron sobre qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban respecto a unas aseveraciones de su proceso lector.
- Proceso de lectura en la escuela, donde las y los educandos respondieron cómo viven el proceso lector en la escuela.
- Relevancia de la lectura, en esta dimensión las y los estudiantes respondieron si ciertas situaciones planteadas sobre la lectura aplican o no en su vida.

La prueba de habilidades de comprensión lectora se aplicó en 45 minutos, donde leyeron dos textos discontinuos y uno de carácter continuo, respondiendo preguntas asociadas a ellos que tributaban a habilidades como: integrar e interpretar, localizar, relacionar, acceder, obtener y recuperar, reflexionar y valorar información.

3.3 Procedimientos

3.3.1 Planificación conjunta de recursos para el aprendizaje

La planificación conjunta corresponde a la primera fase de la experiencia pedagógica y consistió en reuniones semanales con una duración de noventa minutos, dirigida por una profesora guía en un horario acordado con todas las integrantes del equipo. En este espacio se determinaron las estrategias didácticas, los roles, la metodología y enfoques de enseñanza, los recursos y tiempos que serían utilizados por las futuras profesoras en los distintos centros de práctica y grupos cursos en donde se desarrolló el estudio.

Esta fase inició con la creación y diseño de un cuestionario, cuyo fin fue recoger información y establecer un diagnóstico sobre los hábitos y habilidades de comprensión lectora de las y los estudiantes participantes del estudio. Al mismo tiempo, las futuras profesoras recopilaban información a través de observaciones, entrevistas y conversaciones informales con los distintos integrantes de las comunidades educativas, con el propósito de considerar la diversidad de estudiantes que formaban parte de las salas de clases, cómo percibían la información, actuaban sobre ella y se motivaban para aprender, respondiendo a su contexto, conocimientos previos, necesidades e intereses.

Siguientemente, se procedió a dialogar con el profesorado colaborador de las escuelas los objetivos de aprendizajes por curso y de cada asignatura (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales), de manera que estos se integraran desde la metodología de proyecto de aula, la cual se caracteriza por ser flexible y democrática, surgiendo del contexto, los intereses y necesidades de las y los estudiantes que forman parte de la experiencia educativa (Arias, 2017; Rincón, 2012). Cada proyecto fue diseñado por uno o más docentes y surgió desde el análisis de las necesidades formativas y de los temas de interés de las y los estudiantes en relación a los contenidos curriculares o problemas de actualidad, involucrando directamente a los actores del proceso e integrando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno de ellos pudiese desenvolverse de acuerdo a lo

planeado y ejecutado (Carrillo, 2001; Orozco y Perochena, 2016). A su vez, en cada diseño de aprendizaje se utilizó la estrategia de trabajo colaborativo potenciando así las habilidades de comprensión lectora de textos escritos multimodales o discontinuos.

Asimismo, esta experiencia pedagógica constó de un tiempo aproximado de 2 meses y los recursos fueron diseñados en base a las características específicas de cada grupo curso, valorando la diversidad, contexto e intereses de los y las estudiantes, utilizando medios digitales e impresos coherentes con el modelo de trabajo colaborativo, la lectura, el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y la producción de textos discontinuos. Cada propuesta pedagógica se diseñó en coherencia con el enfoque comunicativo del Ministerio de Educación que considera tres ejes: lectura, escritura, comunicación oral, que son transversales en todas las disciplinas.

En ese sentido, se apuntó a que las respuestas de las y los estudiantes fortalecieran las habilidades de comprensión lectora a través de la mediación docente-estudiante, utilizando las orientaciones didácticas de la lectura como son la interrogación de textos, donde los niños y niñas se vieron enfrentados al lenguaje impreso, observando y percibiendo las distintas claves contextuales y situacionales que rodean a este, descifrando claves que les permitieran anticipar lo que sucedería en la historia, de esta forma fueron capaces de construir activamente el significado del texto mediante la interrogación de este (Jolibert, 1991); y los momentos de la lectura, en el cual las docentes guiaron a las y los lectores a que antes formulen hipótesis de lo que se iba a leer, de manera que construyan el sentido del texto a partir de claves dadas por ellos mismos, de sus propios conocimientos sobre el contenido y de sus propósitos para leerlo, durante la lectura desarrollaron estrategias e inferencias que confirmaron o rechazaron sus hipótesis, revisando y comprobando su propia comprensión, de modo que, después de la lectura procesen la información leída, recapitulen, resuman, parafraseen, dramaticen, comenten o valoren, realizando un contraste de cómo han ampliado sus saberes a través de la lectura y cómo podrían utilizarlos en la construcción y comunicación de nuevos conocimientos (Condemarín y Medina, 2000; Ministerio de Educación, 2010; Solé, 1992).

Con respecto a los planes de evaluación, dentro de estos se incorporó de manera sistemática la evaluación formativa o de proceso, la que tiene como objetivo la regulación continua, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, donde el alumnado asume un rol activo y democrático en el aula y el docente actúa como mediador en este proceso, consensuando en cada momento estrategias oportunas que favorezcan el aprendizaje y desarrollo integral (Fernández, 2017; Sanmartí, 2007).

3.3.2 Desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje

En esta fase, las futuras profesoras implementaron su diseño de proyecto de aula en función de las características y contexto de sus estudiantes. Para ello, actuaron como mediadoras en el proceso pedagógico dándose una interacción dinámica entre docente y estudiante (Parrá, 2014; Rodríguez, 2016).

Es importante señalar, que las clases consistieron en la generación de espacios y oportunidades para las y los estudiantes de manera que se favoreciera el aprendizaje profundo de estos. Asimismo, se potenciaron actividades que permitieran la lectura colaborativa de diversos textos discontinuos o multimodales, la autorregulación del aprendizaje y la retroalimentación constante durante las clases. De esta manera, se intencionó que durante el proceso lector se interrogaran y comentaran los textos, así como sus experiencias y sentimientos respecto de ellos, destacando si fue o no de su agrado y contestando preguntas alusivas a estos de forma oral o escrita, con distintos niveles de dificultad que fomentaran el desarrollo de habilidades de comprensión de orden superior e inferior. Análogamente, se fortalecieron sus habilidades comunicativas a través del diálogo y la discusión de ideas.

Por consiguiente, se trabajaron los ejes de la lectura señalados en el currículum nacional vigente de manera integrada (Ministerio de Educación, 2018) para desarrollar efectivamente las competencias comunicativas, es decir, las y los estudiantes además de leer y comunicar, produjeron colaborativamente textos discontinuos o multimodales aplicando la estrategia de Jolibert y Sraiki (2009) en la que señalan etapas para crear un texto, siendo la primera la preparación para producir estos, presentando desafíos y significados de la actividad, sus características y las del texto en relación a las experiencias y representaciones de ellos; la segunda corresponde a la gestión del texto donde se realiza un borrador, se revisan sus errores y se corrigen para reescribir nuevamente este hasta llegar a la producción final; la tercera etapa es realizar una sistematización metacognitiva y metalingüística, reflexionando sobre la actividad, cómo se llegó a producir el texto, las estrategias utilizadas y de qué manera lo hicieron, realizando una valoración de este proceso.

3.3.3 Evaluación del proceso

Corresponde a la tercera fase de la experiencia pedagógica y consistió en aplicar nuevamente el cuestionario y la prueba de comprensión lectora para realizar una evaluación final, estableciendo en conjunto los aciertos y desaciertos de la estrategia utilizada en las 5 escuelas que son parte del estudio, valorando aspectos que ayudaron y obstaculizaron las habilidades de comprensión de textos escritos discontinuos o multimodales a través de la estrategia del trabajo colaborativo.

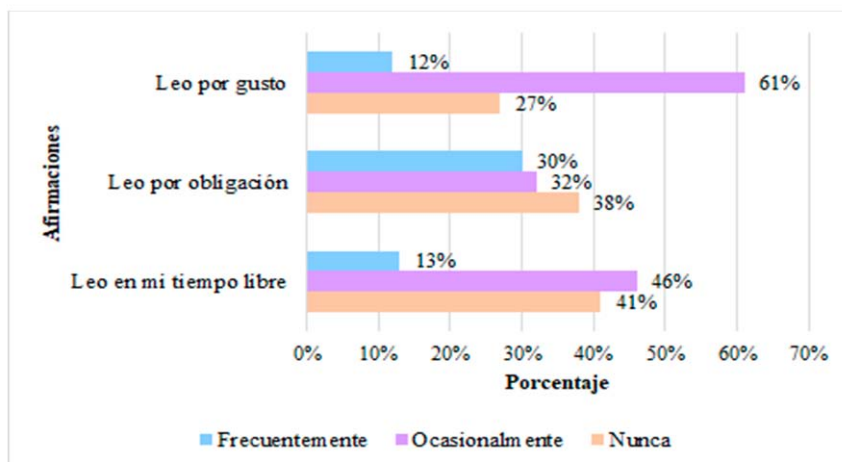
4. Resultados

4.1 Evaluación inicial para elaborar propuesta

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a las y los estudiantes antes de elaborar la propuesta:

Figura 1

Dimensión hábitos de la lectura.

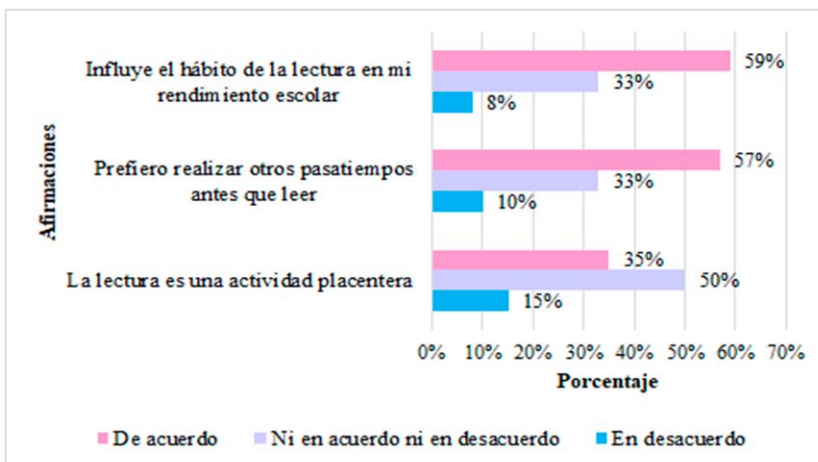


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la Figura 1, se observa que el alumnado lee en mayor medida por obligación (30%) que por gusto (12%), lo cual puede estar asociado a que los niños y niñas a medida que avanzan de grado perciben la lectura como menos entretenida y con un fuerte carácter de obligatoriedad (Fuentes, Errázuriz, Davison y Cocio, 2018).

Figura 2

Dimensión hábitos de la lectura.

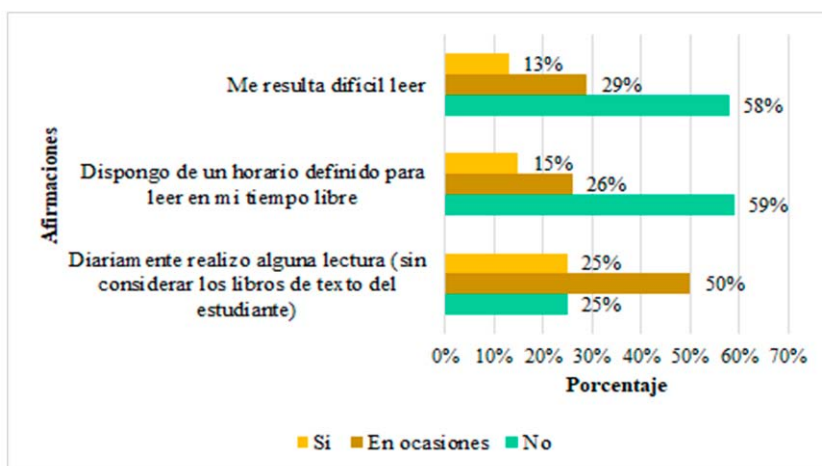


Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los resultados de la Figura 2, se evidencia que los niñas y niños consideran que la lectura es una herramienta de aprendizaje que influye en su rendimiento escolar, lo cual puede estar vinculado a que esta estimula vocabulario, memoria, ortografía, mayor capacidad de expresión y resolución de problemas, haciendo que las personas aumenten sus capacidades cognitivas y sociales, que se ven reflejadas en su desempeño académico (González, 2016). No obstante, un 57% menciona que prefiere realizar otro pasatiempo antes que leer y un 15% señala que la lectura no es una actividad placentera. Estos resultados pudieron estar ligados a que las y los estudiantes al avanzar de grado atribuyen la lectura en mayor medida como obligatoria y prefieren realizar otros pasatiempos antes que leer (Fuentes et al., 2018; Reyes, 2016).

Figura 3

Dimensión hábitos de la lectura.

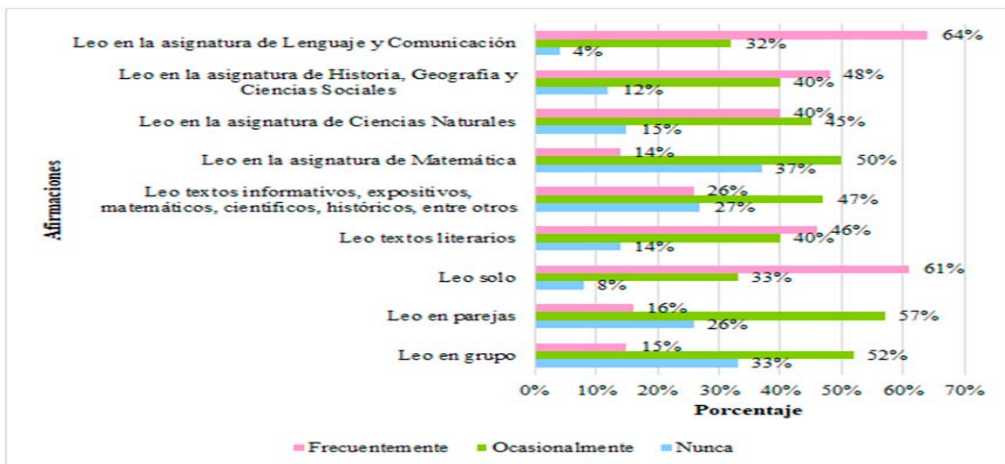


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados presentados en la Figura 3, se puede evidenciar que solo a un 13% de las y los estudiantes le resulta difícil leer, esto puede estar vinculado a que saber leer no es solo decodificar grafemas y pronunciarlos de manera correcta, sino que más bien es comprender todo aquello que se está leyendo (González, Otero y Castro, 2016). De igual manera, un 15% de los niños y niñas dispone de un horario para leer en su tiempo libre y un 26% indica que realiza una lectura de otros tipos de textos sin considerar las lecturas de la escuela, lo cual puede estar relacionado al grado de implicación y motivación hacia la lectura como a la relación recíproca entre el tiempo que el alumnado dedica a esta y su nivel de comprensión, frecuencia lectora y otras capacidades (González, Sastre y Barraca, 2017).

Figura 4

Dimensión proceso de la lectura en la escuela.

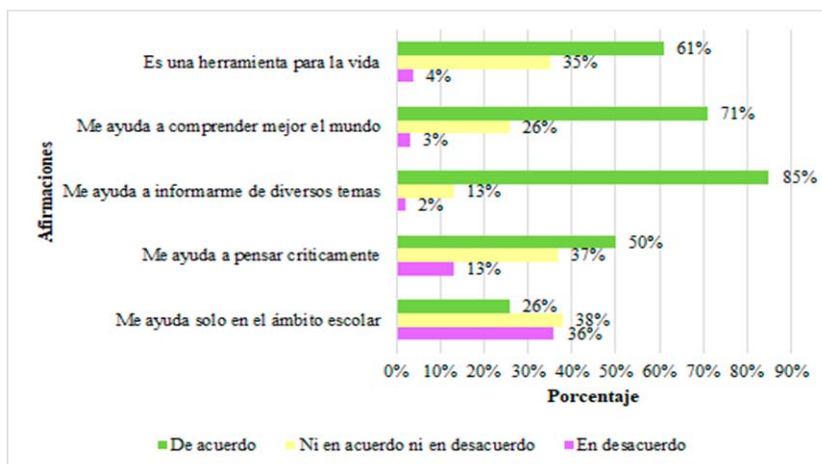


Fuente: Elaboración propia.

Respecto al proceso de la lectura, en la Figura 4 se observa que el alumnado percibe que lee menos en la disciplina de Matemática, lo que se puede asociar a que estos vinculan la lectura con letras y no a un recurso para significar, como por ejemplo: diagramas, gráficos, fórmulas, fotografías, dibujos, mapas, lengua escrita, etcétera (Pérez, 2013). Además, ellas y ellos señalan que leen en mayor medida textos literarios y con menor frecuencia textos no literarios, predominando también la lectura individual, lo cual se puede relacionar con lo planteado por Medina et al. (2015), Milicic y Arón (2017), Peña (2019) y Sanz (2005) cuando hacen hincapié en que los profesores trabajan la lectura de manera individual porque creen que leer de esta forma favorece más el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, puesto que señalan que si lo hacen de forma colaborativa se producirá un desorden colectivo, abordándola principalmente con textos de carácter continuo, por lo que las y los estudiantes conocen y leen más textos escritos literarios-dramáticos y literarios-narrativos y en menor medida los expositivos, científicos o matemáticos.

Figura 5

Dimensión relevancia de lectura.



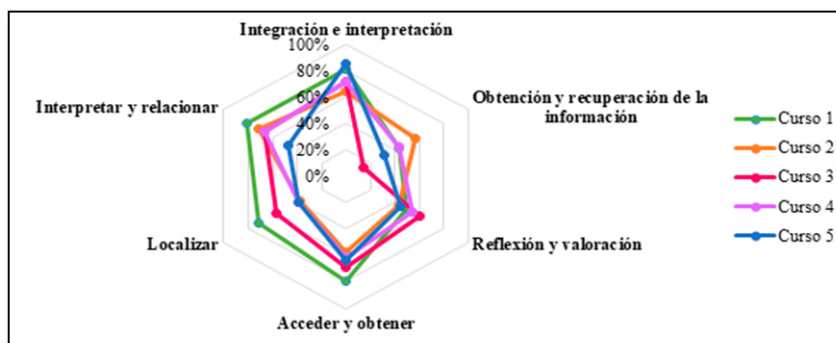
Fuente: Elaboración propia.

En relación a la relevancia de la lectura, en la Figura 5 se visualiza que el 26% del alumnado señala que la lectura solo les ayuda en el ámbito escolar, el 50% indica que le ayuda a pensar críticamente, el 85% menciona que le ayuda a informarse de diversos temas, el 71% expresa que le ayuda a comprender mejor el mundo y un 61% determina que es una herramienta para la vida. Estos resultados pueden estar asociados a que los niños y niñas comprenden que la lectura es una herramienta que les permite actualizarse, informarse, perfeccionarse, saber relacionarse con otros, tener mayor independencia y autonomía, mejorando el desarrollo del país y la calidad de vida de las personas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011).

4.2 Resultados pre y post test de comprensión de lectura

Figura 6

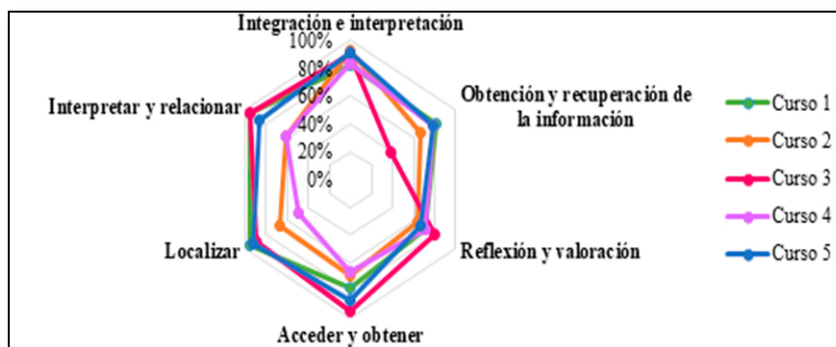
Porcentaje de logro de habilidades por curso (Pre Test).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7

Porcentaje de logro de las habilidades por curso (Post Test).



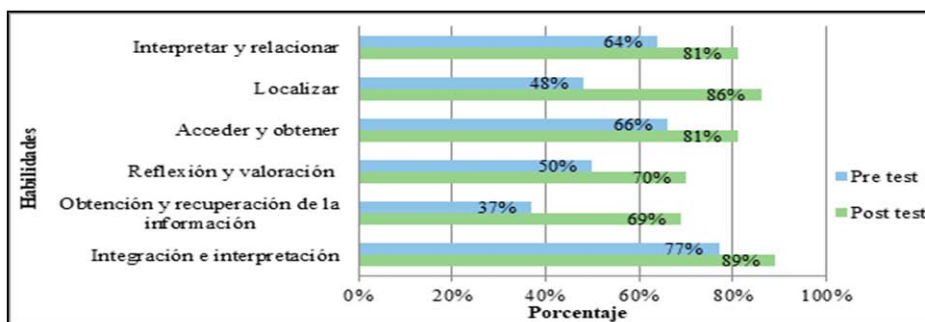
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados obtenidos por curso, se constató que fueron satisfactorios principalmente en el ítem correspondiente a las habilidades de comprensión lectora. Sin embargo, el desarrollo de la habilidad de orden superior más débil fue la de reflexión y valoración de la información debido a que se logró solo en dos de los cinco cursos, lo cual puede estar ligado a que la reflexión supone una mayor participación de los niños y niñas en las aulas, donde estos son capaces de emitir juicios de valor a través de respuestas extensas a preguntas que son auténticas, abiertas y que apuntan a un pensamiento inferencial o más complejo, las que los desafían cognitivamente y demandan que utilicen un vocabulario preciso, así como estrategias de reformulación de palabras (Medina, Valdivia y San Martín, 2014), de modo que este fue un aspecto no tan logrado por las futuras profesoras al implementar la estrategia. Asimismo, la habilidad de orden inferior menos desarrollada fue la de acceder y obtener información, puesto que dos de los cinco cursos lograron desarrollarla de manera efectiva.

Por otro lado, respecto a las habilidades de comprensión lectora de orden inferior que mayor tuvieron progreso destacan obtener y recuperar información en el curso 1 y 4, a su vez localizar en el curso 2, 3 y 5. Del mismo modo, las habilidades de orden superior que progresaron en mayor medida fueron la de integrar e interpretar en el curso 2 e interpretar y relacionar en el curso 3 y 4, esto puede estar relacionado al tipo de preguntas realizadas por las futuras profesoras al momento de implementar la estrategia, puesto que el uso de la capacidad de interrogación supone no solo una mera conversación entre personas sino que también implica la aparición de un diálogo disciplinado, que tiene como objetivo el cuestionar a las y los estudiantes, produciendo en el alumnado una opinión personal o un juicio, este proceso interrogativo se caracteriza por poseer un sentido direccional hacia la construcción de argumentos sólidos gracias a una lógica de progreso en el conocimiento de los alumnos, que permite estimular aquellos aspectos afectivos y emotivos que la lectura de un texto ha logrado despertar (Morón, 2015).

Figura 8

Pre y Post test de habilidades de comprensión lectora.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al ítem relacionado con las habilidades de comprensión lectora (Figura 8), los resultados obtenidos fueron favorables, puesto que en todos hubo un aumento en la post aplicación del test.

Un factor que pudo haber incidido en el aumento de estos resultados, fue la utilización de la estrategia del trabajo colaborativo para comprender textos discontinuos desafiantes y atractivos para las y los estudiantes, como también el uso de recursos didácticos multimodales variados, implementados por las futuras profesoras al aplicar su diseño de enseñanza acorde al contexto e intereses de sus estudiantes. Lo anterior, tiene directa relación con lo argumentado por diversos autores, los cuales señalan que se logra un aprendizaje profundo cuando las y los estudiantes le dan sentido a cuestiones que les interesan, utilizan recursos que les son atractivos y desafiantes, son capaces de convivir en base a sus diferencias con los pares y trabajan teniendo una responsabilidad individual y compartida, potenciando así sus fortalezas y mejorando sus debilidades (Monereo y Durán, 2002; Moreno, 2015; Rincón-Gallardo, 2019; Tobón et al., 2015). Asimismo, leer de manera compartida facilita el aprendizaje de la lectura, comprensión lectora, el rendimiento académico y la práctica de la lectura por placer (Goikoetxea y Martínez, 2015).

5. Discusión

En este apartado se presentan las discusiones producto de la indagación colaborativa, donde se reflexiona sobre lo trabajado en el contexto de las prácticas pedagógicas tempranas de las futuras profesoras y los resultados del desempeño y aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto al desarrollo de la lectura en el aula desde un enfoque no tradicional, es importante tener en cuenta que este proceso no solo se logra desde la posibilidad de interactuar con diferentes tipos de textos y géneros, sino que se requiere de un uso óptimo del tiempo escolar que favorezca la lectura y permita construir significados acerca de ella, por medio de la mediación explícita de las habilidades de comprensión lectora que son parte del desarrollo de significación de las y los estudiantes. Es por esto, que se vuelve esencial en la sala de clases la retroalimentación oportuna y sustantiva respecto a las habilidades de pensamiento de orden inferior y superior en el proceso de interacción, que se da entre docente y estudiante como también entre pares al trabajar colaborativamente, realizando una metacognición de su pensamiento y construcción de significados, autorregulando sus aprendizajes de forma individual y conjunta (Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga y Gil, 2013).

Asimismo, la competencia lectora es un proceso complejo y multidimensional que implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas, donde confluyen a su vez: componentes emocionales, individuales y sociales que permiten procesar los textos en función de los objetivos del lector en diferentes situaciones de la vida cotidiana y contexto escolar, dejando de lado estrategias que conducen a una comprensión más superficial por otras que alcancen lo inferencial y crítico valórico, convirtiéndose la lectura en un instrumento de pensamiento y no solo en una herramienta de acceso a lo que dicen los textos (Solé, 2012).

De igual forma, profundizando en los tipos de textos que leen las y los estudiantes, es importante tener en consideración que el uso de determinados géneros responde también a los propósitos de la enseñanza del profesorado en las diversas disciplinas, los cuales en ocasiones se centran solo en uno que se adecúa a las necesidades y contexto, acercando a los estudiantes a una manera de pensar. Es por este motivo, que nuestro estudio se centró en el uso y comprensión de textos discontinuos o multimodales, puesto que estos poseen diversos recursos semióticos que le permiten al estudiante construir significado a través de distintos medios (digitales e impresos) (Manghi, 2012, 2013), realizando preguntas asociadas al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el aula por medio de la mediación en el transcurso de la clase.

Continuando con la idea anterior, es un desafío incorporar en nuevas investigaciones y en las prácticas de enseñanza de la lectura distintos tipos de textos que permitan avanzar hacia una lectura más acorde a la generación digitalizada en la que nos encontramos, teniendo en cuenta que el profesorado debe estar en constante mejora y perfeccionamiento, adecuándose a los nuevos desafíos, intereses y necesidades de las y los estudiantes (Parodi, 2010; Thomson, Barzillai, Van den Broek y Schroeder, 2018).

Asimismo, es un desafío ir más allá de pruebas finales de selección múltiple que evidencien el logro de habilidades de comprensión lectora, diversificando las estrategias de evaluación en estudios de investigación futuros que muestren un progreso en el desarrollo de la lectura, favoreciendo otros tipos de pensamientos y representaciones de conocimiento y significación de las y los estudiantes (Sanmartí, 2007; Thomson et al., 2018).

Por otro lado, sería interesante ampliar el alcance de esta estrategia haciendo a la familia parte del proceso pedagógico, pues esta es un actor y puente cultural que aporta y facilita el desarrollo de la alfabetización, la lectura y la comprensión lectora de los niños y niñas, favoreciendo habilidades del pensamiento cognitivo que contribuyen a que los participantes sean personas activas, informadas y críticas, desenvolviéndose de manera democrática en la sociedad (Rueda, 2011).

Coincidimos con resultados de investigaciones sobre tutoría entre iguales y comprensión lectora, que demuestran la relevancia de la formulación de preguntas adecuadas y el desarrollo de actividades de lectura compartida, que asumen el proceso pedagógico desde una perspectiva más colaborativa (Flores y Duran, 2016). También, se suma el hecho de construir respuestas en conjunto, de manera que se monitoree la comprensión lectora y las estrategias de estas explícitamente, así como la implicación del alumnado en su propio proceso de comprensión, favoreciendo el desarrollo de su competencia lectora y autonomía ante la lectura de cualquier tipo de texto (Flores y Duran, 2016; Soriano, Sánchez, Soriano y Nieves, 2013).

6. Conclusiones

En este contexto, la experiencia de innovación pedagógica describe la incorporación de la estrategia de trabajo colaborativo centrada en la lectura de textos discontinuos o multimodales en las asignaturas principales (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. En ella se especifican las diferentes acciones realizadas por cinco futuras profesoras de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco, detallando las valoraciones de los participantes sobre la experiencia. Una vez aplicada la innovación en el aula, el objetivo fue sistematizar los elementos que permitieron impulsar y favorecer la incorporación del trabajo colaborativo y la lectura de diversos textos discontinuos como una práctica habitual en las asignaturas.

Es así que implementar esta estrategia, ayudó a las futuras profesoras a comprender el carácter dinámico de la acción educativa que se lleva a cabo en la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, permitiendo que estos últimos construyeran conocimientos y desarrollaran habilidades y actitudes de manera compartida por medio de sus destrezas comunicativas y sociales al intercambiar esfuerzos entre ellos, de tal manera que el objetivo común y grupal que persiguieron produjera al final del proceso un beneficio individual y colectivo. Del mismo modo, esta es coherente con el aprendizaje profundo, donde los niños y niñas deben aprender a trabajar colaborativamente, puesto que no es solo una estrategia sino también una competencia (García-Valcárcel y Basilotta, 2015).

Asimismo, esta innovación pedagógica permitió que las y los estudiantes tuvieran un rol protagónico en su aprendizaje facilitando la autorregulación y comprensión de este proceso, puesto que el profesorado asumió un rol mediador, cambiando el enfoque pedagógico y la organización tradicional que se acostumbra en el aula. A su vez, el haber utilizado la metodología de proyecto integrado contribuyó a que se lograran de mejor manera los objetivos propuestos por las futuras profesoras, debido a que este considera las asignaturas de manera transversal y nace de las necesidades, contextos, intereses y conocimientos previos de los niños y niñas, orientando así el diseño de enseñanza, los recursos didácticos y el proceso evaluativo que da paso a la autorregulación y retroalimentación constante del aprendizaje. En definitiva, el trabajo por proyectos exige la colaboración entre las personas, suponiendo un trabajo en equipo que permite profundizar en los distintos temas que se abordan (Orozco y Perochena, 2016).

No obstante, hubo factores que incidieron al momento de llevar a cabo la experiencia, tales como, que a nivel escolar se mejoraron las habilidades de comprensión lectora, sin embargo, la actitud de los estudiantes hacia la lectura no tuvo mejoras sustantivas, pudiendo haber influido en ellos aspectos contextuales externos al estudio, tales como: carga académica por término de semestre, estados de ánimos, problemas familiares, entre otros (Cardona, Osorio, Herrera y González, 2018). Esto nos permite reflexionar que al llevar a cabo propuestas pedagógicas, debemos hacer énfasis no solo en el desarrollo de habilidades de comprensión, sino que, también en el impacto de la actitud e interés de las y los estudiantes hacia la lectura, haciendo que esta mejore progresivamente en el tiempo, de forma que el aprendizaje escolarizado se reduzca, favoreciendo el gusto por aprender, el gusto por la lectura y el aprendizaje profundo (Rincón-Gallardo, 2019).

Por otra parte, si entendemos la lectura como un proceso de pensamiento, las interrogantes a realizar por el docente deberán provocar, estimular y ordenar el pensamiento infantil, formulando preguntas que demanden conocimientos y reflexiones sobre el propio proceso comprensivo y que estimulen aquellos aspectos afectivos y emotivos que la lectura de un texto ha logrado despertar (Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo, 2019; Silvestri, 2006).

Sin embargo, no visualizamos la necesidad de planificar con mayor rigurosidad las preguntas que se realizaron en clase de forma oral, apuntando al desarrollo de habilidades cognitivas inferiores más que a las de orden superior. Asimismo, es importante tomar conciencia que al momento de diseñar material escrito u oral se preparen preguntas de menor a mayor dificultad cognitiva, pudiendo esto haber influido en los resultados del estudio y siendo un factor a considerar en próximos estudios de investigación.

Lo anterior, permite reflexionar que en próximas prácticas pedagógicas y futuras investigaciones las y las docentes desarrollen actividades de aprendizaje que tributen a un nivel cognitivo superior, formulando preguntas reflexivas (orales y/o escritas) y mediando de mejor manera con las respuestas de las y los estudiantes, orientando, retroalimentando y fomentando el pensamiento crítico reflexivo y la emisión de juicios de valor (Morón, 2015), incorporando también los niveles de comprensión lectora.

Igualmente, un punto importante a mejorar es derogar en los niños y niñas la creencia que tienen sobre la lectura, puesto que piensan que esta solo se vincula con la disciplina de Lenguaje y Comunicación, porque si bien leyeron textos discontinuos asociados a distintas disciplinas, no se brindó el espacio para que comprendieran y explicaran que leer no solo implica letras, sino que también imágenes, símbolos, sonidos, entre otros (Manghi et al., 2013; Parodi, 2010; Pérez, 2013).

A partir de este proceso de investigación, de los resultados y su análisis, podemos concluir que es un gran desafío en futuros estudios diversificar las formas de evaluar la comprensión lectora, es decir, no recurrir solo a pruebas escritas estandarizadas, sino que buscar otras formas de evaluar que favorezcan la diversidad en el aula, considerando aspectos como los estilos de aprendizajes, motivaciones e intereses de niños y niñas hacia la lectura y tipos de pensamiento, explorando maneras que permitan a las y los estudiantes realizar un proceso metacognitivo más profundo acerca de la lectura con la aplicación de diferentes estrategias, que los lleven a analizar y evaluar el uso de la metacognición en el proceso de comprensión, de modo que, realicen una regulación y monitoreo de su actividad cognitiva (Ramírez, Rossel y Nazar, 2015; Valenzuela, 2018).

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe de resultados PISA 2015 Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile*. Autoedición.
- Arias, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1). 51- 68.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Cabrera, M., y Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles Educativos*, 40(161), 107-127. Doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58589>.
- Cantú, D., De Alejandro, C., García, J., y Leal, R. (2017). *Comprensión Lectora. Educación y Lenguaje*. Editorial Palibrio.
- Cardona, S., Osorio, A., Herrera, A., y González, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503. Doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. (1ªed). Ministerio de Educación.

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Autoedición.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T., y Klinger, D. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640–670. Doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>.
- Durán, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M., y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja: Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Editorial Horsori.
- Elosúa, M., García-Madruga, J., Vila, J., Gómez-Veiga, I., y Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 1425-1438. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-5.ircm>.
- Esquivel, P., Villa, F., Guerra, G., Guerra, C., y Rangel, E. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 105-112. Doi: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.13>.
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Centro de Estudios Públicos.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *marcoELE*, (24), 1-43.
- Flores, M., y Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>.
- Franco, J. C., López, M., Pineda, G., Flores, C., Garzón, C., y Álvarez, Y. (2016). La comprensión lectora: una capacidad para favorecer el proceso de aprendizaje. *Kénosis*, 4(7), 13-29.
- Fuentes, L., Errázuriz, M., Davison, O., y Cocio, A. (2018). Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y lingüística*, (39), 225-250. Doi: <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.39.2012>.
- García-Valcárcel, A., y Basilotta, V. (2015). Evaluación de una experiencia de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollada en un centro de Educación Primaria. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (51), 1-12. Doi: <https://doi.org/10.21556/educ.2015.51.200>.
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>.
- González, K., Otero, L., y Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-18. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>.
- González, T., Sastre, S., y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69(1), 11-26. Doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>.
- González, L. (2016). *La lectura: factor del rendimiento académico*. Universidad de la Rioja.
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, 11, 93-104. Doi: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.286>.
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores/productores de textos, Propuesta de una problemática didáctica. *Lectura y Vida*, 12(4), 1-13.
- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.

- León, J., Escudero, I., y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Tea Ediciones.
- López, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Creative Commons.
- Manghi, D. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. *Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. Diálogos Educativos*, 11(22), 4-15.
- Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(82), 236-257. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200004>.
- Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P., y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: Los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91.
- Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? *Perfiles Educativos*, 6(159), 162-176.
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., y Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 183-198. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>.
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Pyskhe*, 23(2), 1-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>.
- Mellado, M. E. (2013). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Repertorio Institucional - Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/896>.
- Milicic, N., y Arón, A. M. (2017). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación. (2010). *Plan de Fomento de la Lectura, Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición*. Unidad de Educación Parvularia y División de Educación General. Autoedición.
- Ministerio de Educación. (2014). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Directorio Nacional del Plan Nacional de la Lectura. Autoedición.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Monereo, C., y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Editorial Edebé.
- Moreno, F. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Biblioteca Digital Repertorio Académico*, 31(2), 772-789.
- Moreno-Pinado, W., y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. Doi: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>.
- Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a los alumnos. *Revista Arista Digital*, (54), 1-12.

- OCDE (2019). Resultados de PISA 2018 (Volumen I): *Qué saben y pueden hacer los estudiantes*. OECD. Doi: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Orozco, V., y Perochena, P. (2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 151-164. Doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.2016291511649>.
- Ortiz, E. (2017). El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente. *Perfiles Educativos*, 41(164), 208-213. Doi: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.164.59223>.
- Pardo, L., y Gamba, C. (2014). Concepciones de lectura, leer y lector. Encuentro con los ruidantes de palabras. *Códices*, 10(1), 71-93.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>.
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180.
- Peña, S. (2019). El Desafío de la Comprensión Lectora en la Educación Primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. Doi: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>.
- Pérez, G. (2013). *Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual*. Universidad del Bío-Bío.
- Pérez, J. M., y Sanagustín, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*, (34), 17-27.
- Pino, M., González, A., y Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Podestá, P. (2014). El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC. En J. Asenjo, Ó. Macías, J. Toscano (coord.), *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. (pp. 1-19). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ramírez, P., Rossel, K., y Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>.
- Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134.
- Reyes, S. (2016). *Análisis n°12: Política nacional del libro y la lectura 2015-2020. Algunas ideas sobre el panorama nacional*. Universidad de Desarrollo.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Editorial Kimpres Ltda.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. Routledge Taylor & Francis Group.

- Rodríguez, E. (2016). *Rol mediador del docente en el Proceso de Aprendizaje*. [Tesis de Grado, Universidad de Carabobo]. DSpace Movile.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación*, (3), 1-8.
- Rosales, C., y Sulca, M. (2015). *Influencia de la Psicomotricidad Educativa en el Aprendizaje Significativo en los niños del nivel inicial de la Institución Educativa Santo Domingo, Manchay – Lima, 2015* [Tesis de grado, Universidad Peruana Los Andes]. Repertorio Institucional – UPLA. Recuperado de <http://repositorio.upla.edu.pe/handle/UPLA/127>.
- Rueda, R. (2011). Cultural perspectives in Reading: Theory and research. En M.Kamil, D. Pearson, E. Mirr, P. Afflerbach, *Handbook of Reading research*, (Vol IV). Routledge.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Editorial Graó.
- Sanz, Á. (2005). La Lectura en el Proyecto PISA. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 95-120.
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300008>.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E., y Nievas, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>.
- Thomson, J., Barzillai, M., Van den Broek, P., y Schroeder, S. (2018). Learning to reading in a digital world: Discussion. In M. Barzillai, J. Thomson, P. van den Broek & S. Schroeder (Eds). *Learning to Read in a Digital World* (Vol. 17., pp. 225-238). John Benjamins Publishing Company.
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J., y Vazquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Valdebenito, V., y Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154-176. Doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.141>.
- Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, 46(1), 69-93. Doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>.
- Yong, E., Cedeño, E., Tubay, M., y Cedeño, L. (2018). Trabajo colaborativo y el aprendizaje de las matemáticas en los alumnos de Economía de la UTEQ. *Revista Ciencia e Investigación*, 3(10), 10-15. Doi: <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol3iss10.2018pp10-15p>.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Didáctica multimodal fundada en consiliencia científica para el desarrollo intelectual en la formación de profesores

Pablo Aedo^a y Abelardo Castro^b
Universidad de Concepción, Concepción, Chile.


Recibido: 02 de noviembre 2019 - Revisado: 09 de diciembre 2019 - Aceptado: 20 de diciembre 2019

RESUMEN

El artículo expone una experiencia anual con estudiantes de pedagogía en inglés e historia del primer año de la Universidad de Concepción, cuyo objetivo era lograr que los participantes comprendieran el fenómeno educativo y la profesión docente desde la complejidad de la interdisciplinariedad científica. Diversas disciplinas (como sociología, psicología, neurociencia, filosofía) aportan desde sus áreas específicas, y al mismo tiempo convergen en explicaciones integradas del fenómeno educativo en general contribuyendo a las decisiones didácticas, incrementando el profesionalismo docente. La estrategia utilizada para llevar a cabo esta interdisciplinariedad es la consiliencia científica. Así, los estudiantes aprenden conectando dialéctica y naturalmente sus vivencias con los distintos contenidos de la formación docente. El diseño de las clases siguió la perspectiva didáctica multimodal, que busca la creación de significado de los conceptos tratados con diversos recursos y estrategias para la comprensión de estos desde una perspectiva interdisciplinaria en el trabajo didáctico. La información se obtuvo a partir de informes y discusiones de los estudiantes, y se aplicó el análisis temático para el procesamiento de los datos. El estudio muestra cómo los estudiantes cambian progresivamente su postura sobre la educación desde una visión que podría definirse como ingenua a una más compleja, que ve el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores del estudiante en sus respectivas áreas disciplinares como el foco central de la docencia y futuros profesores.

Palabras Clave: Profesión docente; formación docente; consiliencia científica; didáctica fundada en conocimiento científico; didáctica multimodal.

^{*}Correspondencia: acastro@udec.cl (A. Castro).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5509-8100> (pabloaedo@udec.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-0334-6061> (acastro@udec.cl).

Multimodal didactics based on scientific consilience for intellectual development in teacher training

ABSTRACT

This article presents an annual experience with first-year English and History pedagogy students at the University of Concepción. The main objective was for the participants to understand the educational phenomenon and the teaching profession from the complexity of scientific interdisciplinarity. Here, various disciplines (such as sociology, psychology, neuroscience, philosophy) contribute from their specific areas. Still, they are made to converge in integrated explanations of the educational phenomenon in general so that they contribute to didactic decisions, increasing teaching professionalism. The strategy used to carry out this interdisciplinarity is scientific consilience. Thus, students learn by connecting dialectically and naturally their experiences with the different contents of teacher training. The design of the classes followed the multimodal didactic perspective, which seeks the creation of meaning of the concepts treated with various resources and strategies for understanding them from an interdisciplinary perspective in the didactic work. The information was obtained from student reports and discussions, and thematic analysis was applied to process the data. Results show how students progressively change their position on education from a vision that could be defined as naive to a more complex one. This evidences the student's superior cognitive abilities development in their respective disciplinary areas as the central focus of teaching and future teachers.

Keywords: Teaching profession; teacher training; scientific consilience; scientific knowledge; multimodal didactics.

1. Introducción

Tanto a escala nacional como internacional la calidad de la educación es un tema recurrente en la discusión de las políticas públicas (Barahona, Veres y Barahona, 2018; Cavieres, 2014). En Chile, ésta ha sido centro de inversiones estructurales, como la implementación de la Jornada Escolar Completa y, actualmente, la gratuidad en la educación que incluye a colegios particulares, por lo que se puede afirmar que el enfoque hacia lo que ocurre al interior de las escuelas ha cambiado. Por eso, al discutir respecto a las causas del bajo rendimiento escolar, se fija el foco en la profesión docente (Santelices, Galleguillos, González y Taut, 2015).

El énfasis se ha puesto en el dominio de los contenidos que el profesor debe manejar, su disciplina, y la didáctica asociada a esos contenidos, aspectos que se deben conocer para enseñar de manera eficiente. Esta visión encuentra sustento en la Ley n° 20.903 de la Carrera Docente que reconoce la experiencia, competencias y conocimientos alcanzados por los profesionales de la educación, impulsando el progreso permanente, a través de la promoción de la formación continua que aborda "(...) la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo con el contexto escolar en que se desempeñan y el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la docencia" (Ley N° 20.903, 2016).

A pesar de que existe conciencia de que la educación es un sistema complejo donde confluyen fenómenos propios de la naturaleza humana y su espacio socio vital (Jacobson, Levin y Kapur, 2019), no se aprecia una visión interdisciplinaria del fenómeno educativo, especialmente en la formación docente, en donde distintas disciplinas aportan conceptos y conocimientos para la toma de decisiones didácticas del profesor y de esa manera fundar con mayor preocupación el quehacer docente en el conocimiento científico que sustenta su profesión.

Con este objetivo, se desarrolló una experiencia pedagógica concordante con la perspectiva interdisciplinaria relacionando a la educación como sistema y la profesión docente focalizada en la toma de decisiones didácticas como centro del quehacer del profesor. Se trata de la intervención en estudiantes de pregrado de ingreso reciente a las aulas universitarias, buscando que comprendieran la importancia de una visión interdisciplinaria a través de la consiliencia científica (Wilson, 1999) en su formación, adquiriendo una visión del papel de la educación en la sociedad y las disciplinas que aportan a la futura toma de decisiones didácticas en el aula donde se desarrollarán como profesionales. La intervención procuró dar respuesta a las necesidades formativas de los futuros docentes, con énfasis en el desarrollo de sus capacidades intelectuales superiores. Esto implica incorporar el conocimiento de teorías macro, con su potencial para comprender lo que ocurre en la sala de clases y la forma en que pueden ser superadas basándose en otras teorías y disciplinas, hasta un nivel micro, donde se observa la profesión docente y las ciencias que aportan al trabajo didáctico en el aula.

Finalmente, esta perspectiva conducirá a la construcción a través de una progresión y reflexión crítica de una visión de identidad y autonomía profesional docente, ya que su quehacer estará sustentado en didácticas científicas provenientes de diversas disciplinas relacionadas con el quehacer educativo y del aula.

2. Antecedentes teóricos

2.1 El concepto de profesión y profesión docente

La teoría de la profesión (Cleaves, 1985; Fernández, 2001) manifiesta que la eficiencia e independencia de quien ejerce una profesión radica en el dominio de la(s) disciplina(s), y que la práctica profesional se relaciona con el conocimiento especializado, capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, toma de decisiones, autorregulación y normas éticas establecidas. Experiencia internacional en el campo de la profesión docente demuestra que los intentos de alcanzar niveles altos y equitativos de aprendizaje no son sustentables si no existen cambios profundos en las competencias y estrategias de los docentes para abordar las distintas situaciones que los procesos de enseñanza y aprendizaje exigen en distintos contextos educativos (Lindblad y Sahlström, 2006).

Se comprende entonces la formación profesional como el conjunto de procesos sociales de preparación y formación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño laboral (Ramos y López, 2019). En la profesión docente, implica la formación de otros sujetos impactando el proceso educativo en las instituciones de educación superior que están orientadas a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos que correspondan a los requerimientos para un determinado ejercicio profesional -normalmente denominados competencias (Chur, 2011; Lozano, Aristizábal, Peris y Hueso, 2012).

Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos (incluyendo el tácito), motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (Rychen y Salganik, 2003). De este modo, los procesos formativos de los profesionales están fundamentados sobre el conocimiento cientí

fico, además de la experiencia probada en el área que aún no logra una legitimidad científica, pero que sí ha mostrado su eficiencia en el resultado del ejercicio profesional. Toda profesión tiene rasgos distintivos que la caracterizan, como los señalados por [Fernández \(2001\)](#): exclusividad en el ejercicio de la actividad que separa a sus miembros de quienes no la ejercen, perfeccionamiento continuo, bases científicas y experiencia probada como posibilidad de progresivo cambio y desarrollo técnico profesional, ordenación normada del ejercicio de la actividad, reconocimiento social, y autonomía basada en la autopercepción del profesional.

Para lograr cambios profundos en las competencias pedagógicas, el profesor necesita del dominio teórico de la educación como disciplina de las distintas áreas de estudios asociadas a las dimensiones del fenómeno educativo y del desarrollo de una racionalidad práctica que le permita articular relaciones teórico-prácticas ([Zimmerman, 2017](#)). Sin embargo, no es posible lograrlo si no existe un ordenamiento lógico y una lectura de la realidad escolar de acuerdo con la complejidad del fenómeno educativo y de la educación como disciplina científica, vista en relación con los aportes de otras ciencias al fenómeno pedagógico ([Lim, 2016](#)).

Algunos autores ([Imbernón, 2000](#); [Ministerio de Educación, 2005](#)) afirman que la profesión docente ha dejado de ser una “artesanía” para pasar a ser una profesión en el sentido más prístino del concepto. Este contexto, asociado al desarrollo disciplinario y a las exigencias de la sociedad del conocimiento, dan cuenta que la docencia está transitando de ser una actividad que se basa en la transferencia de conocimientos a través de metodologías fundadas en la experiencia probada, a una profesión que se funda en una disciplina propia, dándole un sentido más profundo en lo teórico y sus consecuencias prácticas. No obstante, aún permanece una visión relacionada al paradigma clásico donde el profesor es visto como un sujeto que transmite contenidos.

En este sentido, el docente posee conocimientos y un saber hacer que procede de los significados que él mismo le da a su propia actividad, estructurando y orientando su quehacer pedagógico ([Tardif, 2004](#)). La identidad docente es la construcción de significados referidos a tareas asignadas y asumidas a partir de atributos culturales en un contexto educativo determinado ([Ávalos, 2013](#); [Ávalos y Sotomayor, 2012](#)). Este elemento puede ser central en las eficiencias de políticas de equidad en educación ya que revela que el docente construye los significados de su praxis considerando las acciones asumidas en el proceso de enseñanza, las tareas exigidas en el espacio escolar, las políticas públicas de educación e integrando su área disciplinar a los aportes de otras distintas que permiten la comprensión del fenómeno educativo. Esto dará paso a la comprensión de la praxis fundada en procesos de reflexión pedagógica fundamentada en conocimiento científico a través de la consiliencia científica y facultará a los futuros docentes con una visión de autonomía profesional en su quehacer docente para dotar de competencias a sus estudiantes y también para superar contradicciones que se generan en el aula ([Kiemer, Gröschner y Kunter, 2018](#); [Wei, Zhang, He y Bobis, 2020](#)).

2.2 Integración disciplinaria en torno a los fenómenos educativos

El quehacer pedagógico y su contexto están enmarcados de una forma determinada que influye directamente en su funcionamiento. Los factores que rodean la educación están compuestos por reglas y normas acerca de diferentes aspectos y momentos de la enseñanza y siempre actuando en forma interrelacionada, no sólo regulando la actividad educacional, sino que además formando en conjunto una red que enmarca el proceso enseñanza-aprendizaje. [Dahllöf \(1990\)](#) afirma que el logro educacional está asociado con diversas condiciones en las cuales los estudiantes están inmersos y que afectan sus logros. Es importante analizar el proceso hacia una búsqueda de las razones que llevan a la enseñanza a ser lo que es, o porque ésta resulta ser de tal manera, poniendo especial atención a las particularidades dadas por los

diferentes marcos estructurales y las condiciones materiales y culturales que contribuyen a formar la vida escolar.

Esta visión ayuda a comprender los factores que controlan el trabajo del profesor, concebido como un producto de condiciones externas, limitando de esta manera su capacidad de construcción de enseñanza. Así, la teoría de los factores macro (Lundgren, 1972) o *frame factors* permite comprender los patrones comunes en las prácticas de la mayoría de las salas de clases, y por qué algunas prácticas difieren tanto entre aulas. Estos factores son, en gran medida, el resultado de decisiones del aparato estatal o de alguna autoridad pertinente, lo que permite que sean objeto de modificaciones, debiendo ser considerados para explicar el rol esencial de la gestión escolar en variables como la planificación o el currículum, generando un vínculo entre el nivel macro y el nivel micro, regulando así lo externo a la escuela y el rol del profesor en el aula.

Se indica así que cada variable tiene un valor explicativo, pero en una determinada dimensión del proceso de aprendizaje y que, si cada una de ellas interactúa con otras del mismo valor explicativo, los logros educativos pueden llegar a ser constantes en el tiempo. Determinar esos aspectos “invariantes” del proceso educativo requiere de asumir que es un fenómeno complejo y, como tal, debe abordarse de esa perspectiva, evitando simplificar lo que no es posible de reducir a explicaciones simples o ser objeto de la sobre generalización teórica; y comprender que la historia de las teorías educativas muestra aportes de distintas áreas del conocimiento y, por lo mismo, el proceso educativo como fenómeno debe ser analizado desde una perspectiva interdisciplinaria. La perspectiva micro-individual optimiza las condiciones que propician el desarrollo intelectual de los estudiantes, mirado desde la transversalidad científico humanista desde el sujeto que aprende. Esta integración dará paso a una reflexión crítica del quehacer pedagógico destacando la autonomía profesional en la toma de decisiones didácticas basadas en conocimiento científico. Este último punto es clave para forjar competencias pedagógicas y metodológicas que favorezcan el desarrollo de la capacidad intelectual de los futuros docentes.

En la tabla 1, se presentan de manera esquemática los campos científicos y conceptos teóricos que contribuyen a comprender la profesión docente y sus desafíos desde la perspectiva social y del aula de clases, todas relevantes al momento de tomar decisiones didácticas. Estas disciplinas y conceptos fueron incluidos en el curso de pre-grado en cual se efectuó la experiencia.

Tabla 1

Disciplinas y conceptos para la comprensión interdisciplinaria de la profesión docente, según nivel.

Nivel	Ciencia o Disciplina	Conceptos
Macro	Humanismo	Legítimo otro
	Sociología de la Educación	<i>Habitus</i> Códigos lingüísticos
	Etnografía	Patrones culturales
Meso	Marcos contextuales	Currículum Infraestructura
Micro	Neurociencia	Plasticidad cerebral Empatía (neuronas espejo) Experiencias previas Entorno enriquecido
	Psicología de la Educación	Teoría del refuerzo Autoestima Auto concepto Motivación
	Educación	Zona de desarrollo próximo Aprendizaje significativo Estructura lógica del plan de estudio (Currículum) Didáctica multimodal

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Consiliencia científica para la integración disciplinaria

El ser humano como especie a lo largo de su historia ha transformado constantemente su entorno físico próximo y ha construido un espacio social vital para su subsistencia. Esta transformación del entorno ha implicado una interacción intensa que, a su vez, ha incrementado su potencial, en términos de capacidad intelectual, haciendo posibles sociedades complejas que, a su vez, presentan mayores niveles de desafíos y exigencias debido al desarrollo de disciplinas diversas y profundas. Debido a esta alta complejidad en el desarrollo del conocimiento, surge la necesidad de generar estrategias de formación docente para transmitir el conocimiento y, además, más importante, generar habilidades para los desafíos presentes y futuros. De este modo, al complejizarse las sociedades y las necesidades educativas, la formación docente debe tomar un rumbo también más complejo. Surge entonces la necesidad de formar docentes con una comprensión y perspectiva interdisciplinaria del fenómeno educativo.

Para esto la estrategia para la integración disciplinaria se basa en la consiliencia científica (Wilson, 1999), que establece que “se debe propender por crear una explicación consistente del mundo sin discriminar el conocimiento, tener la disposición de unir los conocimientos y la información de distintas disciplinas para crear un marco unificado de entendimiento, es decir “saltar juntos” (Wilson, 1999, p. 15). Bajo este paradigma, se busca la unión del conocimiento y formas de pensar de distintas áreas disciplinarias, que mediante un proceso de convergencia se dirigen hacia el fenómeno y/o problemáticas que requieran tratamiento para su comprensión, en este caso, la decisión didáctica.

La integración y convergencia de los diversos conocimientos permiten dar una explicación al quehacer docente para dar respuestas sólidas a problemáticas pedagógicas en sus dife

rentes espacios educativos, pero con énfasis en el nivel micro para desarrollar las capacidades de sus estudiantes a través de estrategias metodológicas y didácticas para superar la situación educativa presente. De esta manera, al superar problemáticas pedagógicas, se orientará al desarrollo intelectual de los estudiantes y esto generará que el país acceda a su potencial intelectual que se encuentra mermado en la actualidad por la severa inequidad.

2.4 Puntos de encuentro

Un tema recurrente en las teorías estudiadas es la importancia de las vivencias de los estudiantes en relación con su contexto cercano. Algunas personas tienen muchas vivencias, pero pocas experiencias. Las personas adquieren experiencia desde las vivencias cuando identifican, analizan, concluyen, aprenden y, principalmente, cuando algo es modificado en su manera de ser. Así, la experiencia necesariamente incluye emociones o sentimientos y conciencia.

En el contexto educacional, este concepto es el registro de interacciones y significados que las personas mantienen/tienen en mente dando origen a predisposiciones relacionadas al contexto educacional en la sala de clases para el aprendizaje y desarrollo de la mente. Esas experiencias adquiridas en interacción con el entorno están representadas en la autopercepción, autoestima, motivación, códigos lingüísticos, representaciones, *habitus* (Bourdieu, 1970) o niveles de conciencia (Freire, 1974). Esta idea es reforzada por el principio desde las neurociencias que establecen que nuestro cerebro está hecho para interactuar con su entorno y depende de éste para su desarrollo a través de procesos de aprendizaje llamados desarrollo de la mente. Por lo tanto, la experiencia es clave para el desarrollo de las decisiones didácticas del profesor ya que ambos es parte del entorno de los estudiantes con el cual sus cerebros interactúan.

Cada cerebro es único y el resultado de la interacción de la mente con el entorno es diversa en espacio, tiempo, y tipo de orientaciones (Ismail, Fatemi y Johnston, 2017); por lo tanto, las decisiones didácticas tienen que ser pensadas en relación con la diversidad de las condiciones presentadas en la sala de clases en función de las vivencias y tomando en consideración diversas disciplinas que aportan al quehacer docente haciéndolas converger con consiliencia científica.

Esta discusión ha llevado a la redefinición de nuestro problema de investigación en función de la integración de diferentes disciplinas y su contribución desde el saber pedagógico hacia algo más preciso, es decir, cómo cada una de las disciplinas contribuye a la elaboración de una favorable atmósfera de vivencia (experiencia) para aprender conectando dialécticamente y naturalmente que ha sido vivenciado por los estudiantes llevándolos a niveles superiores de desarrollo mental en diferentes áreas del currículum escolar.

Estos conceptos desde múltiples disciplinas cambian sus perspectivas acerca de cómo los profesores enfrentan el proceso didáctico. Este cambio involucra que cada profesor deba trabajar con un diseño multimodal de clases para ocuparse de las necesidades de sus estudiantes.

2.5 Multimodalidad en el diseño didáctico

En el ámbito educativo, para la creación de significado y comprensión de conceptos, existen diversas metodologías y didácticas que son congruentes con estos. Para ello, se opta por una didáctica multimodal (Kress, 2010), definida como la teoría de la comunicación que describe las prácticas comunicativas o modos textuales, aurales, lingüísticas, espaciales y recursos visuales usadas para componer mensajes. Esta forma de recepción se origina en la semiótica y enfatiza el concepto de diseño en función de los diálogos, interacciones y textos

multimodales (Koppfeldt, 2005). Desde esta perspectiva es importante identificar los diferentes modos que constituyen partes de la comunicación (Kress y Sidiropoulou, 2008), los que contribuyen a la modalidad en cómo se incrementan las oportunidades de una audiencia de recibir un mensaje, idea o concepto y crear significado a partir de estos, utilizando como recursos desde un texto aislado como fuente hasta imágenes, medio propio de la actual era digital (Schmölz, 2014).

Para estudiar los conceptos asociados al fenómeno educativo hacia una visión interdisciplinar del trabajo didáctico del profesor en el aula con consiliencia científica, se opta por un diseño didáctico multimodal en cuanto a metodología y evaluación. Se enfatiza en la presentación de contenidos a través de lenguaje oral y escrito, esquemas, gráficos, dibujos, videos, e imágenes. Así, una presentación puede ser entendida como una secuencia de aprendizaje en sí misma. Un estudiante diseña a su manera seleccionando los recursos apropiados para transformar su entendimiento en nuevas representaciones (Selander y Kress, 2010), es decir, conecta sus experiencias con los conceptos teóricos, incorporando nuevas perspectivas a su análisis. Esta metodología enfatiza la creación y producción de los participantes y, por lo tanto, está conectada a la recepción como forma de presentación. Selander (2017) relaciona el complejo trabajo pedagógico en la sala de clases con el concepto de diseño, argumentando que podemos entender significado convirtiéndolo en un proceso de diseño multimodal cuando profesores y estudiantes forman representaciones mientras interactúan en el aula.

3. Diseño metodológico de la experiencia

Este estudio se propuso comprender cómo una visión interdisciplinaria con consiliencia científica es esencial a la hora de la toma de decisiones didácticas del profesor que dota a este de profesionalismo docente en cuanto al aprendizaje del alumno y al desarrollo de su mente. Para ello se diseñó un curso anual entre los meses de marzo a diciembre del año 2018, que incluyó contenidos, clases y evaluaciones desde la perspectiva multimodal. La muestra del estudio es de tipo no probabilística ya que se consideró dos grupos específicos de estudiantes que estuvieron presentes en el curso durante todo el año académico: alumnos de Pedagogía en inglés (55) y Pedagogía en Historia y Geografía (41) de primer año de la Universidad de Concepción.

3.1 Diseño del curso

El diseño del curso contempla tres dimensiones: *los contenidos*, es decir, los conceptos asociados al fenómeno educativo, profesión docente y multiplicidad de disciplinas, *el diseño multimodal de clases* para el trabajo didáctico con los estudiantes abordando los contenidos con diversas metodologías y *la evaluación*, siguiendo esta misma lógica, buscó diversas formas de que los estudiantes expresaran lo aprendido.

Contenidos. Se construyeron desde una visión amplia (macro) de la educación para terminar con la profesión docente y la visión interdisciplinaria (particular). Se enfocó en la importancia de la educación para el desarrollo de un país (teoría del capital humano), economía y teorías sociológicas de la educación. El foco fue la interacción entre educación, factores macrosociales y su impacto en la educación y el desarrollo de las personas en un contexto educativo. El objetivo fue que los estudiantes generaran una visión global de la educación para el desarrollo social y que identificaran el papel del profesor en ella evaluando cómo estas teorías macro impactan en el aula y el trabajo didáctico, estudiando los conceptos de profesión y profesión docente como autónomas, con reconocimiento social y basadas en ciencia y experiencia probada. Se analizó, desde la perspectiva de las teorías de aprendizaje, didáctica y neurociencia, cómo es posible mitigar aquellos fenómenos que describen las teorías macro

sociales, para que los estudiantes entendieran la profesión docente en profundidad y cómo el trabajo didáctico puede ser beneficiado y nutrido desde una visión interdisciplinaria para la toma de decisiones en el aula.

Diseño multimodal de clases. Esta metodología coherente para las necesidades teóricas y prácticas del curso y, al mismo tiempo, hace dialogar los contenidos con los estudiantes a través de diversos métodos y recursos para su comprensión y aprendizaje. Comprendió varias estrategias: exposición de contenidos, trabajos y presentaciones individuales y grupales, discusión, reflexión particular y trabajo de campo con entrevistas a padres y profesores, generando en los estudiantes más y mejores conexiones con los conceptos revisados.

Se utilizó una gran variedad de recursos: contenidos expuestos y explicados utilizando diversas técnicas y estrategias, entre ellas las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), observación y análisis de gráficos, imágenes y esquemas, además de contar con la explicación y guía del profesor (Martínez, 2016). Se dialogó individualmente y en grupo en torno a videos de situaciones didácticas que ocurren durante el transcurso de una clase, teniendo la oportunidad de acceder a material bibliográfico como artículos y libros subidos a la plataforma web institucional.

Esta manera de entregar los contenidos con una metodología y recursos variada es apropiada para el entendimiento de los conceptos del curso. Además, la evolución en las conciencias (explicada posteriormente) parece ser más fructífera utilizando este diseño.

Evaluación. Finalmente, los estudiantes realizan entrevistas, encuestas, discusiones y relatos de vivencias. Este diseño permite a los estudiantes darse cuenta de que para tratar estos conceptos teóricos es necesaria la multimodalidad para su comprensión y aprendizaje. La evaluación consistió en informes escritos que los estudiantes debieron desarrollar como parte del proceso enseñanza-aprendizaje en el curso. Se hicieron de distintos tipos para recoger información del proceso transitado por los alumnos a una comprensión más compleja del fenómeno educativo y del trabajo didáctico del profesor con una visión interdisciplinaria.

3.2 Recolección, procesamiento y análisis de datos

Los instrumentos de recolección de datos para la investigación fueron los informes efectuados por los estudiantes durante el año académico: dos el primer semestre y dos el segundo, más un formulario autoaplicado de respuestas abiertas realizado a modo de síntesis al finalizar el año.

Para comprender el progreso de los estudiantes a través del curso, se hicieron distintos tipos de evaluaciones: la primera fue sobre la teoría del capital humano en donde los estudiantes reflexionaron acerca de la inversión en educación para el desarrollo individual de las personas y del país y en la segunda los alumnos asociaron conceptos provenientes de teorías de sociología de la educación en su carrera escolar que problematizan el alcance de una educación de calidad.

En las siguientes instancias, se evaluó la labor docente desde una perspectiva interdisciplinaria respecto al fenómeno del aprender como base del desarrollo intelectual, cuestionándose cómo desde las teorías micro pueden sacarse enseñanzas para superar las contradicciones o los problemas que plantean las teorías sociológicas de la educación.

Finalmente, los estudiantes respondieron un formulario autoaplicado de respuestas abiertas del curso donde se les preguntó sus impresiones individuales sobre lo aprendido en el curso y su impacto como estudiantes de pedagogía y futuros docentes.

La información obtenida fue trabajada mediante la técnica del análisis temático. Esta es una herramienta transversal y ampliamente utilizada en múltiples disciplinas, por su adap

tabilidad para el tratamiento de temas emergentes debido a su independencia a posturas epistemológicas y teóricas determinadas (Braun y Clarke, 2006). Esta técnica facilita la identificación de temas buscados a priori en un estudio, pero también permite la clasificación de aquellos emergentes en el transcurso de la investigación y que amplían las dimensiones iniciales de esta experiencia educativa (Souza, 2019).

Las categorías emergen a partir de la revisión de los trabajos de los estudiantes y discusiones de la clase, concluyendo que hubo coincidencias con las tres etapas de conciencia planteadas por Gaete y Castro (2012): desde la conciencia ingenua, pasando por una conciencia transitiva hasta llegar a la conciencia crítica. Estas etapas muestran la progresión de visiones sobre la educación y la profesión docente desde una perspectiva funcional hasta una integrada del fenómeno educacional interdisciplinariamente. El análisis se hizo durante el transcurso de todo el año académico, evaluando así la progresión y avance de los estudiantes a través de estas tres etapas.

4. Resultados de la experiencia

Esta experiencia revela cómo los estudiantes vivenciaron el proceso en su totalidad con relación a la dinámica en la sala de clases. Los estudiantes interactuaban con el profesor y con sus pares a través de la opinión o preguntas relacionadas a los contenidos expuestos, organizándose en grupos para discutir los conceptos tratados. Una característica común que destacó fue el vínculo que se establecía entre las vivencias de los estudiantes y los contenidos del curso, evidenciado en la construcción de sus relatos y opiniones.

Otro aspecto interesante del grupo es que era mixto en cuanto a género, edad, ciudad de origen y tipo de establecimiento en el cual habían cursado su enseñanza media. Esto provocaba que a medida que los estudiantes interactuaban, evidenciando distintas realidades educacionales, contextos y experiencias en torno a relaciones enseñanza-aprendizaje. Sus *habitus* eran diversos e interactuaban dentro de la sala de clase a través de la exposición de sus experiencias.

El impacto del diseño multimodal radica en que, a medida que transcurrían las clases, los estudiantes revivían sus experiencias y las asociaban a los conceptos aprendidos. Conceptualizar los contenidos en conexión con sus vivencias y las de sus compañeros influyó fuertemente en el avance en sus visiones o conciencias acerca de la educación y la profesión docente.

4.1 Progresión en conciencias sobre la educación y profesión docente

El progreso teórico-conceptual mostrado por los estudiantes durante el curso se categorizó en tres etapas, tomadas del trabajo de Gaete y Castro (2012) que, siguiendo a Freire (1997), organizan la progresión en tres niveles de consciencia:

a) Consciencia ingenua (natural): capta los hechos desde fuera, otorgándoles un poder superior, al que se somete sin mayores cuestionamientos.

b) Consciencia transitiva: de mayor complejidad, asume una crítica superficial en la comprensión de los problemas al creerse superior a los hechos e intentar dominarlos con discursos y explicaciones dogmáticas o triviales.

c) Consciencia crítica: se interesa en la comprensión de la cosa misma y se pregunta sistemáticamente por la posibilidad efectiva de llegar a la comprensión de la realidad (Kosic, 1989, citado por Gaete y Castro, 2012). Se caracteriza por la interpretación profunda de los problemas, la búsqueda de causalidades y constantes revisiones, la argumentación, el debate, el cuestionamiento de los prejuicios, la primacía de la racionalidad, el esfuerzo humanizador,

la responsabilidad social y la transformación de la realidad (Freire, 1997, citado por Gaete y Castro, 2012).

4.2 Conciencia ingenua

En la primera evaluación, los alumnos manifestaron la función de la educación considerando la teoría del capital humano y su importancia para el desarrollo de un país.

Educación para la inversión personal. Los estudiantes consideran el impacto de la inversión en educación, a nivel personal, en directa relación con la explotación de nuestras capacidades y una retribución económica y social a futuro. Se presenta una respuesta ilustrativa:

El vínculo entre educación y progreso es directo y proporcional. Ante un incremento en la educación, se obtiene un mayor progreso. La educación genera además una mayor expectativa de vida, ya que ayuda a abrir puertas, a lograr metas y objetivos que carentes de ella no se podrían alcanzar. Por tanto, entendemos que el sujeto alcanza progreso por medio de la educación, convirtiéndose de esta manera en la unidad básica de la sociedad, es decir, el capital humano esencial (Estudiante de pedagogía en inglés, mayo del 2018).

Educación para el desarrollo del país. La percepción de los estudiantes sigue una línea coherente. La educación, al considerarse una inversión para el desarrollo profesional del individuo, se convierte en un desarrollo potencial para el país y su crecimiento económico.

Al invertir en educación para mejorar en capital humano, podemos tener un país más productivo que también pueda innovar y obtener mejores productos. El país puede experimentar un nivel de mejor desarrollo y devolver la inversión del capital humano para poder invertir nuevamente en círculos virtuosos de crecimiento económico y bienestar social. Al invertir en “capital humano” también podemos darles más descanso a nuestros recursos naturales con la elaboración de otros productos (Estudiante de pedagogía en historia, mayo del 2018).

Crítica a la teoría. Finalmente, surgen posiciones que critican la función de la educación considerando el real alcance que ésta tiene en ciertos sectores de la población. La siguiente cita ilustra lo anterior:

Si hay algo en lo que esta teoría falla, es en que no todas las personas pueden invertir en educación y que, para la mayoría de las personas, la educación es un gasto, no una inversión. Además, se puede decir que muchas veces, los currículums no están adaptados a las necesidades de nuestra sociedad, lo cual pasa mayoritariamente en nuestro país (Estudiante de pedagogía en historia, mayo del 2018).

También se cuestiona el impacto real que tiene la inversión monetaria en alcanzar estándares de calidad altos en relación con otros países, comparando el escenario de explotación de recursos naturales para el enriquecimiento a nivel país, lo cual no es directamente proporcional a la inversión en educación.

Una mayor inversión (inyección monetaria) no trae necesariamente mejoras a nivel educativo, si la sociedad en su conjunto haya puesto la educación como un factor de primera importancia para avanzar hacia el desarrollo. Esta es la diferencia fundamental entre un país desarrollado y uno subdesarrollado. Un ejemplo claro de esto: Chile, un país con muchos recursos naturales, tiene capacidad de inyectar muchos recursos a su educación, sin que obtenga resultados descollantes (Estudiante de pedagogía en inglés, mayo del 2018).

4.3 Conciencia transitiva

En el segundo trabajo, los alumnos analizaron su carrera escolar tomando en cuenta teorías de la sociología de la educación para reconocer dimensiones que afectan la calidad educativa. Se identifican cuatro subcategorías en los relatos de los estudiantes: la acción pedagógica, la escuela como institución, el rol de la familia, y el sistema educacional.

Acción pedagógica. Los estudiantes reconocen la labor de los docentes en el moldeamiento de conductas principalmente de estudiantes con *habitus* disímiles a los esperados en la escuela.

Fue posible observar la fuerte acción pedagógica realizada por los profesores para crear un *habitus* en los estudiantes. La acción pedagógica implica una inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica para que los jóvenes vean la educación como una ayuda para salir de la condición social en la que se encuentran (Estudiante de pedagogía en inglés, julio del 2018).

Además, identifican a los docentes como agentes que promueven la imposición de sistemas de simbolismos legitimando relaciones de poder a través de etiquetados verbales hacia los estudiantes.

La presión que ejerce el colegio y sus agentes sobre los niños con exigencias sobre las capacidades del alumnado y que si no cumplían con éstas eran mal mirados e incluso se notaba el menosprecio de profesores hacia esos alumnos que no rendían como esperaban, enmarcándolos así en patrones de “buenos alumnos” o “malos alumnos” ante el resto de sus pares. Este tipo de prácticas impacta tanto directa como indirectamente en las conductas futuras de los alumnos como personas en un medio social (Estudiantes de pedagogía en historia, julio del 2018).

Escuela como institución. Los estudiantes también destacan la influencia que tiene la escuela como institución en la transformación de códigos lingüísticos. Siguen las teorías de [Bernstein \(1994\)](#) mencionando el conflicto entre los códigos lingüísticos traídos desde la procedencia y los que impone la escuela.

La violencia simbólica juega un papel no menor. Los niños traen consigo una serie de códigos ya insertos en ellos por su entorno, los cuales determinan sus actitudes, formas de pensar y patrones de comportamiento, generando diferencias entre aquellos que se encuentran mayormente relacionados con el código escolar y los que pertenecen a una cultura más vulnerable, tomando en cuenta lo que nos aporta Willis tendremos una réplica de la sociedad segregada, como lo es en Chile (Estudiante de pedagogía en inglés, julio del 2018).

Rol de la familia. Los estudiantes apuntan al rol de este pilar fundamental hacia la efectividad de los aprendizajes. Se da un especial énfasis en la procedencia de la familia por los recursos que ésta pueda entregar al estudiante que determinan de alguna manera su éxito académico.

La diferencia de aprendizaje que existe en la educación garantiza una discrepancia no solo de conocimiento, sino también de la capacidad de sacar mejor provecho a la educación, entre las diferentes posiciones sociales existentes. Las expectativas de cada estudiante serán diferentes según el lugar de donde vengán, siendo condicionadas por el entorno del que vienen; de hecho, muchas veces, el nivel de estudio

de los padres suele condicionar los resultados de sus hijos en la escuela (Estudiante de pedagogía en inglés, julio del 2018).

Sistema educacional. Finalmente, se aprecia una crítica hacia el sistema educacional en sí. Los educandos conciben al sistema educacional como el principal promotor de la desigualdad social y la inequidad existente entre distintas clases sociales, así como también lo responsabilizan de fomentar la discriminación y el rechazo hacia lo diferente. Establecen que las instituciones educacionales provocan conflictos dentro de las aulas de clases a nivel cognitivo a través del currículum que expresa la cultura dominante, contribuyendo a la reproducción social. Respecto a esto último, existe cierto determinismo social al señalar que el colegio no genera valor agregado y que fija el futuro de los estudiantes.

Lo que me he percatado es que la escuela no es tan buena como uno cree que es, quizás tampoco la palabra “mala” es la correcta, pero de por sí la escuela segrega, más de lo que ya está segregado este país, segrega niños, discrimina en silencio a las personas con bajos recursos económicos y con bajos aprendizajes. El currículum de educación que se imparte en todo el país no es construido por profesores en sí, tampoco es construido en relación con todos los estratos socioeconómicos y culturales de la población. Haciendo como una evolución de una famosa frase podría dejarla así: “Dime de qué colegio vienes y te diré dónde trabajarás” (Estudiante de pedagogía en historia, julio del 2018).

4.4 Conciencia crítica

En esta última etapa existieron dos visiones sobre el fenómeno educativo que predominaron en los análisis correspondientes a este nivel de conciencia:

1. Visión sobre profesión docente
2. Visión integrada de la profesión docente (interdisciplinar)

Visión sobre profesión docente. Ya en el segundo semestre, el foco cambió a un plano más específico de la educación, la profesión docente. Los estudiantes analizaron la profesión docente teniendo en cuenta conceptos conformes a lo que es una profesión. Reflexionaron críticamente sobre el desempeño de los docentes mencionando características propias que evidenciaron durante su carrera escolar. Se distinguen cuatro categorías recurrentes: conocimiento avanzado, autonomía, reconocimiento social y lenguaje especializado.

Conocimiento avanzado/ exclusivo. Se reconoce comúnmente el conocimiento avanzado y/o exclusivo que poseen los docentes. Se hace hincapié que éste debe estar presente para que el profesor sea un profesional competente y serio. Este conocimiento conlleva una certificación que es el título profesional otorgado por alguna institución de educación terciaria.

El profesor es un profesional que debe tener los conocimientos necesarios para poder enseñar. Por ejemplo, en el caso del profesor de inglés, esto es dominar el idioma hablado, escrito y tener conocimientos pedagógicos adecuados para enseñar el idioma. En nuestro país, los alumnos de pedagogía practican, aprenden y desarrollan, durante los cinco años de duración de la carrera, habilidades que lo convertirán en un profesional competente en su área. El alumno de pedagogía inglés en la Universidad de Concepción aprende durante cinco años fonética, pronunciación y gramática inglesa, lo que lo vuelve una persona que domina un segundo idioma en nivel avanzado y también se le enseña a enseñar, lo que lo capacita como docente (Estudiante de pedagogía en inglés, septiembre del 2018).

Autonomía. El nivel de autonomía y/o independencia que tiene el profesor para ejercer su conocimiento encuentra discrepancia en las reflexiones de los estudiantes. Una parte considera que efectivamente existe autonomía destacando que, dentro del aula, donde se produce la principal interacción profesor-alumno, el docente cuenta con total dominio del espacio y de la acción que ocurre al interior. Asimismo, puede manejar a su parecer los contenidos y estilos pedagógicos que estime convenientes para generar aprendizaje.

Los profesores son dueños de su accionar dentro de la sala de clases. Ellos determinan los contenidos y cómo los imparten. Aunque algunas veces estos están determinados por instituciones ministeriales o del mismo establecimiento, es el profesor quien ejerce su conocimiento específico para el aprendizaje de sus alumnos de una manera autónoma e independiente. Lo mismo ocurre al momento de la elección de contenidos, planificación, recursos, etc. (Estudiante de pedagogía en historia, septiembre del 2018).

Sin embargo, también existe la posición que discrepa, argumentando que el quehacer docente está estrictamente determinado por entidades como el Ministerio de Educación a través del currículum, planes y programas, y libros de apoyo. Igualmente, dentro de la escuela existen mecanismos de control como UTP¹ o el mismo director, lo que se suma al deber cumplir con resultados concretos y cuantitativos.

Los docentes no cuentan con la autonomía necesaria para desempeñarse como corresponde. Se tiene que cumplir con los programas delineados por el Ministerio de Educación y esto es estrictamente controlado por el colegio a través de las planificaciones. Se debe cumplir con los contenidos sin importar que muchos alumnos no entiendan lo anterior, se debe seguir avanzando. (...) Se debe cumplir con un número de evaluaciones escritas y tradicionales que son asimiladas por los alumnos que fácilmente toman en cuenta las exigencias escolares. Sistemáticamente se les exige resultados de pruebas estandarizadas, poniendo énfasis solo en lo cuantitativo, lo que provoca que muchos estudiantes se queden atrás en aprendizajes que no asimilan a la par de los más rápidos (Estudiante de pedagogía en historia, septiembre del 2018).

Reconocimiento social. La gran mayoría de los estudiantes están conscientes de la poca valorización social que tienen las carreras de pedagogía. Mencionan como enemigos del reconocimiento los bajos salarios, las condiciones de trabajo, los requisitos mínimos para estudiar pedagogía y el crecimiento descontrolado y desregulado de programas de pedagogía.

Siendo uno de los pilares fundamentales de la sociedad, el profesor es muy poco valorado. Se aprecia esto no solo en los sueldos, sino también en la calidad de las condiciones de trabajo. Se trabaja muchas horas y en la mayoría de los casos en condiciones muy desfavorables para el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto aleja altos puntajes en la PSU² de estudiar pedagogía provocando así que los puntajes de corte sean casi mínimos. Además, existe un sinnúmero de programas de pedagogía de dudosa calidad que están saturando el sistema con profesores (Estudiante de pedagogía en inglés, septiembre del 2018).

1. La Unidad Técnico Pedagógica (UTP) es el departamento dentro de un establecimiento escolar que se encarga de monitorear y otorgar directrices para el trabajo pedagógico.

2. La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es una batería de pruebas estandarizadas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales que pueden rendir los estudiantes cuando terminan la enseñanza media. Ésta les otorga un puntaje que pueden ocupar para acceder y matricularse en alguna universidad que requiera la prueba.

Por otra parte, destacan que ciertos actores educativos reconocen su importancia y trascendencia. Algunos profesores sirven como modelos a seguir provocando admiración entre los alumnos. Otros se llevan el reconocimiento de apoderados por la labor que efectúan.

A pesar del poco reconocimiento general, los docentes sí cuentan con cierta apreciación, en especial de los alumnos. Dependiendo de cada contexto, los profesores son respetados y vistos como modelos de autoridad y conocimiento. Ellos inspiran a sus estudiantes. Se puede ver esto en la gente que estudia para ser profesor. Otra fuente de admiración viene de algunos apoderados que reconocen el esfuerzo infinito que se hace con sus hijos, de alguna manera compensando por lo que ellos no pueden por diversos motivos entregar (Estudiante de pedagogía en inglés, septiembre del 2018).

Lenguaje especializado. Siguiendo la línea de los códigos lingüísticos, se identifica a los docentes con códigos establecidos y estándares en su ejercicio, reconociendo que los profesores cuentan con un lenguaje en un registro de habla formal considerado apropiado para su labor formadora. Sin embargo, este lenguaje no debe ser demasiado complejo ya que puede producir conflictos en los educandos que no manejan un léxico avanzado, como se espera en la escuela.

Los profesores manejan un lenguaje acorde a su labor. Ellos tienen que ser vistos como profesionales intachables y modelos a seguir, por lo que deben seguir un registro de habla formal con sus estudiantes y colegas. Un registro coloquial provoca desconcierto y provocaría que los alumnos pierdan el respeto. El lenguaje es importante para este propósito. Sin embargo, no se puede comunicar con demasiados tecnicismos. El lenguaje debe ser simplificado. Los profesores deben recordar que no están formando especialistas en el área que imparten (Estudiante de pedagogía en inglés, septiembre del 2018).

Visión integrada de la profesión docente. El objetivo del año académico era que los estudiantes participes de este proceso llegasen a dominar una visión integrada de la educación y la profesión docente, sumando a sus saberes que un docente se nutre de otras disciplinas (sociología, psicología, neurociencia, didáctica), construyendo de esta manera a un profesional de la educación que maneja diversas aristas para el logro de aprendizajes en sus alumnos y que toma decisiones didácticas fundadas en ciencia.

Se reconocen las siguientes categorías: reconocimiento de toma de decisiones, contribución de la visión interdisciplinaria, nueva perspectiva sobre la profesión docente y modelo interdisciplinar con consiliencia científica para la formación inicial.

Reconocimiento de toma de decisiones. Se enfoca en el reconocimiento de los fundamentos interdisciplinarios y el aporte de otras disciplinas a la acción docente. Los estudiantes de manera exitosa reconocen aportes de la sociología, psicología, neurociencia y didáctica a procedimientos realizados por un docente en la siguiente situación presentada en una evaluación: "el primer día de clases del primero medio, el profesor de inglés entra a la sala hablando en este idioma. Se presenta, dice quién es. Luego pregunta el nombre a cada uno hablando en inglés. Los alumnos se perturban, pero igualmente dicen algo. El profesor corrige sonriendo". Se cita la siguiente reflexión:

El profesor al hablar en inglés establece el código lingüístico que planea establecer para la comunicación en la clase. Al presentarse busca establecer un clima emocional adecuado, es decir, crear un ambiente grato para que la amígdala cerebral se sienta cómoda. Él al comenzar con la acción busca activar las neuronas espejo de los estudiantes mediante un condicionamiento operante proporcionando el estímulo adecuado que, en este caso, es una sonrisa (refuerzo positivo) y gestionando el estrés con esa estrategia (Estudiante de pedagogía en inglés, diciembre del 2018).

Contribución de la visión interdisciplinaria. Destacan positivamente la integración de la interdisciplinaria para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, manifestando sorpresa al saber la multiplicidad de disciplinas que aportan a la formación de un profesor. Finalmente, comprenden el fenómeno educativo como algo complejo y multidimensional que puede ser observado desde distintos focos, pero de una manera integrada a través de consiliencia científica.

Antes de entrar a pedagogía no tenía conocimiento de la complejidad en términos de contribución de otras disciplinas a la formación y ejercicio de un profesor. Es interesante y de gran utilidad esta visión para nosotros como estudiantes de pedagogía ya que amplía nuestra perspectiva sobre lo complejo que es el fenómeno educativo y la labor docente. Finalmente, además de la disciplina que es importante, motiva saber que hay mucho conocimiento que contribuye de manera positiva a la comprensión del fenómeno enseñanza-aprendizaje, lo que hace que un profesor o futuro profesor siempre este buscando nuevo conocimiento, por ejemplo, en las neurociencias donde el conocimiento es siempre cambiante (Estudiante de pedagogía en inglés, diciembre del 2018).

Nueva perspectiva sobre la profesión docente. La visión integrada de la educación y la profesión docente cambió la perspectiva que se tenía sobre el profesor como profesional, ahora concebido como un profesional único dotado de conocimiento específico para la realización de su labor, lo que produce mayor autoestima y valoración. Esta nueva visión permite el reconocimiento de toma de decisiones específicas que observaron en la carrera escolar de las cuales ellos serán protagonistas en el futuro.

Desde la nueva perspectiva que me dio el curso, ahora comprendo algunos comportamientos utilizados por mis profesores. Muchas cosas de las que ellos hacían que parecían no tener ninguna razón profunda eran en realidad técnicas que buscaban mejorar nuestro aprendizaje. Ahora es posible valorar mucho más el esfuerzo que los profesores realizaban, e incluso rescatar cuáles de sus técnicas funcionaban mejor con nosotros para, quizás, implementarla también en el futuro. Además, a pesar de que de antes sabía que la labor de un profesor iba más allá de enseñar una disciplina, me di cuenta de los diversos aspectos que se deben tener en consideración sólo para hacer efectivo el aprendizaje en los alumnos. Todo esto construye a un profesional único y relevante como lo es el profesor (Estudiante de pedagogía en historia, diciembre del 2018).

Modelo interdisciplinar para la formación inicial. Finalmente, los estudiantes señalan que observar el rol de la educación pasando por teorías educativas para luego profundizar en lo que es la profesión docente bajo una visión interdisciplinar con consiliencia científica contribuye de manera sustancial a lo que es su formación inicial docente. Reflexionan sobre lo amplio y cambiante que es el conocimiento, por lo que toman responsabilidad en su crecimiento de manera autónoma para su mejora en su proceso de formación hasta convertirse en profesionales.

Como estudiantes de pedagogía, el analizar la educación y la profesión docente desde una mirada amplia hasta una más específica como lo es la profesión docente conectándola con nuestra propia experiencia escolar contribuye de manera relevante a nuestro entrenamiento para futuros pedagogos. Asimismo, el saber que el profesor se construye en la pedagogía de distintas disciplinas (visión interdisciplinar) hace que alumnos de primer año como nosotros tomemos conciencia tempranamente de los desafíos que tendremos en términos de estudio y reflexión. Son estos los aspectos principales que deben ser enfatizados desde la carrera docente ya que Chile debe tener buenos profesores para alcanzar una educación de calidad (Estudiante de pedagogía en inglés, diciembre del 2018).

5. Conclusiones

Los resultados muestran que los estudiantes de pedagogía de primer año sujetos del estudio y que fueron expuestos a un diseño de asignatura especial con una perspectiva interdisciplinaria y de convergencia disciplinar con consiliencia científica del fenómeno de la educación desarrollan una visión científica y crítica acerca de sus vivencias como alumnos buscando patrones comunes que ahora son explicados desde la información del curso. Los estudiantes desarrollan su visión sobre la educación desde una postura ingenua llegando a una visión crítica de lo que es la importancia de la educación, de la profesión docente y de los diversos aportes interdisciplinarios para el desarrollo de esta ciencia.

Además, forman una posición y concepto acerca de su futuro rol como docentes integrando los contenidos vistos durante el año a su conocimiento de docentes en proceso de formación inicial. Sumado a eso, se construye identidad y visión profesional (Meschede, Fiebranz, Möller y Steffensky, 2017; Seidel, Stürmer, Prenzel, Jahn y Schäfer, 2017) como docentes desde una perspectiva interdisciplinaria comprendiendo la toma de decisiones autónomas y eficientes como consecuencia de la integración de diversas disciplinas a la labor en el aula. Esto influye altamente en la percepción como profesionales docentes que tendrán destacando características como conocimiento avanzado, autonomía, autoconcepto y reconocimiento social (Yeung, Craven y Kaur, 2014; Wermke, Olason y Salokangas, 2018).

De esta manera, el estudio es relevante para la formación docente debido a que los estudiantes participantes de esta experiencia construyen una visión de la profesión basada en ciencia y experiencia probada en su función social como también en el trabajo de aula con una perspectiva interdisciplinaria y consiliencia científica para la toma de decisiones didácticas fundadas en ciencia y el desarrollo de la mente de sus estudiantes. Por lo tanto, los estudiantes de primer año comienzan a incorporar una perspectiva crítica de su futura profesión posicionándose como profesionales de la educación en formación comprendiendo la complejidad del sistema educacional y del quehacer de los profesores (Seidel y Stürmer, 2014).

También es interesante que el diseño multimodal probó ser efectivo para la mediación entre los contenidos, las teorías, los trabajos y las reflexiones individuales y grupales debido a que otorga diversas oportunidades de conectar los conceptos con los conocimientos previos y vivencias de los estudiantes. De esta manera, crean y transforman el significado de lo que están aprendiendo para construir análisis y crítica más compleja.

Dado lo anterior, se tiene la más profunda convicción que si a los conocimientos de sociología, psicología de la educación, neurociencia y didáctica se suman otros y, al mismo tiempo, esto ocurre en el marco de diálogo teórico-explicativo (triangulación interdisciplinaria), los profesores no solo tendrán mejor capacidad de desempeño y toma independiente de decisiones, sino que incrementará su autoestima profesional (Mbuva, 2019). Así el sistema educacional podría asegurar mayor calidad general y resolver con mayor propiedad situaciones didácticas en diversos contextos.

Agradecimientos

Investigación financiada por Centro de Investigación Avanzada de Educación, Universidad de Chile. Proyecto "Diseño de modelo didáctico multidimensional en contexto de vulnerabilidad basado en razonamiento científico y experiencia probada en educación" (CIAE-05).

Referencias

- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333328167005>.
- Barahona, P., Veres, E., y Barahona, M. (2018). Factores asociados a la calidad de la educación en Chile. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 17-30. Doi: <https://dx.doi.org/10.18004/riics.2018.julio.017-030>.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Paideia.
- Bourdieu, P., y Passeron, C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Doi: <https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>.
- Chur, D. (2011). Developing Key Competences In Higher Education. En Bauder-Begerow, I. Schäfer, S. (Ed.), *Learning 9/11 - Teaching for Key Competences in Literary and Cultural Studies* (pp. 53-74). Heidelberg: Winter Verlag.
- Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. México: El Colegio de México.
- Dahllöf, U. (1990). *Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centred approach*. París: OCDE.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15503202&iCveNum=225>.
- Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Cuadragésima edición. Madrid: Siglo XXI.
- Gaete, M., y Castro, A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 307-322. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a03v38n2.pdf>.
- Imbernón, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- Ismail F., Fatemi, A., y Johnston, M. (2017). Cerebral plasticity: Windows of opportunity in the developing brain. *European journal of paediatric neurology*, 21(1), 23-48. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2016.07.007>.

- Jacobson, M. J., Levin, J. A., y Kapur, M. (2019). Education as a Complex System: Conceptual and Methodological Implications. *Educational Researcher*, 48(2), 112–119. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X19826958>.
- Kierner, K., Gröschner, A., Kunter, M., y Sidel, T. (2018). Instructional and motivational classroom discourse and their relationship with teacher autonomy and competence support—findings from teacher professional development. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 377–402. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0324-7>.
- Koppfeldt, T. (2005). Bearbetning genom bildsamtal. En P. Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade reflektionen* (pp. 169–178). Lund: Studentlitteratur.
- Kress, G., y Sidiropoulou, C. (2008). Klassrumsdesign. En A. L. Rostvall & S. Selander (Eds.), *Design för lärande* (pp. 108–117). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Ley n° 20.903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 4 de abril de 2016. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>.
- Lim, S. S. (2016). Towards consilience in science of learning: data as currency for collaboration. *npj Science Learn* 1, 16009. Doi: <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.9>.
- Lindblad, S., y Sahlström, F. (2006). *Classroom research and classroom interaction – changes in theory and practice*. Seminariet Forskning om undervisning I förändring. Göteborgs Universitet.
- Lozano, J., Aristizábal, A., Peris, J., y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132 - 147. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x>.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process. a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Martínez, M. (2016). Relaciones entre la enseñanza multimodal, las TICs y la adquisición de competencias sociales. En R. Roig-Vila, J. Blasco, A. Lledó & N. Pellín (Eds.), *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. retos, propuestas y acciones* (pp. 775-790). Universidad de Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Mbuva, J. (2019). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5). Recuperado de <https://www.articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/2001>.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., y Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158-170. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Santiago de Chile: Dirección de Comunicaciones.
- Ramos, G., y López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 185-199. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>.
- Rychen, D., y Salganik, L. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber. Recuperado de http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf.

- Santelices, V., Galleguillos, P., González, J., y Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: el rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *Psykhé*, 24(1), 1-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.1.673>.
- Schmölz, A. (2014). Elements of Multimodal Didactics: Lecture Casting. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(3), 117-126. Doi: <https://dx.doi.org/10.3217/zfhe-9-03/13>.
- Seidel, T., y Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>.
- Seidel T., Stürmer K., Prenzel M., Jahn G., y Schäfer S. (2017) Investigating Pre-service Teachers' Professional Vision Within University-Based Teacher Education. En D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Eds.), *Competence Assessment in Education. Methodology of Educational Measurement and Assessment* (pp. 93-109). Springer: Cham. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_7.
- Selander, S., y Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Nordstedt.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Souza, L. (2019). Investigación con análisis cualitativo de datos: conociendo el Análisis Temático. *Arq. bras. psicol.* 71 (2), 51-67. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea.
- Wei, D., Zhang, D., He, J., y Bobis, J. (2019). The impact of perceived teachers' autonomy support on students' mathematics achievement: evidences based on latent growth curve modelling. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 703–725. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00437-5>.
- Wermke, W., Olason, S., y Salokangas, M. (2018). Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>.
- Wilson, E. (1999). *Consiliencia. La unidad del conocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Yeung, A., Craven, R., y Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305–320. Doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>.
- Zimmerman, M. (2017). Practical and Theoretical Knowledge in Contrast: Teacher Educators' Discursive Positions. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 29-42. Doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.3>.

PROGRAMAS DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

PROGRAMA DOCTORADO EDUCACIÓN EN CONSORCIO - ACREDITADO

Objetivo General

Generar conocimiento contextualizado sobre la cultura escolar en el marco de la investigación educativa desde una perspectiva interdisciplinaria con el fin de producir innovación y cambio social.

Requisitos de postulación

- Debe poseer Grado de Magíster en el área de Ciencias Sociales y/o Humanidades. En el caso de estudiantes extranjeros eventualmente se admitirá el Grado de Licenciado, siempre y cuando: sus programas tengan un mínimo de horas que lo hagan homologable a un Magíster, evidencien productividad, etc.
- Demostrar potencial investigativo mediante la presentación de un Pre-Proyecto de Investigación que explicita su tema de interés acorde a las líneas de investigación declaradas en el consorcio. Es importante señalar que ese esbozo no necesariamente será el proyecto definitivo de la tesis doctoral.
- Demostrar la suficiencia de inglés necesaria para desarrollar estudios de postgrado. Para ello se debe rendir una prueba específica centrada principalmente en comprensión lectora. Si el nivel alcanzado no es el adecuado se dará un plazo que no excederá el 4º semestre del plan de formación para demostrar haber adquirido esta capacidad.
- Presentarse a una entrevista personal para evaluar la consistencia de la postulación con la oferta académica del programa. Se tomará en cuenta la Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa.
- Demostrar solvencia económica y disponibilidad de 44 horas semanales para los estudios presenciales.

Documentos de postulación

- Currículum Vitae actualizado que dé cuenta de la trayectoria académica y profesional, siguiendo el formato propuesto.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: su interés por ingresar al programa; las razones que lo llevan a postular; qué espera del programa; sus competencias para este programa y; su proyección con este programa.
- Pre-Proyecto de Investigación siguiendo el formato propuesto.
- Dos cartas de referencias de académicos que evidencien formación previa satisfactoria a las exigencias del programa. Una de ellas debe pertenecer a un académico de la institución donde se graduó.
- Fotocopia del RUT por ambos lados.
- Certificado legalizado del grado académico de Magíster, Licenciatura y Título Profesional.
- Certificado de Notas de Pregrado y de Postgrados.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes presentados en el Currículum Vitae (Postítulos, Diplomados, Participación en Proyectos, Congresos, Artículos, Ayudantías, Premios, etc.).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseducacion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ACREDITADO

Objetivo del Programa

Desarrollar en los docentes las capacidades de reflexión e indagación sobre las áreas de la educación: curriculares, didácticas y evaluativas, según las distintas menciones- centradas en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo actual.

Objetivo General según Mención

Evaluación Curricular: Desarrollar la capacidad de indagación en problemáticas claves del campo temático de la evaluación curricular, así como su comprensión teórica y manejo operativo, formando un especialista de alto nivel y con capacidad de asumir los desafíos actuales que surgen desde el interés nacional por el mejoramiento de la calidad de nuestro sistema educativo. **Didáctica e Innovación Pedagógica:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas esenciales del quehacer didáctico de aula, diseñar proyectos de intervención pedagógica con sentido innovador, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de educación. **Evaluación de los Aprendizajes:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas referidas a los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo formal, diseñar proyectos de indagación e intervención en este ámbito pedagógico, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Proyectos, Congresos, Artículos...).
- Certificados o constancias de experiencia profesional académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo sí trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ACREDITADO

Dirigido a:

Profesionales de diferentes disciplinas que se desempeñan en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, o bien, que tengan proyectado desempeñarse en la educación superior en el corto plazo.

Objetivo General

Este programa de formación tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional.

Requisitos de Postulación

Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Curriculum Vitae actualizado.
- Copia legalizada de Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración.
- Copia legalizada del grado académico de Licenciado /Otro.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Documentos necesarios para presentar en la entrevista

- Copia de Certificado de Notas de Pregrado.
- Copia de certificado de ranking (opcional).
- Copias de certificados de antecedentes académicos relevantes en sus estudios de pre-grado (constancias de ayudantías, certificados de participación en congresos o seminarios u otros).
- Copias de Certificados de cursos de perfeccionamiento, post títulos y/o posgrados.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL - ACREDITADO

Objetivo

Formar post-graduados en Psicopedagogía y Educación Especial con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina y para integrar equipos interdisciplinarios que contribuyan a su desarrollo.

Requisitos de Ingreso

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado en Educación y/o de un Título Profesional obtenido con un plan mínimo de 400 créditos (8 semestres) como mínimo.
- Experiencia profesional y/o académica en el área de la Psicopedagogía y Educación Especial.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Ayudantías, Proyectos, Congresos, Artículos publicados).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseducacion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA-ACREDITADO

Objetivos

- Formar graduados con conocimientos disciplinares y competencias investigativas que les permitan contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento en el área de la lingüística aplicada.
- Formar graduados con un sello en la valorización de los aspectos éticos, legales, interculturales de su profesión y de la investigación en el área de las lenguas, a la luz de los principios católicos de la fe cristiana.
- Formar graduados con una capacidad de reflexión sobre el papel que desempeñan las lenguas como vehículo de comunicación internacional en el panorama multicultural y plurilingüe contemporáneo.
- Formar graduados con la capacidad de proyectar su formación avanzada hacia nuevas formas de comunicación, intervención social y generación de conocimiento.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Demostrar habilidad lectora en inglés mediante la aprobación de un examen de comprensión de lectura de textos del ámbito de la Lingüística Aplicada. Si el candidato reprueba el examen, cuenta hasta fines del primer año del programa para rendir la prueba nuevamente.
- Demostrar disponibilidad horaria para ingresar al programa, los Viernes desde las 14:00 a las 21:00 horas y Sábados desde las 08:00 a las 14:00 horas.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.
- Currículum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Cursos Electivos

El Programa de Magíster en Lingüística Aplicada ofrece los siguientes cursos electivos que se dictan según las preferencias de cada cohorte:

- Fonética y Fonología General.
- Lenguas y Sociedad.
- Análisis del Discurso.
- Introducción a la Neurolingüística.
- Conciencia gramatical y producción.
- Sociolingüística.
- Semántica Ideativa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA EN EL AULA

Objetivo

Formar post-graduados en Didáctica de la Matemática, según las menciones por nivel educativo, con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina en el aula.

Perfil Académico

El Magíster propone dos líneas de trabajo fundamentados en la Didáctica de la Matemática: investigación y desarrollo. En ambas modalidades el Programa de Magíster en Didáctica de la Matemática propone tres menciones: Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, según la elección del postulante.

Perfil de ingreso

El programa está dirigido a profesores de educación básica, educación media, licenciados y profesionales afines del área de la Matemática que deseen especializarse en Didáctica de la Matemática, tanto en el ámbito investigativo como en el desarrollo de proyectos para la enseñanza de la Matemática.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado y/o de un Título Profesional con un plan mínimo de estudios equivalente a 400 créditos (8 semestres).
- Completar Formulario de Postulación en línea.

Documentación en formato PDF

- Currículum Vitae.
- Fotocopia de carné por ambos lados.
- Certificados legalizados de grados y/o títulos profesionales.
- Certificado de notas de pregrado.
- Certificados de participación en actividades académicas y experiencia profesional.
- Carta personal fundamentando la postulación: a) Su interés por ingresar al programa y las razones que lo llevan a postular. c) Las expectativas que tiene Ud. del programa. d) Sus competencias para este programa. e) Su proyección con este programa.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y debates.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) Consejo Editorial , integrado por un grupo de académicos nacionales e internacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) Consejo de Redacción , constituido por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un c) Comité Científico Evaluador de cada Número , integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, debate y experiencias pedagógicas).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico.

Periodicidad: Cuatrimestral (abril, agosto, diciembre)

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and debates.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national and international academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) Editorial Board: it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. c) Scientific committee: this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical.

Frequency: thrice each year (April, August, Dezember).

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision,

after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl



rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN