

VOL. 22
NÚMERO 49
AGOSTO 2023

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

Indexación

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, DOAJ, Redalyc, Latindex, LatinREV, 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 2023

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. 22 N° 49, abril - julio 2023

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.

Director

Dr. Gerson Mora Cid, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Editora

Dra. Angélica Vera Sagredo, 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. Lucía Castillo Iglesias, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dra. Laura Jiménez Pérez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Dr. Felipe Poblete Valderrama, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número 49

Ximena Suarez Cretton (Universidad Arturo Prat, Chile); Pedro Sotomayor Soloaga (Universidad de Atacama, Chile); Marcela Romero Jeldres (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile); René Valdés Morales (Universidad Andrés Bello, Chile); Antoni Arasanz Mayolas (Universidad Internacional de Valencia, España); Rosse Marie Vallejos Gómez (Universidad de Concepción, Chile); Julio Salazar Gómez (Tecnológico Nacional de México, México); Dides Hernández Silvera (Universidad Católica de Argentina, Argentina); Yensy Estive Yera (Universidad Central Martha Abreu de las Villas, Cuba); Nicolás Sánchez Acevedo (Universidad Central, Chile); Ronnie Alejandro Videla Reyes (Universidad de La Serena, Chile); Marcelo Prado Amaral-Rosa (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil); Adolfo Berríos Villarroel (Universidad Católica del Maule, Chile); Diana Alexandra Pacheco Torres (Universitaria Colegio Mayor del Cauca, Colombia); Jorge García Villanueva (Universidad Pedagógica Nacional, México); María Mercedes Yeomans Cabrera (Universidad de Las Américas, Chile); Carolina González Ramírez (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile); Felipe Bastidas-Terán (Universidad de Carabobo; Venezuela); Christian Andrés Quinteros Flores (Universidad Católica del Maule, Chile); Marcela Gaete Vergara (Universidad de Chile, Chile); José Miguel Fuentes Salazar (Universidad de Chile, Chile); Natalia Fátima Sgreccia (Universidad Nacional de Rosario, Argentina); Juan Rubio González (Universidad de Atacama, Chile); Lilia Esther Guerrero Rodríguez (Universidad Veracruzana, México); Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España); Juan Aspeé Chacón (Universidad Técnica Federico Santa María, Chile); María del Socorro Rodríguez Guardado (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México); Cristhian Almonacid Díaz (Universidad Católica del Maule, Chile); Clara Jessica Vargas D'Uniam (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú); Jorge Rojas-Bravo (Universidad de Concepción, Chile); Eugenio German Sánchez Espinoza (Universidad Arturo Prat, Chile); Vanessa Denisse García García (Universidad Autónoma de Chile, Chile); Fernanda Telles Márques (Universidad de Uberaba, Brasil); Michel Riquelme Sanderson (Universidad Arturo Prat, Chile); Nelly Lagos San Martín (Universidad del Bío Bío, Chile); Tania Tagle Ochoa (Universidad Católica de Temuco, Chile); Jorge Manuel Rojas-Bravo (Universidad de Concepción, Chile); Sandra Paola Sunza Chan (Universidad Autónoma de Yucatán, México); Pablo Daniel García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina); Eduardo Ravanal Moreno (Universidad Santo Tomás, Chile); Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Instituto Tecnológico de Sonora, México); Natalia del Pilar Henríquez Cabezas (Universidad de Chile, Chile); Valeska Concha-Díaz (Universidad de Valencia, España); Rodrigo Barchi (Universidade Ibirapuera, Brasil); Gracia Navarro Saldaña (Universidad de Concepción, Chile); Julio Fernando Salazar Gómez (Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca, México); Soffía Carbone Bruna (Universidad de Santiago de Chile, Chile).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán

Mg. Héctor Vega Pinochet

Universidad Católica de la Santísima Concepción

SUMARIO

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

VICTORIA GARAY ALEMANY, NELLY LAGOS SAN MARTÍN, PAMELA DÍAZ SUAZO, PATRICIA MORALES MEJÍAS Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática	12
FAUSTO MEDINA ESPARZA, JOAQUÍN VÁZQUEZ GARCÍA, LUIS FERNANDO GARCÍA HERNÁNDEZ, SANDRA CARINA FULQUEZ CASTRO Modelo Mixto de Trayectoria Escolar para tutores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	32
VIOLETA GARCÍA ARIZMENDI, JUAN CARLOS RODRÍGUEZ MACÍAS Características de la Enseñanza Eficaz en Educación Superior: modalidad presencial vs virtual	50
CARLOS C. URRUTIA, HÉCTOR BUGUEÑO EGAÑA, RONNIE VIDELA REYES Significados que construyen, en torno a la enseñanza de las ciencias, profesores de educación primaria que laboran en una comuna rural de la Región de Coquimbo, Chile	69
CATALINA ESPARZA CRUZAT, DANIELA LUEIZA PAREDES, ROBERTO CANALES REYES Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia	85
DIEGO MONROY GARRIDO, OSCAR BASULTO GALLEGOS Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática: Percepciones desde el Equipo de Integración Escolar	103
VANESSA ORREGO TAPIA Salud mental docente tras año y medio de pandemia por COVID-19	127
GERARDO FUENTES-VILUGRÓN, ESTEBAN SAAVEDRA VALLEJOS, JULIO ROJAS-MORA, ENRIQUE RIQUELME MELLA Incidencia de los espacios escolares sobre la regulación emocional y el aprendizaje en contextos de diversidad social y cultural	142
BRENDA LARA-SUBIABRE, ANDREA VARGAS FAJARDO Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa	160
ADOLFO BERRÍOS VILLARROEL, VANESSA TESSADA SEPÚLVEDA Percepciones sobre el uso del patrimonio como recurso educativo entre docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule	177
MICHELLE MENDOZA LIRA, SOLANGE MUÑOZ JORQUERA, EMILIO BALLESTA ACEVEDO, CARMEN COVARRUBIAS APABLAZA Conceptualizaciones de retención y deserción escolar en Proyectos Educativos Institucionales	194
PAMELA ARREDONDO HERRERA, MIGUEL ÁNGEL PAIDICAN SOTO La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura	212
DANIEL BURGOS, DANITZA GONZÁLEZ, MARÍA FERNANDA SANHUEZA, ANAHÍ HUENCHO, CLAUDIA VÁSQUEZ Integrando el pensamiento crítico en la clase de estadística: análisis de una experiencia en el ámbito del desarrollo sostenible	231

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

CRISTOPHER URBINA YÁÑEZ

El problema de la educación sexual: un panorama general y su implicancia en el Sistema Escolar Chileno 250

MARIANO PIMENTEL, FELIPE CARVALHO, TANIA LUCÍA MADDALENA

Ocho principios de la Educación en Línea para la formación del profesorado 269

RENATA TEÓFILO DE SOUSA; FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES, MARIA JOSÉ ARAÚJO SOUZA

Categorias do Raciocínio Intuitivo e Teoria das Situações Didáticas: uma perspectiva sobre a intuição e o raciocínio matemático 284

MARLEEN ADRIANA WESTERMEYER JARAMILLO, SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN

La investigación educativa en contextos interculturales en La Araucanía, Chile: tendencias, avances y proyecciones 303

YEZEÑÍA VALDÉS BRICEÑO, PAULO GUERRA GUAJARDO

Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile 321

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

PEDRO SOTOMAYOR SOLOAGA, DANIELA LEIVA LARGO

Plan de Apoyo al Aprendizaje Socioemocional en una escuela de lenguaje chilena 348

CARMEN MARÍA SANDOVAL FIGUEROA, FLOR QUISPE ROMÁN, ROSA LUDEÑA BAZÁN, MARÍA GALVÁN BERMÚDEZ

Enlazados con la primera infancia: sistematización de una experiencia de Responsabilidad Social Universitaria en contexto de pandemia 370

PRESENTACIÓN N° 49

Tenemos el agrado de presentar el número 49 de la Revista de Estudios y Experiencias en Educación, segunda edición del volumen 22. Continuamos así con el objetivo de afianzarnos como un espacio de convergencia y difusión de la producción investigativa en el campo de las ciencias de la educación, en el contexto chileno y latinoamericano.

Los veinte trabajos que integran este ejemplar dan cuenta de una pluralidad de problemáticas, todas ellas de indiscutible actualidad y pertinencia en el contexto educativo hispanoamericano. Se presentan trece investigaciones, cinco debates y dos experiencias.

Abre el número un trabajo que analiza investigaciones publicadas entre 2015 y 2020, referidas a programas de enseñanza y formación en diversidad del profesorado en formación. Le sigue un artículo que se propone la identificación de un modelo mixto de trayectoria escolar que favorezca el seguimiento del recorrido de alumnos pertenecientes a una licenciatura en Educación, en Baja California. También desde México nos llega una investigación que, a partir de una revisión bibliográfica, hace un paralelo entre la educación presencial y la remota para identificar en ambas modalidades las características de la educación eficaz. A continuación, se halla un análisis de las construcciones cognitivas que giran alrededor del concepto de ciencia y de su enseñanza en profesores de escuelas primarias chilenas de la Región de Coquimbo. También contextualizada en el ámbito chileno regional, específicamente en la provincia de Osorno, la siguiente investigación presenta un análisis de experiencias pedagógicas de carácter lúdico implementadas por educadoras de párvulo. Un análisis de las representaciones asociadas al profesor de matemáticas sobre información proporcionada por profesionales del Programa de Integración Escolar es el tema del trabajo siguiente.

Se presenta a continuación un artículo que sistematiza los resultados presentados por estudios no académicos, referidos a la salud mental de los profesores chilenos expuestos al régimen no presencial impuesto por la pandemia durante 2020 y 2021. Le siguen un estudio sobre la incidencia de los espacios escolares en el aprendizaje y la regulación emocional de los niños, y una investigación que identifica y describe las formas de posicionamiento reflexivo de estudiantes de pedagogía en el contexto de la evaluación de una práctica educativa. Un artículo sobre las percepciones sobre el uso del patrimonio como recurso educativo entre docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule, y otro que analiza las conceptualizaciones sobre la deserción y retención escolar en 31 escuelas públicas de Valparaíso, le dan continuidad al presente número. Cierran el apartado de investigaciones un análisis de la literatura científica sobre la educación intercultural en Chile y un trabajo que analiza la integración del pensamiento crítico en la clase de estadística con alumnos de 7° básico a 4° año medio de un colegio estatal.

Cinco trabajos integran la sección de debates del presente número. El primero de ellos aborda el problema de la educación sexual y su implicancia en el sistema escolar chileno; el segundo, en tanto, discute lineamientos para una formación en línea del profesorado. Les sigue una investigación brasileña que relaciona el pensamiento intuitivo y el razonamiento

matemático, considerando en cruce entre las categorías del razonamiento intuitivo y la didáctica. El cuarto debate se instala en el ámbito de la investigación educativa en contextos interculturales. Cierra la sección una investigación que expone, a partir del caso chileno, la articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo escolar, implementado en un contexto de políticas de mercado.

Por último, dos trabajos integran el apartado de experiencias. En el primero de ellos, se presenta la implementación del Plan de Apoyo al Aprendizaje Socioemocional en una escuela de lenguaje chilena. Cierra el número un artículo que expone una experiencia pedagógica realizada por alumnos de las carreras de Educación Inicial y Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima.

Dr. Gerson Mora Cid
Director-Editor
Revista REXE

VOL. 22
NÚMERO 49
AGOSTO 2023

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática

Victoria Garay Alemany^a, Nelly Lagos San Martín^b, Pamela Díaz Suazo^c y Patricia Morales Mejías^d

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago^{ad}. Universidad del Bío-Bío, Chillán^b. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso^c. Chile


Recibido: 05 de marzo 2022 - Revisado: 20 de mayo 2022 - Aceptado: 05 de julio 2022

RESUMEN

La importancia de una formación inicial docente que considere la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo ha generado el interés en la investigación educativa y la difusión de experiencias exitosas. Por tanto, esta revisión tiene por objetivo analizar las investigaciones referidas a programas de enseñanza y formación del profesorado en y para la diversidad, describiendo sus condiciones, características y desafíos. El método corresponde a una revisión sistemática de artículos publicados entre los años 2015 y 2020 en las bases de datos Web of Science (WOS), Scopus y SciELO, los cuales han sido analizados de manera descriptiva. Los principales hallazgos indican que los currículos revisados (planes de estudios y proyectos), presentan deficiencias, tales como una escasa y aislada cobertura curricular y una falta de articulación con la realidad escolar. Estas deficiencias podrían superarse considerando los principios de gradualidad, reflexividad e integración teoría-práctica. Se cree que los resultados de esta revisión pueden constituir un aporte a la elaboración de propuestas de formación inicial docente actual y futura.

Palabras clave: Currículum; enseñanza y formación; integración; investigación educativa.

*Correspondencia: [Victoria Garay Alemany](mailto:Victoria.Garay@umce.cl) (V. Garay).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-3532-2646> (victoria.garay@umce.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219> (nlagos@ubiobio.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-8900-9700> (padiaz@upla.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-6433-5809> (patricia.morales@umce.cl).

Educating for diversity in initial teacher education: a systematic review

ABSTRACT

The importance of initial teacher training that considers education in and for diversity under an inclusive approach has generated interest in educational research and the dissemination of successful experiences. Therefore, this review aims to analyze research related to teaching and training programs for teachers in and for diversity, describing their conditions, characteristics, and challenges. The method corresponds to a systematic review of articles published between 2015 and 2020 in the Web of Science (WOS), Scopus, and SciELO databases, which have been descriptively analyzed. The main findings indicate that the revised curricula (study plans and projects) present deficiencies, such as a scarce and isolated curricular coverage and a lack of articulation with school reality. These deficiencies could be overcome by considering the principles of gradualness, reflexivity, and theory-practice integration. It is believed that the results of this review may constitute a report for the preparation of current and future initial teacher training proposals.

Keywords: Curriculum; educational research; integration; teaching and training

1. Introducción

Existe consenso en que la formación inicial docente es un fenómeno de relevancia pública determinante para la mejora de la calidad y equidad de la educación. La calidad entendida como el desarrollo integral de la persona y la equidad orientada a posibilitar el acceso, progreso y finalización de los ciclos educativos, influenciados por factores estructurales, institucionales y pedagógicos. Un factor preponderante lo constituye la figura del educador, como se señala en el informe de la [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos \(2009\)](#).

El cambio del escenario educativo que emergió de las demandas sociales que buscaban superar la exclusión, dio paso a acuerdos nacionales e internacionales que han posibilitado la evolución del concepto diversidad. En este contexto, la formación del profesorado debe considerar las diferencias que se expresan entre personas como la clase social, género, desigualdad y cultura y conceptos como interculturalidad, diversidad e inclusión ([Arnaiz et al., 2021](#)). La diferencia se reconoce como inherente a los seres humanos, por tanto, concebida como un valor y un derecho ([López, 2004](#)). Es en el espacio educativo donde las diferencias cobran sentido y el concepto de diversidad se materializa como un hecho natural ([Moriña, 2004](#)). Este cambio social exige la transformación de los procesos educativos, tradicionalmente abordados desde la homogeneidad ([Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2004](#)).

En los últimos años muchos países adscriben acuerdos internacionales, tales como la Declaración de Incheon 2015, Educación 2030 que buscan garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para estos fines, sostienen que es fundamental formar a docentes capaces de responder a las necesidades de sus contextos ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015](#)). Estas orientaciones han favorecido el impulso de leyes y políticas educativas afines con el objetivo antes descrito.

Algunos estudios (Ibáñez, 2010; Jiménez y Fardella, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2008) describen la falta de herramientas del profesorado para trabajar en contextos de diversidad, así como la ausencia de una respuesta oportuna por parte de los programas de formación docente. Venegas (2013), en un estudio de mallas curriculares de pedagogías de universidades, evidenció que, de 25 programas, en solo cinco los currículos presentaron instancias formativas (asignatura, unidad y/o contenido) relacionadas con temáticas de diversidad: culturas originarias, educación rural, género, multiculturalismo y relación comunidad-sociedad. A su vez, Tenorio (2011) y Zapata (2011) coinciden en esta carencia, sumando a ello la existencia de discontinuidades y tensiones en la manera de pensar y diseñar el espacio formativo entre los profesores formadores y los profesores egresados.

Por otra parte, Vélez (2013) manifiesta la necesidad de modificar las disposiciones hacia la diversidad con el propósito de impactar en los contextos. Para lograr una educación inclusiva es fundamental que el espacio formativo cuente con culturas, políticas y prácticas vividas y compartidas por todos sus actores (Booth y Ainscow, 2015).

El presente artículo busca describir y caracterizar la formación docente de pedagogía en diversidad e inclusión, a partir del análisis de publicaciones realizadas los últimos cinco años en bases de datos de alto impacto. Por consiguiente, este trabajo pretende iluminar la interrogante: ¿Cuáles y cómo son los planes de estudio y proyectos sobre diversidad e inclusión en formación inicial docente publicados en las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO durante los años 2015 a 2020?

Para dar respuesta a esta pregunta se decidió realizar una revisión sistemática de artículos científicos. Una revisión de esta naturaleza implica identificar, seleccionar, evaluar e interpretar la información publicada sobre un determinado objeto de estudio. Su principal objetivo es recopilar, sintetizar y analizar todas las publicaciones. Son estudios secundarios que resumen la información científica disponible a través de métodos rigurosos y explícitos. Pueden ser de tipo cualitativo (resumen descriptivo) o cuantitativo (cuando se utilizan métodos estadísticos para integrar cuantitativamente los resultados de los estudios empíricos primarios). Exige la consideración de normas propias del método científico, tales como objetividad, sistematización y replicabilidad de sus hallazgos en cada una de sus etapas (Perestelo, 2013; Rubio et al., 2018; Stroup et al., 2008). La revisión sistemática es considerada una herramienta de investigación por cuanto permite actualizar y disponer de información haciendo uso de métodos sistemáticos y explícitos para identificar, seleccionar y valorar investigaciones (Perestelo, 2013; Sánchez y Botella, 2010).

1.1. Educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo

La educación del siglo XXI impone grandes desafíos a la sociedad y a quienes se desempeñan en esta labor. La globalización, el acceso a la información, la desigualdad y el trabajo educativo en contextos cada vez más diversos exigen profesionales capaces de innovar y aportar a la creación de condiciones sociales, económicas y culturales que valoren y respeten la diversidad, erradicando todo tipo de discriminación.

A partir de los años 90, las demandas ciudadanas que denuncian las desigualdades a las que han sido sometidas las minorías (raciales, género, étnicas, discapacidad), junto a estudios de la Organización de Naciones Unidas, pavimentaron el camino para que los gobiernos del mundo pudieran potenciar la construcción de sociedades con mayor igualdad de oportunidades y una verdadera integración social. Las reformas educativas y el conjunto de políticas han procurado viabilizar esta necesaria construcción.

A nivel internacional la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de Jomtien, [Tailandia \(1990\)](#) estipuló en su artículo 3 que “Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990, p. 4](#)).

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 en Salamanca, España se instó a la construcción de sistemas educativos realmente inclusivos a través del establecimiento de principios, política y práctica con un Marco de Acción.

El Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal, por la Organización de las [Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(2000\)](#) declara que “proporcionará a los Estados miembros apoyo y asesoramiento para la elaboración de sus planes nacionales de acción velando al mismo tiempo porque los gobiernos nacionales mantengan el pleno control sobre sus sistemas educativos” (p. 6).

En la [Declaración de Incheon \(2015\)](#), denominado “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, la educación es vista como el medio transformador de la vida de las personas, reconociendo la importancia y el papel que juega como motor principal del desarrollo.

En 2016 se define la Agenda Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, definiendo como objetivo “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016, p. 15](#)).

El camino a la valoración de la diversidad ha sido largo y aún está en construcción. En primer lugar, se intentó dar respuestas con modelos de exclusión y segregación, luego se incorpora el concepto de integración que favoreció la convivencia desde una lógica paternalista incapaz de reconocer la diferencia como lo natural y común, menos como una oportunidad para enriquecer al colectivo. La valoración de la diversidad compromete un cambio social y cultural que derriba el paradigma de homogeneidad anclado en años de tradición.

El desafío actual es desarrollar una educación en y para la diversidad, que bajo un enfoque inclusivo avance hacia el reconocimiento de la singularidad, valoración y posibilidades de participación de las personas a partir de sus capacidades. En este sentido la educación juega un rol fundamental desde su concepción de derecho y accesibilidad.

La inclusión es una manera distinta de entender la educación, la sociedad y la forma de convivir. Como plantean [Stainback y Stainback \(2007\)](#) la educación del futuro ha de centrarse en la persona promoviendo un aprendizaje cooperativo y en colaboración para la construcción de una vida independiente. Al respecto, [Sleeter y Grant \(2007\)](#) plantean que una educación multicultural como parte de la inclusión, puede no ser suficiente para crear una sociedad justa, a menos que trate directamente los problemas de la desigualdad, el poder y la opresión en la estructura social. Estos autores sostienen que la sociedad debe ir más allá de la “celebración de la diversidad”, enseñando a sus estudiantes a comprender las desigualdades sociales y capacitándose para trabajar activamente en cambiar la sociedad.

Al respecto, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) afirma que la inclusión es la piedra angular de una agenda de educación transformadora, capaz de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y resultados de aprendizaje logrados por todos y todas, velando que nadie quede atrás en especial los más desfavorecidos.

Los docentes requieren una formación que les permita adquirir conocimientos herramientas y formas didácticas para trabajar en diversidad, así como también el desarrollo de actitudes, motivaciones, intereses y expresión de sentimientos en el contexto de una educación inclusiva (Arnaiz et al., 2021). Esto exige el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se personalicen en un marco y dinámica de trabajo para todos y todas. Educar para la diversidad es preparar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre alumnos y docentes dentro y fuera del aula. Trata sobre ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales y religiosas. Ello hace necesario el desarrollo de valores como el respeto a los demás, el compartir, la relativización de los propios puntos de vista ante criterios asumidos democráticamente por el grupo, el sentido de equidad, entre otros.

Finalmente, se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo, tal como lo establece Vaillant (2009), quien reconoce como un asunto prioritario la formación de formadores para la inclusión educativa.

1.2. La educación inclusiva en la formación inicial docente

Una educación inclusiva requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, puesto que el actual currículo parece no estar garantizando una orientación positiva hacia la diversidad. Al respecto, el papel formativo en la universidad es clave para llevar a cabo las transformaciones que se requieren a nivel social y cultural (Duk et al., 2019).

Esta es una reflexión que se ha estado dando en el mundo (Cubillos et al., 2019), aunque los desafíos siguen pendientes. Por ejemplo, en el caso de la educación intercultural, la formación profesional que las instituciones dan a su alumnado desvaloriza a las culturas diferentes considerándolas indignas de ser incluidas en el currículum escolar (Arias et al., 2018; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Turra y Ferrada, 2016).

En relación a la formación inicial docente, dos investigaciones describen que tanto docentes formadores de profesores (Chiner, 2011) como estudiantes (Tenorio, 2011) refieren debilidades en el proceso, ya sea por falta de preparación en temas relativos a diversidad o por preparación parcelada y en este sentido sesgada de la realidad. Entre los motivos que los informantes esgrimen está la falta de tiempo, la falta de preparación de los formadores y la escasez recursos.

Son varios los hitos que han puesto a la educación inclusiva como una necesidad de la formación docente, pero es finalmente la práctica la que exige de transformaciones en esta forma de organizar las mallas curriculares en las que se incorporen nuevos conceptos como Necesidades Educativas Especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, en las carreras de educación (Infante, 2010). La relevancia de esta formación es que son estos futuros profesores los que se incorporarán al sistema escolar siendo los responsables de crear las condiciones para una escuela sin barreras a partir de la actualización de sus proyectos internos, así como también son los responsables de materializar las políticas públicas en materia de inclusión (Escribano y Martínez, 2013).

Para el logro de una buena disposición hacia la inclusión [González-Gil et al. \(2016\)](#) sostienen que el desarrollo de actitudes es tan relevante como la formación de conocimientos en el área. Sobre esto, plantean la necesidad de transformar los programas de formación docente para que los estudiantes aprendan a trabajar con todo el alumnado en contextos de diversidad.

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación

Esta investigación responde a un paradigma cualitativo. De acuerdo a los criterios de [Manchado et al. \(2009\)](#), es un análisis documental de tipo descriptivo y una metodología de revisión sistemática exploratoria.

Esta revisión responde a la pregunta planteada en la investigación ¿Cuáles y cómo son los planes de estudio y proyectos sobre diversidad e inclusión en formación inicial docente publicados en las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO durante los años 2015 a 2020?

2.2. Protocolo y registro

Con el propósito de realizar una revisión sistemática de calidad, este trabajo se ha basado en la declaración PRISMA ([Moher et al., 2009](#)), la cual considera 27 ítems que permiten rigurosidad y precisión en la búsqueda y revisión.

2.3. Criterios de selección para los estudios

El criterio general de búsqueda de los artículos se basó en las siguientes características 1) publicaciones empíricas que aportan antecedentes sobre los programas de estudios destinados a la promoción de la diversidad e inclusión en el contexto de formación inicial docente, 2) artículos científicos publicados en bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO y 3) artículos publicados en el periodo de tiempo comprendido entre el año 2015 a 2020. Esto debido a que se busca conocer cómo se ha abordado la diversidad e inclusión en los programas de pedagogía a nivel mundial durante los últimos 5 años.

La fecha de búsqueda se llevó a cabo el 20 de junio 2020, con lo cual se deja establecido que todos los estudios posteriores a esa fecha no han sido revisados en este trabajo.

2.4. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Tal como queda reflejado en la tabla 1, la búsqueda fue organizada a partir de palabras clave que conformaron una estrategia de búsqueda específica, la cual fue ingresada en los buscadores seleccionados con antelación, siguiendo las especificaciones de cada base de datos. De la inserción de la estrategia de búsqueda, acotada al periodo 2015-2020, se obtuvieron inicialmente 183 artículos de investigación (WOS, 95 trabajos, Scopus, 49 trabajos y SciELO 39 trabajos).

Tabla 1

Criterios específicos de elegibilidad para la búsqueda sistemática de artículos.

Refinación de búsqueda			
Palabras claves	"Programas de estudios", "mallas curriculares", "diversidad", "educación inclusiva", "inclusión educativa", "formación docente"		
Estrategia de búsqueda	("Study programs" or curriculum*) and ("inclusive education" or "educational inclusion" or diversity*) and ("teacher training")		
Bases de datos	Web of Science (WOS) Todas las bases de datos	Scopus Document search	SciELO Colecciones
Descriptores	Tema	Article, title, abstract, keywords	Todos los índices
Período de tiempo	Personalizar rango de años: 2015-2020	Limit: 2015-present	Año de publicación: 2015 a 2020
Tipo de documento	Artículo	Artículo	Artículo
Resultados de búsqueda	95	49	39

Fuente: elaboración propia.

2.5 Procesos de selección de estudios

Una vez realizadas las búsquedas en las distintas fuentes de información, los investigadores procedieron a preseleccionar las referencias potencialmente relevantes por los títulos y resúmenes según los criterios de inclusión. Una vez finalizada la fase de preselección, se identificaron los textos duplicados, para dejar uno solo de ellos, luego se procedió a repetir la metodología anterior, revisando los artículos completos.

Estos procesos permitieron depurar la muestra, la cual quedó conformada por 27 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión. Fueron excluidos 4 trabajos duplicados y 152 artículos, debido principalmente a que abordaban percepciones de estudiantes y docentes de pedagogía sobre diversidad, pero no referían a un programa universitario en particular, también se eliminaron algunos trabajos debido a que los programas eran planteados para el sistema escolar (educación primaria y secundaria).

2.6 Registro y Análisis de datos

Para organizar la información relevante de los artículos seleccionados, se elaboró una tabla de doble entrada en la que se registraron datos como el título del artículo, país en que se implementó el programa, el objetivo planteado, los conceptos relevados en la propuesta, la metodología, los resultados informados y conclusiones declaradas.

El análisis realizado en este estudio es de corte descriptivo, en el cual se revisó el tópico de forma exhaustiva considerando categorías apriorísticas y emergentes.

3. Resultados

En esta revisión sistemática fue posible diferenciar entre planes de estudio y proyectos implementados en la formación inicial docente. De los veintisiete artículos revisados, veinte corresponden a planes de estudio (tabla 2) y siete a proyectos o propuestas (tabla 3).

Los artículos estaban escritos en inglés, español y portugués, y procedían de doce países. La mayor proporción de los estudios fueron realizados en Brasil (8) y España (6). Los restantes en Noruega, Ecuador y Colombia (2 cada uno), Alemania, Chile, Sud África, Uganda, Portugal, Israel, Bélgica (1 cada uno).

3.1 Planes de estudio: País, Instituciones y Concepto analizado

Los artículos de planes de estudio en formación inicial docente analizan información emanada de documentos curriculares (6), de entrevistas, cuestionarios y observaciones (9) y mixtos (5).

Tabla 2

Descripción de los planes de estudio formación inicial docente.

País	Instituciones donde se realizó el estudio	Plan de estudio analizado	Concepto analizado
Brasil	Once universidades públicas	Educación Infantil y Educación Primaria	Educación especial para hacer realidad la educación inclusiva
Brasil	Una universidad pública	Formación de profesorado	Diversidad: identidad, otredad, cultura, heterogeneidad, etnia, religión, discapacidad
Brasil	Una universidad privada	Formación de profesorado	Sexualidad y género
España	Cuarenta universidades públicas	Educación Física	Diversidad
Brasil	Tres universidades públicas	Formación de profesorado	Género, educación y resistencia
España	Una universidad privada	Educación Infantil	Diversidad en aulas rurales
Alemania	Cinco universidades públicas	Educación Especial	Educación especial
Brasil	Cuatro universidades públicas	Formación docente de español y multicultural	Multiculturalismo y diferencias culturales, étnicas y de género
Brasil	Dos universidades públicas	Licenciatura en Historia	Diversidad étnico cultural
Ecuador	Una universidad pública	Educación Básica	Inclusión, Educación Inclusiva y diversidad
Brasil	Una universidad pública	Formación docente en Física, Química, Biología y Matemáticas	Educación Inclusiva (discapacidades, síndrome y / o trastornos)
Chile	Tres universidades privadas y una pública	Educación Básica (primaria)	Educación inclusiva
Colombia	Una universidad pública	Formación docente de ciencias	Construcciones curriculares
España	Una universidad pública	Educación primaria	Competencias cívicas, ciudadanía intercultural y diversidad cultural

Brasil	Dos universidades públicas	Formación de profesorado	Diversidad étnica y racial
Ecuador	Una universidad pública	Educación Básica (primaria)	Interculturalidad
Sudáfrica	Una universidad pública	Desarrollo Infantil Temprano (ECD)	Enseñanza en aulas inclusivas
Uganda	Una universidad pública	Educación primaria	Exclusión, vulnerabilidad y educación inclusiva
Portugal	Dos universidades una pública y una privada	Formación docente previa al servicio y la integración profesional	Enfoque inclusivo e integración profesional
Noruega	Una universidad pública	Formación docente en Educación Física	Diversidad cultural

Fuente: elaboración propia.

Los planes de estudios en los cuales se aborda la temática de diversidad o inclusión son los siguientes: educación infantil o primaria (6), educación básica (3), pedagogías (4), educación física (2), licenciaturas (1), formación del profesorado (3) y educación especial (1). Mayoritariamente estudiado en Brasil y España, con mayor presencia en Latinoamérica, realizados en universidades.

Los conceptos analizados se agrupan en dos grandes categorías diversidad e inclusión, estos se enfocan en formación en diversidad, tales como: diversidad étnica, racial, cultural (intercultural y multicultural) y rural. A su vez se observa el concepto de inclusión, como enfoque inclusivo, aulas inclusivas y otras conceptualizaciones de inclusión referidas a sexualidad, género y educación especial.

3.2. Planes de estudio: principales hallazgos

Al analizar los veinte artículos que refieren planes de estudios de carreras de pedagogía implementados en universidades fue posible distinguir regularidades las que se clasificaron en las siguientes categorías: exigencias a tener en cuenta para abordar la temática de la inclusión y la diversidad; carencias, falencias e inconsistencias en los planes de estudio investigados y ámbitos fortalecidos.

3.2.1. Exigencias para abordar la inclusión y la diversidad

Entre las exigencias mencionadas se encuentran la necesidad de transversalizar en las distintas asignaturas o actividades curriculares los saberes y habilidades de la educación en y para la diversidad, estableciendo sinergias más profundas entre los conocimientos disciplinares y didácticos y su desempeño docente en escenarios reales. La inexistencia de actividades propias de la línea de práctica referida a la temática y una abundancia de asignaturas con un enfoque teórico que no contemplan la implementación de procesos pedagógicos (San Martín et al., 2017).

En relación con la diversidad cultural en los diseños curriculares, Figueredo y Ortiz (2018) plantean que no existe un tratamiento transversal de las competencias interculturales, ni una planificación o coordinación con el proceso de adquisición de las mismas. De igual forma, Catanante y Dias (2017) plantean la necesidad de una educación que abarque la diversidad étnica y racial, la que se dificulta por la carencia de apoyo institucional y de exigencia de rendición de cuentas de los coordinadores de formación docente. Estas condiciones tensionan una educación que promueve la igualdad racial según lo previsto por las regulaciones.

Otra de las exigencias declaradas por estudiantes de Portugal es la reestructuración de los planes de estudio, la sensibilización y la capacitación sobre la inclusión, enfatizando que esta formación se otorgue de manera especial y al inicio del proceso de práctica a los supervisores o tutores universitarios y a los profesores guía o maestros cooperantes, de tal modo que el acompañamiento y la evaluación incorporen los principios del área de inclusión y/o educación para necesidades especiales. Idealmente se debiera contemplar la presencia de un experto en esta área (Morgado et al., 2018).

Por otra parte, en algunas universidades públicas de Brasil se plantea que la formación inicial docente y la formación continua deben incluir el aprendizaje de saberes y el desarrollo de habilidades que se abordan en la carrera de educación especial /diferencial, con el objeto de que los docentes de estos distintos planes de estudio y niveles se apropien de estos conocimientos y puedan aplicarlos en su desempeño profesional para hacer realidad la educación inclusiva (Pereira y Guimarães, 2019).

De igual forma, el estudio documental de los planes de estudio y la opinión de estudiantes de pedagogía en Brasil describen la necesidad de repensar la formación inicial y continua para que en ellas se contemple temas contemporáneos que les permitan desarrollarse laboralmente en contextos de diversidad cultural, de género y discapacidad (Silva y Ferreira, 2020; Roseno y Auad, 2019).

Finalmente, en una universidad privada de Brasil, los estudiantes de pedagogía describen la importancia de las discusiones de género y sexualidad en el campo de la formación del profesorado, así como sobre la influencia religiosa y familiar en las concepciones de los docentes para tener profesores preparados para enseñar en diversidad (Negrao y Dos Santos, 2020).

3.2.2. Falencias e inconsistencias de los planes de estudio

En relación con las falencias e inconsistencias en los planes de estudio investigados se plantea la falta de coherencia interna entre los perfiles, mallas y discursos docentes. También se declara una inexistencia de la planificación, coordinación e implementación de la educación en y para la diversidad quedándose en un plano exclusivamente teórico (Pereira y Guimarães, 2019). Del mismo modo se considera que ocupa un espacio restringido en los planes de estudio, en los objetivos, en el perfil del graduado, en la organización de las trayectorias de capacitación, lo que representa una discontinuidad en el proceso formativo.

El estudio de un programa emblemático de educación inclusiva para formación del profesorado de primaria en Uganda en el año 2013 describe la existencia de prácticas de exclusión sociocultural profundamente arraigadas entre los expertos en educación.

Esta lógica excluyente coincide con estudiantes de pedagogía en educación básica de Ecuador, quienes piensan que la escuela regular no tiene el deber de atender a todo el alumnado y que es una utopía la inclusión de los estudiantes en las aulas regulares; así mismo perciben la atención a estos educandos como un trabajo añadido para el profesorado (Peña et al., 2018). El acto de “etiquetar” a los estudiantes bajo una rúbrica específica que se refiere a deficiencias o discapacidades sensoriales convierte este hecho en un dispositivo histórico para la exclusión sociocultural. Del mismo modo, los profesores en formación consideran que las prácticas docentes realizadas por ellos son superficiales, dado que no existe un proceso reflexivo al implementar educación inclusiva, así como tampoco es abordada con un mayor compromiso pedagógico. Esta praxis mal enmarcada en sus intenciones originales causa tensiones y resentimiento entre practicantes y docentes en servicio, lo que sumado a su falta de formación hace más compleja la implementación de la inclusión educativa.

En síntesis, pese a las buenas intenciones, el plan de estudio implementado en Uganda estaba plagado de tensiones, ambigüedades y una necesidad abierta y urgente de cambio (Nantongo, 2019).

Lo antes descrito explica la existencia de barreras y obstáculos para generar oportunidades de aprendizaje igualitarios. Lo que junto a la falta de formación para responder a las necesidades de los estudiantes redundaba en la carencia de estrategias organizativas y didácticas expresando una oposición a la justicia curricular inclusiva (Arnaiz et al., 2019).

En cuanto a la presencia explícita de los conocimientos asociados a la inclusión y educación en y para la diversidad, se constató en el estudio de Ferreira (2019) que en cuatro universidades estudiadas solo se evidencia dos asignaturas relacionadas con la temática. Junto a ello, (Suk y Seungchul, 2019) describieron la gran disparidad en la cantidad de créditos asociados a la educación inclusiva de cada universidad, los que fluctúan entre 9 y más de 100 créditos.

3.2.3. Ámbitos fortalecidos

Respecto de los ámbitos fortalecidos, los artículos plantean que la incorporación de la educación en y para la diversidad permite construir escenarios didácticos que contribuyen a la exploración de redes de significados dinámicos y trascendentales, que transforman tanto la subjetividad de cada persona, como la intersubjetividad consensuada y construida dentro de un contexto, aportando, de este modo, a la ampliación conceptual y la forma de actuar ante la diversidad (Ruíz, 2018).

El contar con un proceso formativo en contexto de diversidad favorece la generación de propuestas didácticas variadas, múltiples y complejas, implicando con ello el aprendizaje situado. Esto manifiesta el valor que los docentes en formación otorgan a la convivencia con la otredad y con la consideración y reconocimiento de la educación inclusiva como un derecho universal (Peña et al., 2018).

Finalmente, a partir del análisis de estas tres categorías, resulta necesario una revisión permanente del currículum para orientar la construcción de un perfil profesional que integre la valoración positiva de la diversidad en las aulas escolares, el apoyo a sus estudiantes, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional.

3.3. Proyectos o propuestas

La tabla 3 presenta las características de los proyectos o propuestas adicionales a los planes de estudio regulares. Estos son incorporados a la formación inicial docente como propuestas piloto, experimentales, optativas u obligatorias y temporales.

Tabla 3*Descripción de proyectos o propuestas.*

País	Nombre del proyecto	Objetivo del proyecto	Concepto abordado
España	Proyecto HEBE (empoderamiento juvenil).	Favorecer la toma de conciencia del alumnado sobre la diversidad en sus Estilos de aprendizaje, y adecuar la metodología docente según los criterios del currículo multinivel.	Perspectiva multinivel y educación inclusiva.
Noruega	Programa intercultural específico en la educación de maestros de jardín de infantes	Desarrollar competencias profesionales en los maestros de un jardín multicultural.	Interculturalidad, dilemas desorientadores, enfoque holístico
España	Proyecto Roma	Revelar sentimientos y percepciones de los estudiantes cuando durante la formación docente.	Dilemas desorientadores: moral, epistemológico y profesional.
España	Proyecto de innovación educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior	Ampliar la participación de los estudiantes como agentes en el desarrollo del plan de estudios.	Educación inclusiva, innovación, colaboración, sentimiento de pertenencia y respeto por las diferencias.
Israel	Educación Inclusiva	Desarrollar el sentido de autoeficacia para integrar e incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades.	Educación inclusiva, contextos de enseñanza complejos
Colombia	Formación de profesores en educación matemática que atienden poblaciones con déficit cognitivo (Síndrome Down), limitación auditiva o baja visión, y sordera o hipoacúsicos.	Adquirir algunos instrumentos del conocimiento para atender poblaciones en condición de educación inclusiva.	Enfoque ontosemiótico trayectorias de aprendizaje, representación semiótica, conocimiento didáctico del contenido matemático de poblaciones en contextos culturales.
Bélgica	Ruta de inclusión	Desarrollar trayectorias formativas para la inclusión educativa.	Diseño universal de aprendizaje y evaluación diferenciada

Fuente: Elaboración propia.

Los siete proyectos de educación en y para la diversidad en la formación docente inicial fueron desarrollados en España (3), y (1) en otros países: Israel, Bélgica, Noruega y Colombia.

Los objetivos de dichos proyectos refieren a diversidad en estilos de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía; competencias profesionales de maestros de infantil en multiculturalidad; revelar sentimientos y percepciones en la formación inicial docente; participación de los estudiantes formación inicial docente en el plan de estudios hacia una educación inclusiva; desarrollar el sentido de autoeficacia para integrar e incluir a los alumnos con necesidades educativas; adquirir conocimiento para atender a niños con necesidades educativas e inclusión educativa.

Si bien todos los proyectos apuntan a incorporar la temática de diversidad e inclusión en la formación en la formación inicial docente, los artículos revisados transitan en las siguientes conceptualizaciones:

- Ruralidad.
- Interculturalidad.
- Innovación en educación inclusiva.
- Contextos de enseñanza en educación inclusiva.
- Formación de profesores desde el enfoque ontosemiótico.
- Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

3.4. Proyectos o programas: principales hallazgos

Los hallazgos de los siete proyectos o programas analizados se presentan estableciendo las categorías emergentes de cambios producidos en los actores involucrados; las estrategias y recursos implementados para facilitar esta transformación; las competencias desarrolladas en los profesores en formación y aprendizajes a tener en cuenta para futuros proyectos o programas.

3.4.1. Cambios y transformaciones

Los resultados de los siete proyectos o programas analizados destacan el cambio como elemento común. Lo declarado en los artículos refiere cambios en las creencias, imaginarios, disposiciones y actitudes de los estudiantes de formación inicial docente. Tres de estos programas levantan constructos que permiten describir el fenómeno estudiado con las siguientes denominaciones: “dilemas desorientadores”; “rupturas moral, epistemológica y profesional” y “conflicto personal y cultural”.

Mezirow (1991) citado en Birkeland y Ødemotland (2018) señala que los dilemas desorientadores son el resultado de un evento externo que causa una sensación de desequilibrio interno, en este caso la multicultural enfrentada por una educadora de párvulos. La sensación de desequilibrio en un dilema desorientador es desconcertante y dolorosa porque desafía creencias y suposiciones sobre sí mismo y sobre el mundo. Para los autores, este desorden constituye una excelente oportunidad para reflexionar sobre valores asimilados incuestionables, otorgando al proceso reflexivo del educador, gran relevancia.

Los estudiantes que vivieron la experiencia educativa del Proyecto Roma (Paya et al., 2018) refieren las “rupturas moral, epistemológica y profesional” vividas. La moral porque permitió “el reconocimiento de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias culturales, de género, de etnia, de religión, de procedencia, de clase y de hándicap, entre otras, como oportunidades de aprendizaje, porque enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje” (López, 2004, citado en Paya et al., 2018, p. 141). Para estos mismos autores “el cambio educativo reside en el concepto de diferencia, ya sea como algo no solo valioso, sino necesario que lucha contra la discriminación, exclusión e invisibilidad cotidiana de millones de niños y niñas a lo que se les está negando su derecho a ser y, por tanto, su dignidad” (p. 142).

La ruptura epistemológica con un docente capaz de construir “un currículum que reconozca la diversidad humana y permita al alumnado entender el mundo presente y capacitarlo para afrontar los retos futuros” (p. 143). Desde el Proyecto Roma, se entiende el conocimiento como algo que se construye socialmente partiendo de la necesidad común para dar respuestas a situaciones problemáticas de la vida cotidiana. De acuerdo con Paya et al. (2018),

el currículum integrado debe incluir de manera interdisciplinar las distintas materias, esto exige una ética del conocimiento, no para acumular información y reproducirla, sino vivir y aprender en la escuela dando sentido a lo que se construye entre todos.

Finalmente, la ruptura profesional considera la educación como una labor colaborativa, con indagación e investigación-acción, con espacios de debate, discusión, reflexión colectiva y autocrítica que permitan un desempeño docente integral.

En Bélgica, la Ruta de inclusión logró un cambio positivo respecto de las actitudes iniciales negativas de los docentes en formación. El proyecto les permitió a los participantes, ampliar su base de conocimientos respecto a la didáctica de las matemáticas para escolares con déficit cognitivo (Síndrome de Down), con limitación auditiva o baja visión, con sordera o hipoacusia, así como también les ayudó a sentirse más seguros de cambiar su práctica docente. Los marcos teóricos utilizados, el diseño universal de aprendizaje y la evaluación de acuerdo a necesidades fueron el apoyo continuo para avanzar en inclusión educativa. La metodología contempló recogida de sus representaciones respecto a la inclusión y la didáctica de las matemáticas, las observaciones de clases en aula y las conversaciones con los maestros.

Por otra parte, el programa de capacitación integradora de [Shani y Hebel \(2016\)](#) permitió superar la brecha entre el deseo declarado de inclusión y lo que realmente ocurre en el aula educativa ([Shani y Ram, 2015](#)).

3.4.2. Estrategias y recursos para el cambio

Las estrategias y recursos referidos por los autores como posibilitadores de la transformación en las concepciones y actitudes de los participantes contemplan el acceso a nuevos marcos teóricos, en los que se abordan conceptos clave, tales como educación como derecho, el valor de la diversidad, estilos de aprendizaje individuales y grupales, necesidades educativas y discapacidad, didáctica como disciplina científica, diseño universal de aprendizaje, diversificación de la enseñanza y del aprendizaje, entre otros. En este proceso de reconstrucción radical la educación inclusiva no es una moda, sino una necesidad social. Una forma de responder a las múltiples y diversas formas de inequidad y la necesaria repolitización de la educación como proyecto compartido, lo que significa “reconectar la educación con la democracia” ([Ball, 2016, p. 33](#), citado en [Paya et al., 2018, p. 142](#)).

Los proyectos analizados contemplaron además de la formación teórica, un conjunto de acciones que comprometían el “hacer” del estudiante de pedagogía. Este quehacer contempló auto-reflexión respecto de sus concepciones y disposiciones personales, estilo de aprendizaje individual y grupal, posibles respuestas educativas y la interacción con otros actores del proceso educativo. En esta dimensión más empírica se señala que las observaciones y conversaciones con maestros de aula, que ejercen su docencia en contextos de diversidad, les permite problematizar el fenómeno de la inclusión educativa, apreciar modelos de acción, sentirse más seguros de cambiar su práctica docente y ampliar su base de conocimientos ([Vandervieren y Struyf, 2019](#); [Valencia-Peris et al., 2020](#)).

Estas aulas a las que pudieron acceder los estudiantes de pedagogía, se organizan como unidades de apoyo, en las que cualquier actividad no es individual ni competitiva, sino cooperativa y solidaria. La experiencia práctica en aulas inclusivas favoreció el logro de competencias, el cambio conceptual y personal basado en procesos reflexivos robustos y significativos.

3.4.3. Competencias y desempeños docentes fortalecidos

Los objetivos planteados en estos programas se concentran en el desarrollo de competencias para trabajar en contextos diversos de multiculturalidad, discapacidad física, mental y multinivel, siendo agentes activos y apropiándose de didácticas que promuevan la educación inclusiva.

Los resultados describen el logro de estas capacidades sintetizadas en competencias que integran las dimensiones personales, conceptuales y procedimentales.

a) El grado de motivación alcanzado por profesionales y docentes de apoyo superaron las expectativas previstas y fue demostrado por la socialización de sus reflexiones y trabajos de campo (Vandervieren y Struyf, 2019 y Aldana et al., 2018).

b) La reflexividad como un activo crucial que aparece en la educación intercultural (Birkeland y Ødemotland, 2018).

c) La colaboración expresada en la conexión entre la formación y las necesidades reales de la escuela (Magro, 2019; Rojas et al., 2016).

d) La autoeficacia para integrar e incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades y ayudarlos a desarrollar métodos de enseñanza que promuevan la educación inclusiva (Shani y Hebel, 2016).

e) La reconstrucción crítica acerca del para qué sirve la escuela, cuál es su finalidad y cómo ha de alcanzarse (Paya et al., 2018).

f) Apropiación de marcos teóricos y metodológicos (Aldana et al., 2018; Rodrigo, 2019; Vandervieren y Struyf, 2019).

g) Manejo de herramientas didácticas y vivencias de una metodología multinivel y multigrado (Rodrigo, 2019).

3.4.4. Aprendizajes para futuros proyectos o programas

A partir de lo planteado por Shani y Hebel (2016) a nivel práctico, los hallazgos ayudan a los especialistas a adaptar y o mejorar los programas y a nivel teórico contribuyen a la investigación en el campo de la educación inclusiva desde la perspectiva de la formación del profesorado enfatizando en la integración teoría-práctica.

Por su parte, Vandervieren y Struyf (2019) están convencidos de que el Camino o Ruta de la inclusión ofrece un valor agregado a los programas formación inicial docente. Sin embargo, destacan aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, la complejidad de vincularse con una gran cantidad de actores (estudiantes, personal docente de las escuelas, padres, etc.). En segundo lugar, la necesidad de un trabajo colaborativo con otros profesionales. En tercer lugar, la interrelación entre la formación docente, la formación práctica y un centro de práctica que favorezca inclusión educativa.

4. Conclusión

Al revisar investigaciones sobre educación en y para la diversidad e inclusión se pudo constatar que los trabajos publicados consideran el análisis de planes de estudio de formación inicial docente y proyectos o programas optativos y adicionales.

Respecto de los planes de estudios se observó una gran disparidad en la carga académica relacionada con asignaturas de inclusión educativa, estando estas concentradas en componentes teóricos. Del mismo modo, se destacó la necesidad de transversalizar la educación en y para la diversidad en las distintas asignaturas, estableciendo articulación entre los conocimientos teóricos y prácticos.

Otro aspecto ausente es la incorporación de la interculturalidad (étnica, género, sexualidad, religión, ruralidad, familiar, multinivel, multigrado, etc.) como parte del proceso formativo de educación inclusiva. También se considera relevante la sensibilización y capacitación de todos los actores que participan en la formación.

Una idea común a todos los planes de estudio analizados es la necesidad que plantean los autores de dejar atrás barreras, tensiones, inconsistencias y prácticas de exclusión presentes en la formación inicial docente. Por otra parte, la educación en y para la diversidad se visualiza como una oportunidad de cambio para la subjetividad e intersubjetividad del estudiante de pedagogía.

En relación con la revisión de los proyectos, es posible establecer coincidencias en el logro de transformaciones en los estudiantes de pedagogía tanto a nivel personal (motivación y autoeficacia) como para el desempeño docente con la diversidad, generando competencias de trabajo colaborativo, dominio de marcos teóricos, herramientas didácticas desplegadas en espacios educativos reales con buenas prácticas de inclusión. En todos estos proyectos, la reflexión es considerada un componente central de la formación, ya que permite abordar de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje valorando la otredad. La implementación de estos proyectos releva la necesaria integración entre teoría y práctica para el diseño de nuevas propuestas curriculares de educación en y para la diversidad.

A partir de la revisión de planes y proyectos, es posible concluir la importancia que tiene recoger las experiencias difundidas para identificar los elementos clave que posibilitan la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo, con el objeto de considerarlos para propuestas de formación inicial docente actuales y futuras.

En este sentido, las regularidades identificadas se sintetizan en los principios de: a) gradualidad comprendido como la trayectoria o transversalidad de conocimientos y habilidades, b) reflexividad entendida como un proceso cognitivo complejo que involucra la observación evaluación y autocrítica de los desempeños docentes y, c) integración teoría-práctica que compromete la directa relación entre la experiencia desarrollada en la realidad educativa y los conceptos y procedimientos propios de un educador.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento del proyecto Educación en y para la diversidad: en las representaciones sociales de formadores de profesores y en los componentes curriculares de dos carreras de la UMCE, 12-2020-FID, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Referencias

- Aldana, E., Gutiérrez, H., y Wagner, G. (2018). Formación de profesores para una educación matemática en y para la diversidad. *Sophia*, 14(1), 65-74. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.823>.
- Arias, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.
- Arnaiz, P., de Haro, R., y Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of new approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082>.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393(2). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082>.

- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática*. Morata.
- Birkeland, A., y Ødemotland S. (2018). Disorienting Dilemmas - the Significance of Resistance and Disturbance in an Intercultural Program within Kindergarten Teacher Education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 377-397. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9433-y>.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEL.
- Catanante, R., y Dias, L.R. (2017). A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. *Educar em Revista*, 1, 103-113. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51130>.
- Cubillos, F., Romero, B., y Navarro, J.J. (2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 91-104. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2909>.
- 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 inédita) Universidad de Alicante.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Ferreira, M. (2019). Multiculturalism and teaching training in spanish: The curriculum as resistance. *Matraga-Estudios Linguísticos e Literario*, 26(46), 98-121. <https://doi.org/10.12957/matraga.2019.36422>.
- Figueredo, V., y Ortiz, L. (2018). Teachers and Cultural Diversity: Analysis of initial teacher training in interculturality. *Ijeri-International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 46-71.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217047011003>.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 275-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100015>.
- Infante, M. (2010). Desafíos de la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos* XXXVI(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>.
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- Magro, M. (2019). Formative needs of teachers of early childhood education for attention to the diversity of rural schools. *Prisma Social*, 25, 103-125.
- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L., D'Agostino, M., y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la Comisión de Expertos*. Santiago, Chile.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., y The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-6.
- Morgado, E.M.G., Silva, L.L.F., y Rodrigues, J.B. (2018). The universe of supervision: an inclusive approach in the field of professional integration. *Pro-Posições*, 29(3), 492-516. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0048>.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe.
- Nantongo, P. (2019). Framing heuristics in inclusive education: The case of Uganda's preservice teacher education programme. *African Journal of Disability*, 8, 1-10.
- Negrao, F., y Dos Santos, M. (2020). Gender and sexuality topics in higher education: the vision of Manaus Pedagogy academics. *Perspectivas em Dialogo-Revista de Educação e Sociedade*, 7(14), 176-198.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizajes*. Jomtien, Tailandia. Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Nueva York. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal*. Oficina del Subdirector General de Educación. Paris. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Agenda Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Santillana.
- Paya, M., Gómez, B., y Rilo, M. (2018). El dolor de la lucidez. Una mirada al Proyecto Roma desde el profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 139-149. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>.
- Peña, GX., Peñalosa, W.L., y Carrillo, M.J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(1), 194-200.
- Pereira, C., y Guimarães, S. (2019). A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 571-586.
- Perestelo, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57. http://aepec.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-432.pdf.

- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto Mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=55261006>.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: retos de la doble racialidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Rodrigo, M.P. (2019). Multi-level curriculum design based on teacher training students' self-perception: an empowerment perspective. *Contextos Educativos*, 24, 27-43. <https://doi.org/10.18172/con.3926>.
- Rojas, S., Haya, I., y Susinos, R.T. (2016). Growing student voice in curriculum decisions at the university. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 563-567. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12186>.
- Roseno, C., y Auad, D. (2019). Teachers training in northeast public universities: gender as democratic resistance in the curriculums. *Revista Praxis Educativa*, 15(35), 273-292. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5682>.
- Rubio, M., Sánchez, J., Marín, F., y López, J. (2018). Recomendaciones para el reporte de revisiones sistemáticas y meta-análisis. *Anales de Psicología*, 4(2), 412-420.
- Ruíz, S. (2018). Didactics of sciences from the cultural and environmental diversity: contributions for a contextualized curriculum. *GONDOLA. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(1), 291-305. <http://doi.org/10.14483/23464712.12546>.
- Sánchez, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. <http://www.um.es/metaanalysis/pdf/5029.pdf>.
- San Martín, C., Villalobos, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.
- Shani, M., y Ram, D. (2015). Perceptions of School Administration Team Members (SATM) concerning inclusion in Israel: Are they in congruence with the ecological sustainable perspective? *British Journal of Special Education*, 42(3), 301-318. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12103>.
- Shani, M., y Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (send) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3), 296-318.
- Sleeter, C., y Grant, C., (2007). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. Faculty-authored books. https://digitalcommons.csumb.edu/fac_books/54.
- Silva, S.S., y Ferreira, L.G. (2020). Curriculum and diversity: a critical look at academic training in pedagogy course. *Humanidades & Inovacao*, 7(7), 476-491.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Una nueva forma de enfocar y vivir el curriculum*. Narcea Ediciones.
- Stroup, D., Berlin J., Morton S., Olkin, I., Williamson, G., Rennie, D., Moher, D., Becker, B., Sipe, T., y Thacker, S. (2000). Meta-analysis of observational studies in epidemiology: a proposal for reporting. Meta-analysis of Observational Studies in Epidemiology (MOOSE) group. *JAMA*, 283(15), 2008-2012. <https://doi.org/10.1001/jama.283.15.2008>.

- Suk, N., y Seungchul, K. (2019). Analysis of the impact of inclusive education on the germany training system of special education teachers. *The Journal of Korean Teacher Education*, 36(4), 21-48.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>.
- Turra, O., y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29844947016>.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 28-41.
- Valencia-Peris, A., Minguez-Alfaro, P., y Martos-Garcia, D. (2020). Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 597-604.
- Vandervieren, E., y Struyf, E. (2019). Facing social reality together: investigating a pre-service teacher preparation programme on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625451>.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios. Segunda época*, 37, 95-113. <http://www.scielo.org.co/scielo>.
- Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 47-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243128148003>.
- Zapata, R. (2011). Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: estudio de un caso en el contexto universitario chileno. *Revista Digital Akadèmeia*, 2(2), 7-24. <https://hdl.handle.net/20.500.12743/1327>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Modelo Mixto de Trayectoria Escolar para tutores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Fausto Medina Esparza^a, Joaquín Vázquez García^b, Luis Fernando García Hernández^c y Sandra Carina Fulquez Castro^d
Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali^{abc}. Universidad Xochicalco, Mexicali^d.
México

Recibido: 19 de mayo 2022 - Revisado: 17 de octubre 2022 - Aceptado: 17 de enero 2023


RESUMEN


La trayectoria escolar es el elemento clave de la tutoría para brindar seguimiento a los alumnos que ingresan, permanecen y egresan de un programa educativo de licenciatura. Se puede entender una Trayectoria Escolar Teórica (TET) a partir del mapa curricular de un programa educativo de educación superior, y a una Trayectoria Escolar Real (TER) conforme a las diferencias que experimentan los alumnos para cumplir con el mapa curricular oficial. Así, en este documento se tuvo el objetivo de identificar un modelo mixto de trayectoria escolar (teórico y real) para favorecer el seguimiento del recorrido de los alumnos en una licenciatura en educación de Baja California, México. En el método se consideraron algunas características de la teoría fundamentada y del paradigma socio-crítico con una aproximación cualitativa. Además, se establecieron tres fases: (1) TET, (2) TER y profundización de la TET y la TER. En cada fase participaron 21, 84 y 27 alumnos respectivamente al responder entrevistas semi-estructuradas. La información se analizó por medio de las frecuencias de las unidades de análisis y por el análisis de contenido deductivo. En los resultados se destacan cuatro requisitos de egreso que pueden ser afectados por una serie de experiencias y retos que dificultan concluir en el tiempo normativo la licenciatura. En este tenor, el

*Correspondencia: Fausto Medina Esparza (F. Medina).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-6577-3643> (fmedina59@uabc.edu.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-1636-5584> (joaquinvazquez@uabc.edu.mx).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-4704-1662> (luis.fernando.garcia.hernandez@uabc.edu.mx).

^d  <https://orcid.org/0000-0003-1673-4503> (dra.fulquez@gmail.com).

Modelo de Trayectoria Escolar (MTE) puede brindar un seguimiento dual (teórico y real) a los tutores para advertir posibles obstáculos en el recorrido de los estudiantes que puedan propiciar el rezago y, por consecuencia, su egreso tardío de la licenciatura.

Palabras clave: Modelo; trayectoria escolar; tutoría; educación; enseñanza superior.

Mixed Model of School Trajectory for tutors of the Bachelor of Science in Education

ABSTRACT

The school trajectory is the key element of tutoring to provide follow-up to students who enter, remain in, and graduate from a bachelor's educational program. A Theoretical School Trajectory (TST) can be understood from the curricular map of a higher educational program, and a Real School Trajectory (RST) can be understood according to the differences experienced by students to comply with the official curricular map. Thus, in this document, the objective was to identify a mixed model of school trajectory (theoretical and real) to favor the monitoring of the trajectory of the students in a degree program in education in Baja California, Mexico. In the method, some characteristics of grounded theory and the socio-critical paradigm were considered with a qualitative approach. In addition, three phases were established: (1) TST, (2) RTS, and (3) deepening of the TST and the RTS. In each phase, 21, 84, and 27 students participated, respectively, by answering semi-structured interviews. The information was analyzed by means of the frequencies of the units of analysis and by deductive content analysis. The results highlight four graduation requirements that can be affected by a series of experiences and challenges that make it difficult to complete the degree in the normative time frame. In this sense, the School Trajectory Model (STM) can provide dual monitoring (theoretical and real) to the tutors to warn them of possible obstacles in the path of the students that can cause lag and, consequently, their late graduation from the degree.

Key words: Model; school trajectory; tutoring; education; higher level education.

1. Introducción

La tutoría, en el marco de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), es un servicio educativo que contribuye a disminuir la reprobación y el abandono escolar de tal forma que se incremente la eficiencia terminal. Así, un medio para lograr dicha contribución es el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes a través de la tutoría.

En el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la tutoría es un servicio transversal que abarca toda la trayectoria escolar de los estudiantes, con el propósito de brindar seguimiento al recorrido de formación profesional (UABC, 2018). Sin embargo, los porcentajes de reprobación, abandono escolar y de eficiencia terminal de

una licenciatura en educación de dicha universidad no son positivos. A partir de la información recuperada del Sitio Web para Académicos y de un departamento de control escolar. Se identificaron porcentajes de reprobación, deserción y eficiencia terminal. La reprobación del periodo escolar 2015-1 al 2018-1 registró porcentajes en la modalidad de aprendizaje escolarizada del 39% al 57% y en la modalidad semi-presencial del 35% al 57%. En concreto, los promedios de los porcentajes de reprobación por género (hombre y mujer) en la modalidad escolarizada superan el 50.0% y en la semi-presencial alcanzan el 44.0%.

Se identificaron, también, porcentajes de reprobación altos por Unidades de Aprendizaje (UA) en los periodos 2016-2 y 2017-1 en tres etapas: básica, disciplinaria y terminal. En la etapa básica, las UA con mayor porcentaje acumulado de reprobación fueron Estadística Descriptiva (25.4%) y Administración (21.0%). En la etapa disciplinaria, fueron cuatro UA con mayor porcentaje de reprobación: Psicología y educación (45.2%) de tercer semestre, Investigación educativa (39.4%) de sexto, Metodología de la investigación (38.0%) de quinto y Fundamentos psicológicos de la educación (36.3%) de tercer semestre. Mientras que, en la etapa terminal, Estrategias grupales de enseñanza y aprendizaje registró el mayor porcentaje de reprobación (65.2%), y Proyectos de investigación transdisciplinaria obtuvo el menor porcentaje de reprobación (3.1%).

En cuanto a los porcentajes de deserción, se obtuvo información de cuatro periodos. En el 2015-1 se registró el mayor porcentaje (19.9%) y en el 2016-2 se obtuvo el porcentaje más bajo (14.1%). Respecto a los porcentajes de eficiencia terminal, se identificó una disminución en el porcentaje de titulados del 43%. En el periodo 2015-1 se inició con el 100% de titulados y en el periodo 2018-1 se registró 57% de titulados.

Entonces, los porcentajes altos de reprobación por periodos escolares, por modalidades de aprendizaje, por género y por unidades de aprendizaje; así como los porcentajes de deserción y la disminución de los porcentajes de eficiencia terminal ¿Son referentes de la falta de seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos de la licenciatura mencionada? Así, en este trabajo se tiene como objetivo identificar un modelo mixto de trayectoria escolar desde dos perspectivas: teórico (postura oficial) y real (experiencia del alumno), que permita a la tutoría dar un seguimiento al recorrido de formación profesional de los estudiantes de un programa de licenciatura en educación conforme a su mapa curricular.

El estudio de la trayectoria escolar radica en las ventajas académicas e institucionales que se encuentran en su definición conceptual y operacional. Por una parte, la trayectoria escolar es el recorrido señalado en un programa educativo que siguen los alumnos, el cual permite identificar el ingreso, la permanencia y el egreso en un tiempo determinado. Por otra parte, es un indicador institucional que permite verificar si una universidad cuenta con registros de información sistematizada de las trayectorias escolares de sus estudiantes ([Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, 2016](#)).

Las trayectorias escolares pueden ser de dos tipos: Trayectoria Escolar Teórica (TET) y Trayectoria Escolar Real (TER). La TET se caracteriza por un recorrido lineal con tiempos establecidos y con un proceso generalizado ([López, 2015](#); [Terigi, 2007](#); [Marchesi et al., 2014](#)) en el que se avanza por medio de etapas según un determinado programa educativo ([Marchesi et al., 2014](#)). Sin embargo, la generalidad del proceso de la TET señala que todos los alumnos ingresen, permanezcan y egresen en el mismo tiempo sin considerar los recursos académicos y materiales con los que cuenta cada alumno para lograr los mismos objetivos ([Casillas et al., 2007](#)).

La TER se distingue por la diferencia en el recorrido, respecto al señalado en una TET, que traza cada alumno conforme a un programa educativo. Los alumnos ingresan a un programa al mismo tiempo, pero su permanencia puede verse comprometida por la reprobación y la

deserción escolar entre otros factores que propician una baja temporal o definitiva que concluye en el egreso tardío o el no egreso de un programa educativo (López, 2015; Marchesi et al., 2014). Por último, existen, entre otros, dos elementos que son útiles para el seguimiento de la TET y de la TER. El primero es la etapa, la cual subdivide el recorrido del alumno en semestres y contenidos académicos (Miller, 2007) y el segundo es la transición vertical que señala el avance de las etapas diseñadas en un mapa curricular (Marchesi et al., 2014).

El mapa curricular de la licenciatura en educación concentra tres etapas: Básica, disciplinaria y terminal. Etapa básica. Contiene el primero y el segundo semestre, y concentra 10 Unidades de Aprendizaje (UA) obligatorias y 3 UA optativas. La etapa disciplinaria agrupa del tercer al sexto semestre y reúne 23 UA obligatorias y cinco UA optativas. La etapa terminal incorpora al séptimo y al octavo semestre con cinco UA obligatorias y siete UA optativas. El recorrido de las etapas puede realizarse por medio de dos modalidades (escolarizada y semi-presencial). Se cuenta con cuatro criterios de egreso a cumplir en 8 semestres: (1) 350 créditos, 245 obligatorios y 105 optativos, (2) el idioma extranjero, (3) el servicio social profesional y (4) las prácticas profesionales (UABC, 2012).

2. Método

El método se centró en el paradigma socio-crítico porque interesa la concientización del alumnado acerca de su proceso formativo y de su participación como agente activo (Latorre et al., 1997). La aproximación fue cualitativa y combinó una revisión documental y trabajo de campo. Así, este método fue adecuado a la teoría fundamentada, debido a que se: (1) sustentó en datos, (2) consideró a los participantes como agentes activos para solucionar problemas, (3) utilizó un proceso en sentido evolutivo, (4) usaron datos cuantitativos para comprender además de cuantificar y (5) visualizó una situación común desde un nuevo enfoque (Strauss y Corbin, 2002).

En este sentido, los porcentajes identificados de reprobación, deserción y eficiencia terminal son los datos que sustentan el trabajo. Se conceptualizó a la trayectoria escolar como un proceso evolutivo. Se identificaron elementos de egreso de la licenciatura en educación que fueron cuantificados. Por último, se abordó a la trayectoria escolar desde una aproximación cuantitativa y cualitativa para profundizar en su comprensión.

Objetivo general: Identificar un modelo mixto de trayectoria escolar desde dos perspectivas (teórica y real) que faciliten el seguimiento de la formación profesional de los alumnos de un programa educativo de educación superior en México.

Objetivos particulares:

(1) Conocer la trayectoria escolar que los alumnos de un programa de licenciatura en educación deben seguir conforme a un mapa curricular.

(2) Comprender la trayectoria escolar que los alumnos de un programa de licenciatura en educación realizan para egresar conforme a un mapa curricular.

(3) Identificar una forma de brindar seguimiento a la trayectoria escolar de los alumnos de un programa de licenciatura en educación.

El método contiene tres fases: (1) Identificación de la Trayectoria Escolar Teórica (TET). (2) Identificación de la Trayectoria Escolar Real (TER) y (3) Profundización sobre la TET y sobre la TER. En la Tabla 1, se organiza el proceso de dichas fases.

Tabla 1

Descripción del contenido de tres fases

Etapas	Revisión	Fuentes de información	Participantes	Instrumentos	Validez	Análisis de datos
Trayectoria Escolar Teórica (TET)	Documental y empírica	Plan de Estudios de la licenciatura. Kardex de calificación	21 alumnos. 16 mujeres, 6 hombres. Rango de edad 21 a 27 años	Guía de entrevista semi-estructurada	Contenido revisado por pares	Cualitativo Frecuencia de unidades de análisis
Trayectoria Escolar Real (TER)	Empírica	Resultados de la fase 1	84. Alumnos. 61 mujeres, 23 hombres. Rango de edad 21 a 24 años			
Profundización sobre la TET y la TER en la licenciatura en educación	Empírica	Resultados de las fases 1 y 2	27 alumnos. 19 mujeres, 8 hombres. Rango de edad 21 a 25 años			Contenido deductivo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Requisitos de egreso de la LCE

No	Requisitos de egreso	Descripción del requisito de egreso	Mapa curricular
1	350 créditos	245 obligatorios	Acreditar en 8 semestres
		105 optativos	
2	Servicio social	300 horas de servicio social comunitario	Liberar en 4to Semestre
		480 horas de servicio social profesional	Iniciar en 6to semestre Liberar máximo en 8vo semestre
3	Prácticas profesionales	240 horas. Otorgan 15 créditos obligatorios	Iniciar en 7to semestre Liberar en 8vo semestre
4	Idioma extranjero	Acreditar 3 niveles de idioma extranjero o presentar alguna constancia o certificado expedido por una institución oficial	Liberar máximo en octavo semestre

Fuente: Elaboración propia a partir de [UABC \(2012\)](#).

3. Resultados

Los resultados se presentan por fase: (1) La TET. (2) La TER y (3) Profundización sobre la TET y sobre la TER.

Fase 1. La TET inicia con la etapa básica que comprende del primero al segundo semestre. Esta etapa concentra 10 unidades de aprendizaje (UA) obligatorias. Se continúa con la etapa disciplinaria que abarca del tercer al sexto semestre y contiene 23 UA obligatorias. Se culmina con la etapa terminal que incluye el séptimo y octavo semestre, y aglutina cinco UA obligatorias. Los estudiantes, respecto a las UA, pueden seleccionar aquellas que son optativas para cumplir con sus créditos en las tres etapas mencionadas. El recorrido de la etapa básica hasta

la etapa terminal se puede llevar a cabo por medio de dos modalidades: La escolarizada, donde se acude a clases de lunes a jueves en el turno matutino o vespertino y en la modalidad semi-presencial, en donde se cursan las UA los viernes en el turno vespertino y los sábados en el turno matutino. Además, los estudiantes necesitan cubrir cuatro requisitos para egresar que, en la Tabla 2, se agrupan con una descripción y su relación con el mapa curricular (UABC, 2012).

Los alumnos cuando consiguen los cuatro requisitos, se espera que cumplan con cuatro puntos del perfil de egreso de la licenciatura que cursan: (1) Producir e implementar estrategias educativas de formación, (2) diseñar, implementar y evaluar planes y programas de estudio, (3) formular y evaluar procesos de gestión en instituciones educativas nacionales y regionales y (4) desarrollar estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos sobre problemas educativos (UABC, 2012). Los estudiantes, una vez que tienen el estatus de egresado podrán titularse por medio de dos modalidades. Modalidad 1. Titulación sin examen profesional. Los alumnos pueden titularse mediante 6 opciones: (1) promedio general, (2) Programa educativo de buena calidad (PEBC), (3) Informe de servicio social, (4) Ejercicio o práctica profesional, (5) Estudios de posgrado y (6) Examen para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Modalidad 2. Titulación con examen profesional. Los estudiantes se pueden titular por medio de tres opciones: (1) Tesis individual o colectiva, (2) Unidad audiovisual; video tesis y (3) Diplomado o curso con opción de titulación (UABC, 2016).

Por otro lado, a partir de las respuestas de los 21 participantes, se identificaron conceptos sobre la TET y comentarios que la clasifican en buena y mala (ver Tabla 3).

Tabla 3

Concepto de Trayectoria escolar y su clasificación como buena o mala

Conceptos	Buena TE	Mala TE
Proceso que se lleva durante toda la vida educativa dentro del ambiente escolar donde un estudiante cursa materias	Se acompañada de calificaciones altas, compromiso para estudiar y una conducta apropiada respecto a las reglas escolares	Acompañada de una mala tutoría y orientación educativa
Transcurso a lo largo de la vida donde se adquieren conocimientos	Cumple con lo señalado en el plan de estudios	No se aprovecha la oportunidad de aprender
Camino diseñado por el estudiante por medio de conocimientos y esfuerzo	Requiere del apoyo de tutores y orientadores	Darse de baja temporal o definitiva y reprobando una o más UA
Momento histórico marcado por buenas o malas experiencias en la escuela que inicia al aprender y culmina cuando el estudiante lo decide	Requiere de relaciones sociales entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores en escenarios no necesariamente académicos	Se tienen problemas con maestros y directivos, y con las UA
Experiencias que se viven en la escuela	Depende de cada estudiante.	No se cumple con lo señalado en el plan de estudios
Esfuerzo y dedicación representados en el kardex de calificaciones	Sin información	Se genera por estudiantes sin iniciativa, los cuales no tienen el deseo de aprender, no les gusta lo que hacen

Fuente: Elaboración propia.

Fase 2.TER. Las peores experiencias que se pueden pasar por una mala trayectoria escolar se agrupan en cuatro categorías: Académicas, personales, económicas y geográficas (ver Tabla 4).

Tabla 4

Experiencias académicas, personales, económicas y geográficas en la TER

Experiencias Académicas	Descripción
Docentes	Dificultad para explicar contenidos de la materia que se imparte
	Utilizan criterios ambiguos de evaluación
	Actitud (ellos siempre tienen la razón)
	<i>Favoritismo</i> que demuestran por algunos estudiantes
	No demuestran empatía con sus estudiantes
Indicadores	Reprobar materias
	Abandonar los estudios
Unidades de Aprendizaje	Falta de inducción para cursarlas
	Dificultad de las que se cursan en línea
	Aprobar Metodología de la investigación
	Aprobar Investigación Educativa
	Falta de seguimiento (seriación curricular) de algunas de ellas
Enfoque psicológico	Enseñanza que se imparte en primero y segundo semestre
Evaluación	Evaluación de tercera oportunidad para permanecer en la licenciatura
Orientación educativa	No se brinda orientación
Créditos	Falta de créditos para egresar de la licenciatura
Procesos	Dificultad en los procesos de servicio social y prácticas profesionales
Subasta	Periodo de inscripciones semestral
Experiencias personales	Descripción
Interés	Poco o nulo gusto por la licenciatura
Presión	Sentir estrés
Relaciones	Ambiente no grato entre compañeros
Dedicación	Tiempo dedicado a los estudios
Transición	Cambio de la etapa básica a la etapa disciplinaria
Motivación	Desánimo
Experiencias económicas	Descripción
Recursos	Falta de materiales (equipo de cómputo, entre otros)
Experiencias geográficas	Descripción
Traslado	Medio de transporte para llegar a la facultad
	Habitar una vivienda lejos de la facultad

Fuente: Elaboración propia.

Algunos de los retos que los estudiantes enfrentan en una trayectoria escolar se organizan en cinco categorías: académicas, laborales, personales, económicas y geográficas.

- Académicos. Mantener el promedio, trabajar en equipo, seguir métodos de enseñanza, carga académica excesiva, acreditar el servicio social y las prácticas profesionales, comunicarse con el profesor, tener un profesor desmotivado y rezagarse con las UA.
- Laborales. Aplicar lo aprendido y enfocarlo en la práctica.
- Personales. Embarazo no deseado, sentir estrés, contar con una inadecuada organización, dedicar poco tiempo para actividades académicas, adaptarse a los compañeros y maestros, trabajar, enfermarse, sentir nerviosismo y estar desmotivado.
- Económicos. No contar con internet, no cubrir gastos académicos y falta de sustentabilidad.
- Geográficos. Ser foráneo (ser originario de una entidad distinta a la de Baja California, o provenir de otro municipio diferente al de Mexicali) y dificultad para acudir a realizar tareas en la escuela.

Fase 3. Se profundiza sobre la trayectoria escolar como categoría y se interpreta por medio de cuatro sub-categorías: (1) Trayectoria Escolar Teórica (TET), (2) Experiencias en la primera etapa de la trayectoria escolar, (3) Retos a enfrentar durante la trayectoria escolar y (4) definición de Trayectoria Escolar Real (TER). La primera sub-categoría hace alusión al mapa curricular de la licenciatura en educación y las tres restantes se refieren a la TER. En la Tabla 5 se concentran: la categoría, las cuatro sub-categorías, los códigos de cada sub-categoría y el número de frecuencia de cada unidad de análisis correspondiente a cada código.

Tabla 5

Trayectoria escolar: categoría, subcategorías, códigos y frecuencias

Categoría: Trayectoria escolar		
Subcategorías	Códigos	Frecuencia UA
Trayectoria Escolar Teórica de la Licenciatura en Educación	Diseño propicia retos	30
	Diseño adecuado	16
	Modificaciones necesarias	14
	Servicio social	13
Experiencias en la primera etapa de la Trayectoria Escolar Real	Elección de carrera	22
	Demanda en psicología	21
	Función del tronco común	14
Retos a enfrentar durante la Trayectoria Escolar Real	Desempeño del estudiante	27
	Situaciones personales	20
	Influencia de la tutoría	20
	Distribución de tiempo	17
	Trabajo docente	16
	Mercado laboral	14
Definición de Trayectoria Escolar Real	Etapas o áreas de formación	12
	Proceso de formación	11

Fuente: Elaboración propia.

Trayectoria Escolar Teórica (TET). Se interpretan los resultados a partir de cuatro códigos: el diseño propicia retos, el diseño de la TET es adecuado, la TET requiere modificaciones y el servicio social. En la Tabla 6 se enlista cada código relacionado con el mapa curricular de la licenciatura y aspectos clave de la TER que se relacionan con las voces de los participantes.

Tabla 6

Sub-dimensión. Trayectoria escolar Teórica (TET). Diseño, modificaciones y servicio social.

Código	Mapa curricular	Aspectos clave	Voz del estudiante
Diseño TET	Tercero a quinto semestre	Enseñanza conceptual y teórica	"[...] De hecho el semestre pasado no me gustaba mucho la carrera porque era mucha teoría, ya hasta en sexto me empezó a agrandar un poco más porque ya estamos viendo lo que es más prácticas o presentaciones en clase" (C3, 271).
		Aburrimiento, cansancio y baja motivación	"[...] Ya el semestre pasado de hecho yo decía "ay ya me quiero ir" porque ya se me hacían todas esas materias muy tediosas, pura teoría y como no me interesaba tanto educación era como "ay no, ya me quiero ir" (C1, 153).
	Sexto a octavo semestre	Enseñanza práctica	"[...] Ahorita ya en 6to, ya estamos viendo lo que es más práctico y sí me está gustando, de hecho, ya saqué 100 en una materia de que también es práctica y sí me interesa más saber cómo los semestres pasados que eran más teóricos" (C1, 150).
	Egreso en octavo semestre	Baja probabilidad de egresar en 4 años	"[...] Yo creo que, pues nos saturan, o sea ha habido muchas generaciones y lo han logrado y lo sé y estoy consciente, pero también se estresan mucho" (C2, 289). "[...] Para graduarte de la universidad no solo deben llevar las materias, sino que tienen que completar los servicios sociales y luego tienes que completar las prácticas profesionales" (D1, 48).
	UA optativas	Dificultad para cursar y acreditar UA optativas	"[...] El número de optativas porque vemos aquí que hay en tercer semestre en la etapa disciplinaria, que hay seis materias y dos optativas, y ya en el séptimo ya tenemos tres y cuatro. A lo mejor si estuvieran mejor distribuidas se podría terminar en tiempo y forma" (D3, 70).
Diseño adecuado	Tercero a octavo semestre	Seriación	"[...] Si así se plantea, es porque así debe de ser" (A1, 32). "[...] Bueno, a mi punto de vista el mapa curricular está, tal vez, bien estructurado porque las materias van ligadas una de otra" (C4, 315). "[...] El horario se me hace bien y las 6 materias se me hacen bien, tres materias por día" (A3, 43).
		Equilibrio	"[...] Está elaborada de la manera más sencilla o menos pesada para nosotros, hay clases pesadas y otras no tan pensadas y eso hace la compensación" (A1, 159).
		Es un ideal	"[...] Yo siento que es un plan muy completo, pero siento que es muy difícil que todos o que la meta que buscan se cumpla" (D6, 85).

Modificaciones al diseño de la TET	UA optativas	Adecuación	"[...] Me gustaría cambiar las optativas o materias que no sean de mucha importancia. Diseñar nuevas asignaturas que se adapten al contexto y sobre todo al momento de donde está ubicado" (D6, 135).
Servicio social	Servicio Social Comunitario (SSC)	Dificultad para cumplir con el SSC	"[...] Estaba en tercero y no tenía el servicio social, entonces era como que haces el servicio social o no avanzas e hice el servicio social a como pude, o sea me dividí horrible, pero lo saqué" (C3, 303).
	Servicio Social Profesional (SSP)	Dificultad para cumplir con el SSP	"[...] Para que una persona los pudiera terminar en tiempo y forma es demasiado pesado porque pues también influyen otros factores, si la persona trabaja y creo que es muy, son muy pocas las personas que lo pueden cumplir en tiempo. La mayoría pues se va atrasando y le cuesta más tiempo terminar" (D2, 61).

Fuente: Elaboración propia.

Las experiencias que se recuperan son antes de ingresar a la licenciatura mediante tres códigos: elección de carrera, demanda por ingresar a la licenciatura en psicología y la función de la primera etapa. En la Tabla 7 se menciona el código relacionado con el mapa curricular, así como aspectos clave que señalan la TER relacionados con las voces de los estudiantes.

Tabla 7

Sub-dimensión. Experiencias en la primera etapa de la TER

Código	Mapa curricular	Aspectos clave	Voz del estudiante
Elección de carrera	Etapa básica	Expectativa de la carrera	"[...] Entonces vi la carrera, lo que ofrecía y me llamaba la atención porque en sí mi tirada desde siempre había sido ser director. Entonces comparé y si es mucho más preparada esta carrera porque aun así te preparan para ser docente, pero también te preparan para el área administrativa" (C4, 134).
		Tendencia	"[...] También a veces se toman carreras como por moda por decir - ¡ah! todos están entrando- porque yo tenía amigas que les preguntaba - ¿A qué vas a entrar? me voy a ir allá a tu facultad- ¿A qué? a psicología, no, pero porqué, porque me llama la atención" (C5, 108).
		Sin lugar en la carrera de preferencia	"[...] Muchas veces no tienes la opción de elegir, lo eliges porque no te quieres quedar sin estudiar" (C1, 48). "[...] yo tengo una misión de lo que quieres hacer, pero si te dicen que hay ciertos lugares limitados para tal carrera" (B4, 46).
Demanda en psicología	Etapa básica	Educación como segunda opción	"[...] Porque psicología ahorita está sobre saturado, todos quieren estar, no sé por qué cuestión será que todos quieren entrar a psicología, pero entonces no hay muchos cupos y entonces los rezagados son los que se van a otras carreras, que en este ejemplo sería educación, porque tiene algunas que se podrían asimilar" (C5, 22).
			"[...] Lo que pasa es, como dice mi compañero, hacen demasiado cupo para psicología y a la hora de la hora no quedas y pues te vas a educación que es lo que digamos, más se parece" (C2, 42).

Función del tronco común	Etapa básica	Formación básica en ciencias sociales	“[...] Yo decía voy a entrar a educación y supe de esta facultad e hice la ficha. Me inscribí y todo, y yo no sabía que en tronco común me daban clases de todo. Yo no sabía que existía tronco común de hecho, yo pensé que entraba directo” (C1, 105).
			“[...] Es como que ok, estoy en tronco común y me están enseñando todas las materias de todas las carreras, un poco de todo. Entonces, si yo iba para psicología, a lo mejor en las clases de psicología no soy tan bueno y soy más bueno en comunicación” (C5, 63).

Fuente: Elaboración propia.

Los retos a enfrentar durante la formación profesional en la TER, se relacionan con: el desempeño como alumnos, las situaciones personales, la influencia de la tutoría, la distribución de tiempo para la escuela y el trabajo, así como con la labor docente y el acceso al mercado laboral. En la Tabla 8 se menciona cada código relacionado con el mapa curricular de la licenciatura. Además, se enuncian aspectos clave que señalan a la TER relacionados con las voces de los participantes.

Tabla 8

Sub-dimensión. Retos a enfrentar la TER

Código	Mapa curricular	Aspectos clave	Voz del estudiante
Desempeño de los estudiantes	Egresar en tiempo normativo	Ocho semestres	“[...] En lo personal, yo si me exijo mucho. Yo quiero terminar la escuela como es, como se maneja para poder terminarla en el tiempo que es” (A1, 65). “[...] Pero es muy poca la población estudiantil que realmente está dispuesta a hacer eso porque realmente nadie quiere” (C6, 71).
		Compromiso	“[...] Aunque también tiene que ver con la perspectiva que la tomas, en el caso de mis compañeros hay gente que no entra a clases nada más por no entrar” (A1, 127).
Situaciones personales	Fuera del mapa curricular	Preocupación	“[...] Nadie se ha dado cuenta a lo mejor, pero en todas estas partes yo miraba un chorro de cabello de que el estrés ha sido factor de que se nos está cayendo el cabello, y no es shampoo, no es otra cosa, es estrés realmente. Porque yo dije bueno, soy yo, pero me voy y veo un chorro de cabello por todas partes, entonces también es un problema y eso es a causa del estrés” (C3, 311).
		Fuera de control	“[...] Alguna cuestión personal que se te salga de tus manos que no puedas controlar y estos a tu vez te perjudiquen. La mayoría de veces puedes ser muy cumplida con tus tareas y el día del examen se te presente una dificultad y no puedas asistir” (A2, 54).

La tutoría	Acompaña el recorrido del mapa curricular	Apoyo del tutor	: “[...] Yo solo a los tutores, la verdad si me han ayudado, les mandaba correo y así y las dudas se respondían súper rápido, bueno al menos con mi último tutor, aunque ya se fue” (D2, 207).
		Seguimiento inadecuado de la TET	“[...] Se nos pasó el mapa curricular y nunca miramos que debíamos una optativa, además el tutor jamás nos mencionó que debemos de llevar una optativa. El nuevo tutor me comentó que debía una optativa” (B2, 122).
Distribución del tiempo	Egresar en tiempo normativo	Esfuerzos	“[...] El tiempo lo tengo muy contado por mi trabajo o a veces no duermo por hacer tareas y así. Entonces para mí, mi gran esfuerzo es el tiempo que estoy invirtiendo” (C6, 257)
		Procrastinación	“[...] La organización al tener mucho tiempo, uno piensa tengo mucho tiempo. Entonces a veces dejas las cosas para el último y luego se te juntan y los trabajos no salen como quieres, simplemente no los puedes entregar porque no tienes tiempo, porque ese tiempo no se utiliza como debe ser” (D5, 181).
Labor docente	Tres etapas: básica, disciplinaria y terminal	Ambiente de aprendizaje	“[...] Es que también depende del docente como haga la materia. Hay veces que la puede hacer más amena y hay veces que no, la puede hacer lo más tediosa posible” (C4, 327).
		Estilo de enseñanza	“[...] El maestro porque pues lo que hemos visto incluso desde primer semestre, tronco común. Nos lo llegaron a plantear a nosotros, el hecho de que cada alumno aprende de una manera diferente y los maestros emplean una sola forma de enseñar las cosas” (C5, 334).
Mercado de trabajo		Competencia	“[...] Incluso es una materia que un ingeniero quedó, prácticamente un ingeniero, prácticamente en su vida no ha tenido que dar una clase. Es uno de los retos que me parecen grandes porque también compites con normalitas y pedagogos” (B2, 76).
		Opciones	: “[...] De hecho el perfil es muy amplio por eso, porque te permite crear mucho empleo por ti, por tu cuenta. Puedes ser maestro sombra, puedes crear consultorías para crear planes, meterte al área de planeación como la profe. Es un mapa muy amplio que tenemos nosotros que lo del sueldo y para encontrarlo es otra cosa, pero ahí está la oportunidad” (C1, 185).

Fuente: Elaboración propia.

Por último, las respuestas de los participantes permitieron inferir que la TER es una prolongación de la TET, que es más difícil de completar y, además, sigue ofreciendo la formación profesional necesaria para adquirir conocimientos por medio de experiencias, aunque se egrese y se titule fuera del tiempo normativo.

4. Discusión

La Trayectoria Escolar Teórica (TET) se conoce a partir del mapa curricular del programa de la licenciatura en educación. En dicho mapa se identificaron cuatro requisitos que marcan el egreso de los alumnos en cuatro años: (1) Créditos, (2) servicio social, (3) prácticas profesionales e (4) idioma extranjero. En este sentido, se entiende que los alumnos que egresen en el tiempo normativo tendrán mayor dominio de los aprendizajes esperados en las cuatro áreas de formación profesional (Pedagogía, Administración y gestión educativa, Planeación y desarrollo curricular, e Investigación educativa) que aquellos alumnos que egresen después del octavo semestre. Además, los cuatro criterios de egreso mencionados pueden convertirse en un obstáculo para egresar en el tiempo esperado. Así dichos criterios son los elementos clave para evitar el rezago y para aumentar la eficiencia terminal.

Ahora, en la TET desde la voz de los participantes, se advierte una enseñanza conceptual de los contenidos entre el tercer y quinto semestre que puede propiciar en el alumnado aburrimiento, cansancio y falta de motivación. Mientras que, del sexto a octavo semestre, la enseñanza es práctica y, posiblemente, los alumnos aprendan los contenidos académicos con interés, energía y motivación. Ante esta dualidad conceptual-práctica de la TET que puede volverse un desafío, habrá que considerar la posibilidad de que todos los alumnos puedan enfrentar en algún momento de su TET uno o varios retos para egresar de su licenciatura. Estos retos pueden clasificarse como académicos, laborales, personales, económicos y geográficos que de forma individual o colectiva se vuelvan un obstáculo para egresar en ocho semestres. Así, es probable que los participantes de este estudio consideren que existe una baja probabilidad de egresar en cuatro años en parte a la dificultad para cursar y aprobar UA optativas y por la dificultad de liberar el Servicio Social Comunitario (SSC) y el Servicio Social Profesional (SSP).

Entonces, los alumnos que egresen en el tiempo normativo, con base en las opiniones de los participantes, tendrán una buena TET que se caracteriza por: (1) El registro de altas calificaciones, (2) el compromiso y actitud del alumno, (3) el apoyo del tutor y del orientador y por (4) la relación no académica entre alumnos, así como la relación entre alumnos y profesores. Mientras los alumnos que egresen después de cuatro años tendrán una mala TET representada por: (1) falta de iniciativa y del deseo de aprender de parte de los alumnos, (2) deserción parcial, (3) reprobación, (4) problemas con profesores, directivos y con las Unidades de Aprendizaje (UA) y por (5) falta de apoyo de la tutoría y de la orientación educativa.

En este sentido, la mala TET puede deberse a experiencias académicas negativas que tiene el alumno con sus docentes (dificultad para explicar contenidos y criterios ambiguos de evaluación), con indicadores (reprobación y deserción) y con las UA (dificultad para aprobarlas). También la mala TET puede propiciarse por experiencias negativas personales (desinterés por la carrera y poco tiempo dedicado a los estudios), económicas (recursos materiales) y geográficas (traslados a la institución y vivienda).

Por otra parte, la Trayectoria Escolar Real (TER) puede comprenderse desde antes de su inicio, es decir antes de que un alumno ingrese a un programa de licenciatura debido a que las expectativas del postulante sobre una carrera podrán verse confirmadas o no cuando haya seleccionado una licenciatura. En este sentido, la elección de carrera toma especial relevancia, ya que una forma de elegir un programa de licenciatura es mediante la moda o la tendencia

que dicha licenciatura tenga en el momento en que se pretende ingresar a una institución universitaria. En el caso de la facultad de este estudio, los alumnos entran a una etapa básica por dos semestres durante los cuales, el alumno puede consolidar su elección de carrera o cambiarla. La demanda por la licenciatura en psicología propicia que muchos alumnos no consigan ser aceptados en dicho programa y opten por estudiar educación como segunda opción. Así, el desempeño académico de los estudiantes se enfoca en el compromiso de egresar en ocho semestres. Un compromiso que puede verse afectado por situaciones fuera del mapa curricular, como la distribución del tiempo para cumplir con tareas y evaluaciones.

Así, el Modelo de Trayectoria Escolar (MTE) que se propone para seguir el recorrido de formación de los estudiantes de la licenciatura en educación es mixto, por una parte es teórico debido a que tiene un diseño lineal progresivo con fechas establecidas de forma secuencial en donde la etapas dividen las UA que los estudiantes cursan para formarse profesionalmente (López, 2015; Terigi, 2007; Marchesi et al., 2014) y, también, porque el mapa curricular de la licenciatura en educación presenta un avance gradual semestral (Marchesi et al., 2014). Por otra parte, es real debido a que los alumnos se enfrentan a una serie de situaciones entorno a la TET que influyen en seguir su diseño lineal y progresivo (López, 2015) que implica el bajo rendimiento reflejado en la reprobación de UA (Marchesi et al., 2014).

Este MTE concentra tres transiciones: **(1)** general, cambio de una etapa básica a una etapa disciplinaria, y de una disciplinaria a una terminal; **(2)** vertical, avance gradual de un currículo; y **(3)** horizontal, coherencia entre el estilo de enseñanza docente con los contenidos que se imparten en las UA (Miller, 2007; Monarca et al., 2012).

El MTE mixto para la licenciatura en educación se entiende como: *un proceso conformado por tres etapas que concentran UA que se cursan durante toda la carrera de forma gradual, además representa un momento histórico en la vida de los estudiantes caracterizado por experiencias practicadas y por los esfuerzos y dedicación reflejados en un kardex de calificación.* En la Figura 1, se presenta dicho modelo.

Figura 1

Modelo mixto de trayectoria escolar de estudiantes de la licenciatura en educación

Teórico		Real Retos								
Semestres	Etapa Básica	DISEÑO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR TEORICA	TUTORIA ACADEMICA	DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA	Elección de carrera	ACADEMICOS	PERSONALES	ECONOMICOS	GEOGRAFICOS	LABORALES
Semestres	Etapa Disciplinaria									
Primero	Estructura socioeconómica de México Desarrollo de habilidades en documentación digital e información Comunicación oral y escrita Desarrollo del pensamiento crítico Introducción al pensamiento crítico									
Segundo	Estadística descriptiva Desarrollo Humano Administración Ética y responsabilidad social Introducción a las ciencias sociales									
Tercero	Psicología y educación Marco normativo de la educación Economía y política de la educación Comunicación y tecnologías en educación Fundamentos filosóficos de la educación Procesos básicos de enseñanza									
Cuarto	Planeación educativa Estrategias administrativas en educación Sistema Educativo Nacional Evaluación educativa Fundamentos filosóficos contemporáneos de la educación									
Quinto	Organización académica Administración de recursos humanos Instrumentos de evaluación del aprendizaje Metodología de la investigación Corrientes constructivistas en educación Práctica y profesionalización docente									
Sexto	Teoría curricular Procesos grupales de aprendizaje Gestión y administración de instituciones educativas Investigación educativa Diseño de programas de enseñanza y aprendizaje Sistemas de evaluación de la calidad									
Séptimo	Etapa Terminal Diseño curricular Estrategias grupales de enseñanza y aprendizaje Proyectos de intervención <u>transdisciplinaria</u>									
Octavo	Evaluación curricular Formación y capacitación docente									

Fuente: Elaboración propia.

La lectura del MTE puede llevarse a cabo mediante las etapas, por ejemplo, en la etapa básica, los alumnos (además de experimentar los retos académicos, personales, económicos y geográficos) tienen dudas acerca de elegir una licenciatura. Entonces, el tutor que acompaña al alumno es un profesor que imparte alguna UA de la etapa básica. De esta manera es posible que dicho tutor no tenga suficiente información para ayudar a sus tutorados en la elección de una licenciatura. Así, los alumnos pueden solicitar apoyo del coordinador del Departamento de psicopedagogía para tomar decisiones en torno a la elección de carrera.

Respecto a las UA que se ofertan de tercero a quinto semestre, que refieren una instrucción teórica y conceptual de los contenidos que pueden propiciar aburrimiento y bajo interés por aprender, deben ser consideradas por el tutor para brindar seguimiento puntual y evitar la reprobación. De igual forma se ha de monitorear el cumplimiento del SSC, ya que se puede volver un obstáculo. El SSC debe liberarse antes de superar 140 créditos, de lo contrario solo se podrán cursar tres UA por semestre.

Por otra parte, el sexto semestre resulta un punto crítico porque implica el inicio del SSP, la transición a la etapa terminal y la concentración de UA difíciles de aprobar como Investigación educativa. En este contexto, sexto semestre suele presentar una carga académica excesiva a los estudiantes y si los alumnos son participes de las experiencias y retos mencionados se puede derivar la reprobación y el abandono escolar.

Luego, los alumnos llegan a la etapa terminal donde cursaran los dos últimos semestres de la licenciatura. Las UA presentan actividades prácticas *en situ*. También se marca el inicio y culminación de las PP. Esta etapa no parece ser tan exigente como la disciplinaria para los

alumnos, ya que solo la UA Estrategias grupales de aprendizaje resulta ser la más difícil de aprobar. Sin embargo, en octavo semestre se nota la disminución de estudiantes que iniciaron juntos su formación desde tercer semestre. Así se escucha la voz de los alumnos cuando dan a entender la baja probabilidad de egresar en 4 años de la licenciatura en educación porque se saturan de actividades, porque deben cumplir con el SSP y con las PP, porque deben aprobar UA optativas y cumplir con 105 créditos optativos. En este tenor, los participantes reconocen que el diseño de la TET es adecuado, pero resulta un ideal pensar que todos los alumnos pueden egresar en el tiempo normativo.

Por último, la TET que culmine en 4 años será considerada como buena, ya que concentrará calificaciones altas de un alumno que presenta compromiso y será apoyada del tutor y del orientador, y por el contrario una TET que no concluya en 4 años, será tildada de mala porque no es acompañada de la tutoría y de la orientación, porque se reprueba o se deserta, porque no se cumple con lo señalado en el plan de estudios y porque un estudiante no tiene iniciativa ni ganas de aprender.

5. Conclusiones

A partir de la colaboración y de la voz de los participantes de este estudio se emiten conclusiones en torno a la TET, la TER, el rol del tutor, el rol del orientador y sobre el Modelo de Trayectoria Escolar (MTE).

La TET representada en el mapa curricular de la licenciatura en educación no puede ser seguida por todos los alumnos. En este sentido, se presenta el rezago debido a que hay alumnos que no pueden egresar en 4 años. Los factores responsables del rezago son los retos académicos, personales, económicos, geográficos y laborales que los alumnos tendrán que enfrentar durante toda su formación profesional. Dicho rezago puede detectarse en el incumplimiento de los criterios de egreso: Los créditos obligatorios y optativos, el servicio social, las prácticas profesionales y el idioma extranjero.

Entonces, la TER permite distinguir diversas rutas para cumplir con el mapa curricular de la TET. Así, surgen TER individuales que pueden seguir el mapa curricular casi en su totalidad y otras que se alejen de su guía. Estas TER están relacionadas con los cinco retos mencionados en el párrafo anterior que el tutor y el orientador educativo deben conocer.

El tutor es el principal responsable del seguimiento de la TET de sus alumnos. Los tutores brindan, además del seguimiento, el acompañamiento al alumno y la canalización para encontrar el medio que solucione alguna necesidad del estudiante. Sin embargo, poco se sabe sobre el seguimiento, el acompañamiento y la canalización que ofrecen los tutores a sus estudiantes durante la formación profesional. Los únicos registros que se pueden rastrear son los momentos en que el tutor y el tutorado se comunican para seleccionar las Unidades de Aprendizaje que el alumno habrá de cursar en el semestre que esté por iniciar.

Por otra parte, el orientador educativo atiende situaciones que están fuera del alcance del tutor y, usualmente, atiende situaciones relacionadas con la conducta, las emociones, los sentimientos, la disciplina escolar y con los trámites académicos. Entonces, tampoco existe evidencia de seguimiento, acompañamiento o canalización de alumnos para resolver algún reto que provoque el rezago o la reprobación. Si bien es cierto que habrá correos electrónicos, donde se solicite el apoyo de becas o de computadoras para beneficiar a algunos alumnos, pero dichos correos no son muestra de un seguimiento sistemático que provenga de un plan de acción tutorial o de un plan de acción preventivo de orientación educativa.

Así, los esfuerzos de tutores y del orientador educativo se practican más por el interés de ayudar a los alumnos que por una planeación llevada a cabo mediante el diagnóstico de

necesidades, el análisis de la información, el diseño de intervención, la implementación de acciones y la evaluación de las mismas.

En este tenor, el MTE que se ha propuesto en este trabajo puede resultar una guía para todos los tutores, debido a que comparten el mismo manual de tutorías y sus alumnos siguen trayectorias escolares divididas en las mismas etapas de formación. Además, porque ninguno de los alumnos está exento de enfrentar las experiencias y retos académicos, personales, económicos y geográficos identificados desde la voz de los participantes de este estudio.

Recomendaciones

Se emiten recomendaciones para los directivos, los coordinadores de tutoría, los tutores y para estudios sobre el funcionamiento de la tutoría.

A la dirección de la facultad, se recomienda contar con un sistema de información para el análisis de trayectorias escolares, ya que dicho sistema permitirá la puesta en marcha de diversos estudios que contribuyan a tomar decisiones precisas para incrementar el porcentaje de eficiencia terminal de la licenciatura en estudio que ha disminuido gradualmente hasta un 43% del periodo 2015-1 al periodo 2018-1.

A los coordinadores de tutoría, se sugiere elaborar un plan de acción tutorial que guíe las acciones de los tutores para brindar seguimiento, acompañamiento y canalización oportuna a los estudiantes.

A los tutores, se recomienda el uso frecuente del mapa curricular para cotejar el avance de sus tutorados, así como mantener una comunicación constante con ellos para conocer sus necesidades e inquietudes.

Respecto al funcionamiento de la tutoría, se sugieren estudios que contrasten la información concentrada en documentos oficiales provenientes del sistema educativo sobre tutoría con la información proveniente de la literatura especializada en tutoría. Estos estudios son necesarios porque en cada institución educativa se elaboran manuales o libros sobre el funcionamiento de la tutoría que no se relacionan con el funcionamiento de la tutoría descrito en libros o documentos redactados por expertos.

Además, los resultados de dichas investigaciones contribuirán a establecer las diferencias entre servicios educativos que se asemejan a la tutoría como la asesoría, la mentoría y la preceptoría. En este sentido, se podrá consolidar una definición conceptual y operacional del funcionamiento de la tutoría que contribuirá de manera directa en el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Agradecimientos

Este trabajo se derivó de un proyecto, así en este apartado se reconoce el apoyo que se brindó mediante la exposición del nombre y número de dicho proyecto, así como el nombre de la instancia que hizo entrega de los recursos. Nombre del proyecto. Modelo de trayectoria escolar para los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Ciencias Humanas, campus Mexicali. Número de proyecto. 511-6/17-13096. Nombre de la Instancia. Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo superior.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México.
- Casillas, M., Chain, R., y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142).
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). https://www.copaes.org/assets/normateca/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf.
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Metas educativas 2021. Organización de Estados <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>.
- Miller, D. (2007). *Trayectorias escolares universitarias e institucionalización del PRONABES en la UAM* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica de México. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1329/1/TFLAC-SO-02-2007DGMF.pdf>.
- Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP*, 23(3). <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230792004.pdf>.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado.
- López, J. (2015). *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Directores que Hacen Escuela. OEI, Buenos Aires. https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2012). *Proyecto de modificación del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Que presentan las unidades académicas: Facultad de Ciencias Humanas, Campus Mexicali y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Campus Ensenada. Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2016). *Manual de funciones y actividades*. Procedimiento de titulación. Facultad de Ciencias Humanas.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). Modelo educativo de la UABC. *Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. <http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Características de la Enseñanza Eficaz en Educación Superior: modalidad presencial vs virtual

Violeta García Arizmendi^a y Juan Carlos Rodríguez Macías^b
Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, Baja California. México


Recibido: 22 de junio 2022 - Revisado: 11 de enero 2023 - Aceptado: 12 de enero 2023


RESUMEN

En marzo de 2020, derivado de la emergencia sanitaria por el coronavirus SAR-CoV-2 (COVID-19), los sistemas educativos suspendieron de forma abrupta e indefinida sus actividades presenciales. De manera particular, en el nivel de educación superior, los docentes se enfrentaron al reto de transformar el proceso educativo tradicional y migrar a ambientes virtuales. Ante los cambios emprendidos y el paso de modalidad presencial a la virtual, surge la necesidad de conocer las características de la enseñanza eficaz en las Instituciones de Educación Superior. El objetivo de la investigación fue realizar una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) que permitiera identificar los elementos teóricos, conceptuales y las conclusiones que han llegado algunos estudios empíricos sobre las características de la enseñanza eficaz en educación superior, tanto en la modalidad presencial como virtual. La RSL se realizó en cuatro etapas: planeación, búsqueda, selección y síntesis de 61 estudios. Se encontró que las características de la enseñanza eficaz en la modalidad presencial son la planeación del curso, el dominio del contenido, el uso de metodologías y estrategias didácticas diversas, la realimentación a los estudiantes, y el fomento del pensamiento crítico. Mientras en la modalidad virtual, sobresalen las características de diseño del curso y la interacción satisfactoria entre estudiantes y docentes. Respecto a los factores relacionados con la enseñanza eficaz predomina, en la modalidad presencial, el financiamiento y la infraestructura institucional; y en la modalidad virtual, la capacitación y el área de conocimiento.

Palabras clave: Educación superior; efectividad docente; revisión de literatura; enseñanza; calidad de la enseñanza.

*Correspondencia: Violeta García Arizmendi (V. García).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-5053-0630> (violeta.garcia.arizmendi@uabc.edu.mx).

^b  <http://orcid.org/0000-0002-1115-9848> (juancr_mx@uabc.edu.mx).

Characteristics of Effective Teaching in Higher Education: On-Campus vs. Virtual Modality

ABSTRACT

In March 2020, due to the COVID-19 Public Health Emergency, education systems abruptly and indefinitely suspended their on-campus activities. Particularly at all levels of higher education, professors faced the challenge of transforming the traditional educational process and migrating to virtual environments. Considering the changes pursued and the steps taken from an on-campus modality to a virtual modality, the need to know the characteristics of effective teaching in higher education institutions arises. The objective of this research work was to conduct a systematic literature review (SLR) that allowed the identification of the theoretical and conceptual elements and the conclusions of some empirical studies about the characteristics of effective teaching in on-campus and virtual higher education. The SLR was conducted in four stages: planning, searching, selecting, and summarizing 61 studies. These studies showed that class planning, command of subject matter, the use of diverse didactic strategies and methodologies, feedback practices, and the promotion of critical thinking were some of the characteristics of effective on-campus teaching. Whereas in the latter modality, course design and successful interaction among professors and students were the main features of effective virtual teaching. Funding and infrastructure prevail as factors related to on-campus effective teaching; on the other hand, training and field knowledge stand out as factors related to virtual effective teaching.

Keywords: Higher education; teacher effectiveness; literature review; teaching; teaching quality.

1. Introducción

El pasado 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de Salud (OMS, 2020) informó que en la República Popular China había surgido un brote de neumonía causado por el coronavirus SAR-CoV-2 (COVID-19). En poco tiempo pasó de ser una epidemia a una pandemia. Esta situación obligó a la OMS a declarar una alerta sanitaria a nivel mundial, por lo que recomendó el cierre de entradas y salidas de diversos territorios, así como la suspensión de eventos masivos, y promovió una serie de medidas sanitarias tanto en las escuelas como en los establecimientos en general.

Otra de las medidas adoptadas durante la pandemia fue el confinamiento (quedarse en casa), lo que obligó a los docentes de educación superior a enfrentar el reto de cambiar sus clases presenciales por virtuales. Si bien, las Instituciones de Educación Superior (IES) implementaron diversas estrategias para fortalecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje en medios virtuales, su labor no fue sencilla. Al respecto, la literatura destaca que, entre los principales retos, sobresalen, la complejidad por parte de los profesores, para enseñar en la Modalidad Virtual (MV), dada la carga adicional de trabajo que les significaba a los docentes (Heaton-Shrestha et al., 2005); a los bajos o nulos incentivos desatendidos por parte de las instituciones de educación superior (Carr y Fraser, 2014) y a la misma resistencia al cambio (Aslan y Zhu, 2017).

Si bien se reconoce que la MV ha sido el principal eje de la enseñanza formalizada durante esta pandemia (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020); recientes investigaciones enfatizan la posibilidad de implementarla en un contexto postpandemia (Area-Moreira et al., 2021; Toader et al., 2021). En este mismo sentido —de la evolución perenne— las IES continuarán incorporando nuevos formatos de estudio, en correspondencia a futuras crisis mundiales ocasionadas por los efectos del cambio climático, los conflictos sociales o los problemas de salud (Mae-Toquero, 2021). Ante tales hechos, las instituciones educativas en general, tendrán el compromiso de ofrecer alternativas fundamentadas en investigaciones antes y durante la pandemia por COVID-19 (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020), es decir, encaminarse hacia una enseñanza eficaz en modalidades virtuales o híbridas.

2. Objetivo de la investigación

Derivado de lo anterior, se estableció como objetivo de estudio identificar las principales características de la enseñanza eficaz en educación superior en modalidad presencial (MP) y virtual (MV) así como identificar a posteriori, algunos elementos definitorios sobre las prácticas de enseñanza implementadas durante el periodo de emergencia sanitaria COVID 19. Para dar cumplimiento a dicho objetivo y de acuerdo con la metodología de Kitchenham (2007), se realizó un Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) en cuatro etapas: planeación, búsqueda, selección y síntesis de 61 estudios, cuyo objeto de estudio fuera la enseñanza eficaz en el nivel superior de educación. En los siguientes apartados se presentan los elementos teóricos y metodológicos que guiaron el estudio, así como las características del método empleado, análisis, resultados y conclusiones.

3. Diseño metodológico

Se empleó RSL, considerando que el método permite identificar, evaluar, resumir y analizar la investigación disponible respecto a un tema de estudio, en congruencia, se determina una búsqueda intensiva, metodológica y replicable (Kitchenham, 2007).

La RSL, se apoyó en cuatro etapas: Planeación —que inicia con un mapeo—, búsqueda, selección y síntesis de cada estudio seleccionado, atendiendo tres condiciones inherentes a este sistema (Férreas-Fernández et al., 2016): (a) realizar la búsqueda en las bases de datos académicas; (b) establecer criterios de inclusión y exclusión para la selección de los estudios; (c) compartir los resultados para que alguien más replique la investigación.

Planeación

En esta primera etapa, se determinaron las preguntas de interés que sirvieron como guía para tener un primer acercamiento con el tema de estudio. En la Tabla 1 se muestran las preguntas del Mapeo y la RSL.

Tabla 1*Preguntas de Investigación durante el Mapeo y la RSL*

Fase	Preguntas
Mapeo	PM1: ¿Cuántos documentos al respecto tienen las bases de datos Scopus, WoS y Redalyc?
	PM2: ¿Cuál es la evolución de la investigación en esta área de estudio en los últimos veinte años?
	PM3: ¿Cuáles son los autores más relevantes?
RSL	PS1: ¿Cuál es el método de investigación aplicado?
	PS2: ¿Cuáles son las características de la enseñanza eficaz en las modalidades virtual y presencial?
	PS3: ¿Cuáles son los factores asociados a la enseñanza eficaz en las modalidades virtual y presencial?

Fuente: Elaboración propia.

Búsqueda

En esta segunda etapa se establecieron tres principios para la búsqueda: (a) la selección de tres bases de datos: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Scopus y Web of Science (WoS); (b) se determinaron los criterios de inclusión: artículos arbitrados, periodo de búsqueda entre los años 2000 y 2020, idioma español e inglés, nivel de educación superior, y las modalidades de estudio presencial y virtual; y (c) se evaluó la calidad de los estudios seleccionados considerando los siguientes criterios: objetivo, referentes teóricos y/o empíricos, método y conclusiones en cada documento. Estos criterios permitieron identificar cadenas de búsqueda (véase Tabla 2).

Tabla 2*Cadenas de Búsqueda Aplicadas en las Bases de Datos*

Base de datos	Cadena de búsqueda
Scopus	(TITLE-ABS-KEY ("effectiveness teaching" OR "teaching practices" OR "teaching performance") AND TITLE-ABS-KEY ("education") AND TITLE-ABS-KEY ("factors" OR "variables") AND TITLE-ABS-KEY ("higher education")) AND DOCTYPE (ar OR re) AND PUBYEAR > 1999
WoS	TI=(("effectiveness teaching" OR "teaching practices" OR "teaching performance" AND "education" AND ("factors" OR "variables") AND "higher education")) AND TYPES OF DOCUMENTS: (Article) Period: 2000-2020. Indices: SCI-EXPANDED, ESCI, A&HCI, SSCI.
Redalyc	"effectiveness teaching" OR "teaching practices" OR "teaching performance" AND "education" AND ("factors" OR "variables") AND "higher education"

Fuente: Elaboración propia.

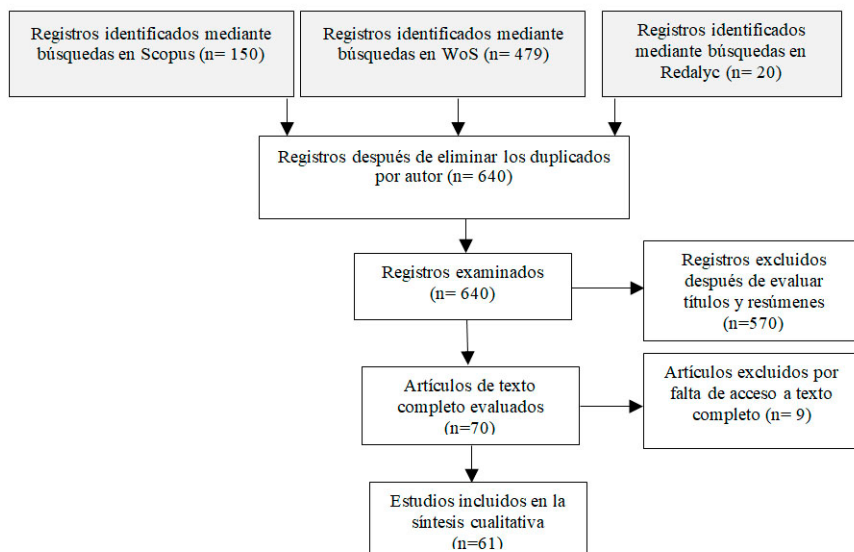
Selección

Derivado de la búsqueda en las tres bases de datos, se obtuvieron 640 registros, los cuales fueron depurados. Para llevar a cabo este proceso se realizó un análisis de los títulos y resúmenes, aplicando los criterios de inclusión —mencionados en la segunda etapa—. Como primer resultado se eliminaron los trabajos duplicados y se eligieron 70 documentos potenciales (10.9% del total recuperado). Una vez seleccionados, se procedió a la búsqueda del texto completo, donde nueve artículos se descartaron por ser de suscripción por pago para su consulta, resultando 61 estudios. Esta etapa se efectuó durante el mes de agosto del 2020.

En la Figura 1 se observa el proceso de selección de artículos.

Figura 1

Proceso de Selección de Artículos.



Fuente: Elaboración propia.

Síntesis de cada estudio seleccionado

La revisión de los 61 artículos, permitió identificar los siguientes indicadores: tipo de estudio, país de origen de la muestra, características de la enseñanza eficaz en educación superior, así como, los factores asociados a dichas características, en las modalidades presencial y virtual. La actividad se realizó durante el periodo de septiembre a diciembre del 2020. Posteriormente, para clasificar las características de la enseñanza eficaz, participaron dos personas: una estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Educativas y una investigadora experta en enseñanza eficaz —quien validó los hallazgos de la doctoranda—. Posteriormente, con la finalidad de evitar sesgo en la clasificación, se cumplió una segunda ronda con conocimiento y *expertis* de cinco jueces, todos del área de la investigación educativa, quienes aportaron sus valoraciones sobre la validez del proceso.

4. Resultados

Características de los estudios seleccionados

En lo referente a la cantidad de documentos identificados en las tres bases de datos, se encontraron artículos de ambas modalidades (virtual y presencial) en proporciones similares, esto se puede apreciar en la Tabla 3. Lo cual indica un equilibrio en la selección de los estudios.

Respecto a la evolución de la investigación sobre enseñanza eficaz para ambas modalidades en los últimos veinte años, se observó que a partir del 2011 la producción de estudios sobre esta temática se duplica (ver Figura 2). Los autores con mayor número de citas en la modalidad presencial, fue Francis (2006), con 122 citas; y en la virtual, Blin y Munro (2008), con 225 citas.

Tabla 3

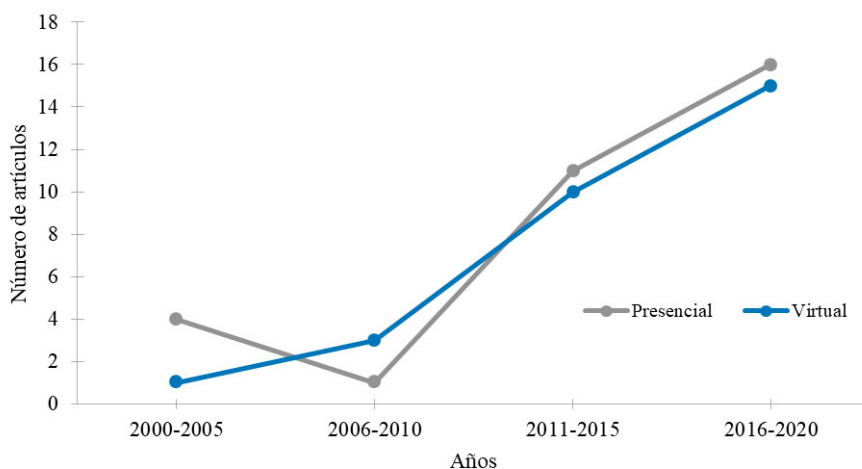
Documentos Identificados en Redalyc, Scopus y WoS, por Tipo de Modalidad

Base de datos	Tipo de modalidad	
	Presencial	Virtual
Scopus	50%	48%
Web of Science	44%	48%
Redalyc	6%	3%
Total	32	29

Fuente: Elaboración propia.

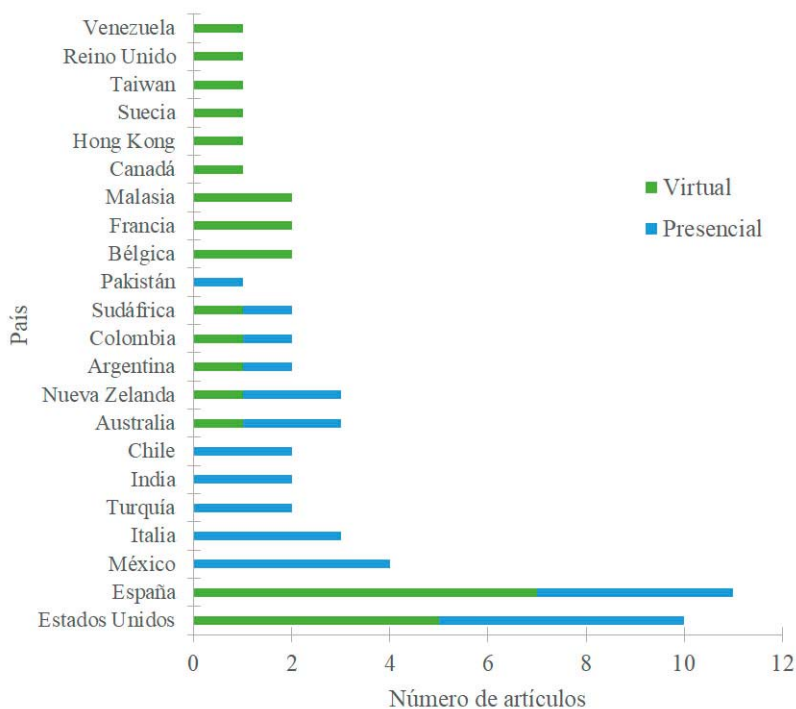
Figura 2

Evolución de la Investigación en Enseñanza Eficaz por Año y Tipo de Modalidad



Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a la distribución de la producción científica por modalidad de enseñanza presencial y país, Estados Unidos ocupó el primer puesto con cinco estudios, seguido de México y España con cuatro publicaciones cada uno. En el caso de la modalidad virtual, el país con más autores citados fue España con siete publicaciones; seguido por Estados Unidos con cinco. En los países de Latinoamérica se solo aparecen Argentina, Colombia y Venezuela con un artículo publicado (véase Figura 3).

Figura 3*Distribución de Autores por Tipo de Modalidad y País*

Fuente: Elaboración propia.

Revisión Sistemática de la Literatura

Tipo de investigación. En la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), se determinó, en primer lugar, identificar el tipo de estudio comprometido en cada artículo respecto a las dos modalidades de enseñanza. Así, en la modalidad presencial el 37.5% de los estudios son de tipo no experimental, cualitativo; mientras en la modalidad virtual, el 48% son de tipo no experimental, cuantitativo. En la Tabla 4 se desglosa la información al respecto.

Tabla 4*Distribución de los Artículos por Modalidad de Enseñanza y Tipo de Estudio*

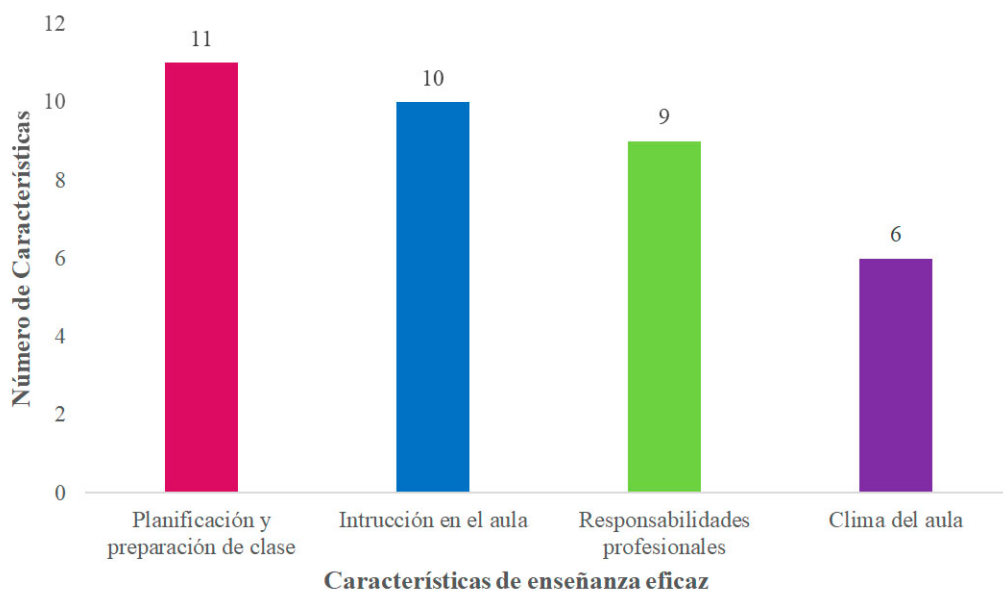
Tipo de estudio	Modalidad de enseñanza	
	Presencial	Virtual
No experimental, cualitativo	37.5%	34.5%
No experimental, cuantitativo	31.2%	48%
Documental	15.6%	3.5%
No experimental, mixto	9.4%	6.9%
Tipo encuesta	3.1%	3.5%
Cuasi-experimental	3.1%	-
Otro	-	3.5%

Fuente: Elaboración propia.

Características de la enseñanza eficaz en la modalidad presencial. Para clasificar las características de la enseñanza eficaz recabadas en la RSL en la modalidad presencial, se utilizó el Marco para la Enseñanza de Danielson (2014), quien estudió cuatro áreas: (1) Planeación y preparación; (2) Clima del aula; (3) Instrucción en el aula; y, (4) Responsabilidades profesionales. Como se observa en la Figura 4, en el caso de la educación superior, las dos características con la mayor cantidad de menciones fue la *planificación y preparación de clase*, y *la instrucción en el aula*. El *clima del aula* obtuvo la menor frecuencia.

Figura 4

Distribución de las Características de Enseñanza Eficaz en Modalidad Presencial.



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se puede apreciar que las prácticas identificadas con mayor frecuencia dentro del área de Planeación y preparación de clase fueron *Dominio del contenido del curso* (Acevedo Álvarez y Fernández Díaz, 2004; Aypay et al., 2012; Carlos-Guzmán, 2018; Colbeck et al., 2001; Francis, 2006; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017) y *Planeación del curso* (Acevedo Álvarez y Fernández Díaz, 2004; Aypay et al., 2012; Cabrera et al., 2001; Francis, 2006; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017).

Tabla 5*Características de la Enseñanza Eficaz*

Planificación y preparación de clase	Instrucción en el aula	Responsabilidades profesionales	Clima del aula
Domina el contenido del curso	Brinda retroalimentación a sus estudiantes	Trabaja fuera de horario y fines de semana	Promueve el trabajo en equipo
Planea el curso	Utiliza metodologías y estrategias didácticas diversas	Se relaciona con colegas	Crea una atmósfera relajada para el aprendizaje
Usa la tecnología	Promueve el pensamiento crítico	Participa en las prácticas escolares	Cuida el tipo de interacción profesor-alumno en clase
Conoce y comprende a sus estudiantes	Evalúa mediante examen de conocimientos	Publica más investigación	Promueve la participación en clase de todos los estudiantes
Las prácticas didácticas se relacionan con sus creencias de evaluación y con las necesidades de sus estudiantes	Involucra a los estudiantes con su aprendizaje	Pasa más tiempo en comités educativos o administrativos	Tiene paciencia a la hora de practicar la enseñanza
Ofrece diversidad de materiales	Usa un lenguaje amigable, concreto y práctico en el aula	Tiene cuatro roles: Presentadores, Guías, Administradores y Otros	
Diseña la evaluación	Tiene capacidad de motivación	Es comprometido y responsable	
Diseña rúbricas para retroalimentar los trabajos de los estudiantes	Es flexible e innovador	Tiene continuidad en la actualización de conocimientos disciplinarios y de contenido del curso	
Ofrece chat en línea varias veces durante el semestre	Es justo en la evaluación		
Los trabajos tienen utilidad práctica	Involucra a los estudiantes con temas de relevancia contemporánea		
Su método de enseñanza es mediante lección magistral estructurada en tres fases: Inicio, Desarrollo y Cierre			

Fuente: Elaboración propia.

En el área de Instrucción en el aula, la característica de enseñanza eficaz con mayor frecuencia de aparición en los artículos fue *Brinda retroalimentación a sus estudiantes* (Cabrera et al., 2001; Colbeck et al., 2001; Hemer, 2013; Myers y Myers, 2015; Nsibande, 2020; Smith et al., 2015; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017). Otra característica de la enseñanza eficaz dentro de esta área en educación superior, fue el *Uso de metodologías y estrategias didácticas diversas*. Por ejemplo, para Hemer (2013) y Francis (2006).

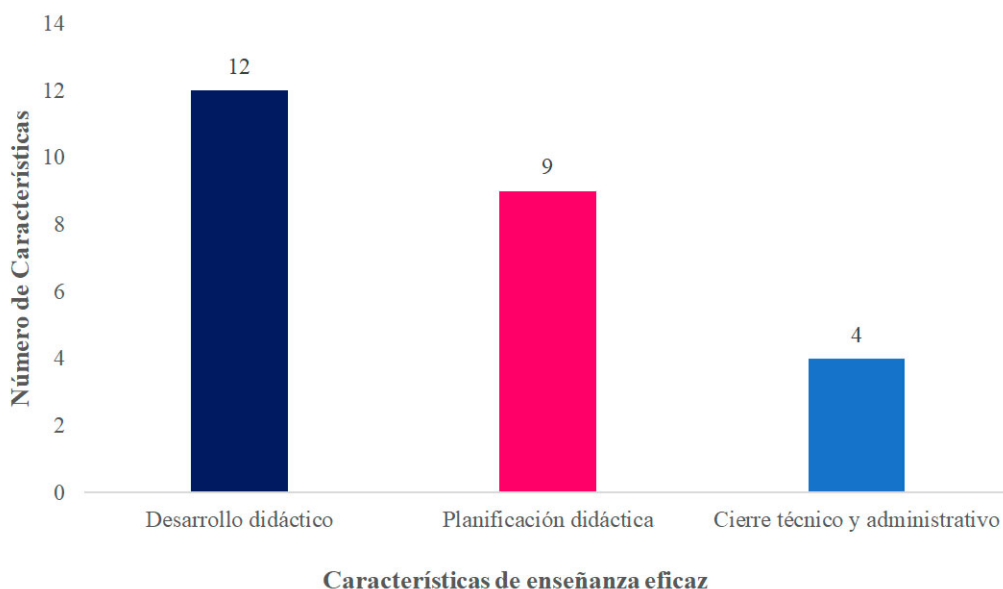
En el área de Clima del aula, *promover el trabajo en equipo* también es una práctica de enseñanza eficaz (Cabrera et al., 2001; Colbeck et al., 2001; Navarro et al., 2015; Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017). Asimismo, dentro de esta área, la característica *crea una atmósfera relajada para el aprendizaje*, destacó en diversos artículos (Carlos-Guzmán, 2018; Jordens y Zepke, 2019; Smith et al., 2015).

En el área de Responsabilidades profesionales, ninguna de las características clasificadas destacó sobre la otra, es decir, la frecuencia de aparición en los artículos fue mínima. Se observa, el compromiso docente hacia el cumplimiento de obligaciones que demanda la unidad de trabajo, ya que dedica más tiempo del establecido por su institución. Aunado a ello, el docente publica mayor investigación que el resto de sus colegas, lo cual le proporciona elementos para mantenerse actualizado y mejorar su práctica.

Características de la enseñanza eficaz en la modalidad virtual. En esta modalidad, la clasificación de las características se realizó a través de la propuesta de Ruiz-Bolívar (2016), quien agrupó las buenas prácticas en la educación virtual en tres áreas: Planificación didáctica, Desarrollo didáctico, y Cierre técnico y administrativo. La distribución para esta RSL se muestra en la Figura 5.

Figura 5

Distribución de las Características de Enseñanza Eficaz en Modalidad Virtual



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se observa que, en el área de **Planificación didáctica**, la característica identificada en un mayor número de artículos fue el *Diseño anticipado del curso virtual* (Bolldén, 2016; Kumar et al., 2019; Martin et al., 2019; Martin et al., 2019; Mee et al., 2018; Parra, 2020; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011; Ruiz-Bolívar y Dávila, 2016; Taylor et al., 2018). Además, se identificó la importancia de la compatibilidad entre el diseño y el contenido; así como con la disponibilidad de los recursos tecnológicos.

Tabla 6*Características de la Enseñanza Eficaz Virtual*

Planificación didáctica	Desarrollo didáctico	Cierre técnico y administrativo
Diseño anticipado del curso virtual	Interacción satisfactoria entre estudiantes y docente	Supervisión y modificación del curso
Gestión del contenido del curso	Retroalimentación oportuna	Reflexión sobre el aprendizaje
Administración del tiempo	Ajuste de actividades a las necesidades de aprendizaje	Experiencia en la materia
Evaluación variada	Facilitación del curso virtual	Cultura de apoyo entre colegas
Selección y adaptación de materiales	Contacto con estudiantes	Experiencia en el entorno virtual
Uso de la tecnología	Información precisa	Cierre técnico y administrativo
Actividades significativas para el aprendizaje	Asesoría general	
Conocimiento pedagógico	Presencia en foros	
Estrategias de aprendizaje variadas	Altas expectativas de aprendizaje	
	Entornos personales de aprendizaje	
	Actividades de inicio	
	Comunicación periódica	

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del área de Desarrollo didáctico, la *interacción satisfactoria entre estudiantes y docente* fue otra práctica identificada (Aznar et al., 2019; Durán y Estay-Niculcar, 2016; Martín et al., 2019; Parra, 2020; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011). Por último, en el área de Cierre técnico y administrativo, el docente eficaz supervisa y modifica su curso recién finalizado, permitiéndole la reflexión del aprendizaje alcanzado por sus estudiantes, con el objetivo de mejorar en el siguiente. Asimismo, este tipo de docente, mantiene una cultura de apoyo con sus colegas, compartiendo logros y áreas de mejora. Con todo lo anterior, el docente demuestra experiencia en el entorno virtual, así como en la materia.

Factores relacionados con la enseñanza eficaz en la modalidad presencial. Respecto a los factores relacionados a la enseñanza eficaz, la información se organizó de acuerdo con la distribución de Carr y Fraser (2014), que alude a tres factores: (a) externo; (b) organizacional; y (c) personal. En la Tabla 7 se observa la información referente a los factores relacionados a la enseñanza eficaz en la modalidad presencial. En el Factor externo fueron: *financiamiento institucional que apoyan la labor docente* (Capano y Pritoni, 2019; Fielden y Malcom, 2005; Serbati et al., 2020) y la *infraestructura* que tiene la institución (Chakraborty y Biswas, 2019; Rueda-Beltrán et al., 2019; Serbati et al., 2020), así como el *nivel de satisfacción del estudiante con el curso y el docente* (Fuentes et al., 2016). En el Factor organizacional se identificaron: *la carga de trabajo del curso* (Mardikyan y Badur, 2011), y *las acciones de todos los involucrados en el proceso educativo* (Carrasco et al., 2016). Finalmente, en el Factor personal destacaron: *la motivación hacia la docencia* (Badia-Garganté, 2013; Nsibande, 2020); y *las creencias de los profesores acerca de la práctica de enseñanza* (Bacci et al., 2019; Barrón-Tirado, 2015; Carrasco et al., 2016); entre otros.

Tabla 7*Factores Relacionados con la Enseñanza Eficaz en la Modalidad Presencial*

Factor Externo	Factor Organizacional	Factor Personal
Las políticas internacionales y nacionales	Financiamiento institucional que apoyan la labor docente	Motivación hacia la docencia
	Infraestructura	Las creencias de los profesores acerca de la práctica
	Las normas y la organización del personal docente y sus condiciones laborales	La disciplina
	Políticas académicas definidas	La actitud del docente
	Reconocimiento institucional a la labor docente	Desarrollo profesional
	Autonomía institucional, gobernanza interna y evaluación intensa	Experiencia docente
	Sistema de gestión del desempeño adecuado. Brinda seguridad profesional y financiera, así como ambiente de trabajo adecuado a sus docentes	El tiempo dedicado a la preparación de clase
	La carga de trabajo del curso	El estrés que le genera la docencia
	Las acciones de todos los involucrados en el proceso educativo	El aislamiento de sus colegas
	Los planes y los programas curriculares	Atributos personales del docente
		Participación en actividades de investigación y desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

Factores relacionados con la enseñanza eficaz en la modalidad virtual. La clasificación de los factores también se realizó de acuerdo con Carr y Fraser (2014), en la Tabla 8 se muestra la distribución correspondiente a esta modalidad. En el Factor externo, destacaron las características *la red nacional de banda ancha* (Bolldén, 2016; Carr y Fraser, 2014); y *la experiencia del estudiante en el trabajo virtual* (Mee et al., 2018; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011); *investigación respecto a la modalidad virtual* (Del Petre et al., 2018; Taylor et al., 2018); *mecanismos de apoyo para el aprendizaje virtual* (Carr y Fraser, 2014; Taylor et al., 2018). En cuanto al Factor organizacional, *la capacitación* fue la característica de mayor estudio en los artículos analizados (Aslan y Zhu, 2017; Cubeles y Riu, 2018; De Pablos et al., 2011; Heaton-Shrestha, 2005; Isabirye y Dlodlo, 2014; Lichy et al., 2014; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016; Song et al., 2011); *el tipo de plataforma* que los docentes tienen a su disposición para impartir su asignatura (Blin y Munro, 2008; Bolldén, 2016; De Pablos et al., 2011; Heaton-Shrestha, 2005); *recursos digitales para el contenido* (Blin y Munro, 2008; De Pablos et al., 2011; Heaton-Shrestha, 2005); *políticas, estructura y sistema* (Carr y Fraser, 2014; Durán y Estay-Niculcar, 2016; Ruey-Shin y Chih-Hung, 2011); e *incentivos, reconocimiento y apoyo* (Carr y Fraser, 2014; Kumar et al., 2019; Lichy et al., 2014).

Tabla 8*Factores Relacionados con la Enseñanza Eficaz Virtual*

Factor Externo	Factor Organizacional	Factor Personal
Experiencia del estudiante en el trabajo virtual	Capacitación	Área del conocimiento
Investigación respecto a la modalidad virtual	Tipo de plataforma	Experiencia en la enseñanza virtual o mixta
Red nacional de banda ancha	Recursos digitales para el contenido	Percepción de beneficio
Mecanismos de apoyo para el aprendizaje virtual	Políticas, estructura y sistema	Motivación
Expectativas del estudiante respecto a las TIC	Incentivos, reconocimiento y apoyo	Conocimientos y capacidad para la enseñanza virtual
Motivos para estudiar la modalidad virtual	Regulación escolar	Resistencia al cambio
Nuevas Pedagogías Cambios tecnológicos	Seguridad en la protección de materiales	Actitud hacia la tecnología
Entorno político	Apoyo administrativo	Creencias pedagógicas
Financiamiento	Apoyo pedagógico	Estatus del docente
	Impacto en la carga de trabajo	Uso por parte de colegas
	Tipo de universidad	Nivel de adopción digital
	Liderazgo	Percepción de dominio
	Apoyo logístico	Comunicación impersonal con estudiantes
	Apoyo técnico	Tutoría entre docentes
	Evaluación del curso virtual	Uso general de las TIC
	Baja oferta de carreras virtuales	Asistencia a sesiones de información
	Número de estudiantes por profesor	Perfil riguroso para la enseñanza virtual

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en el Factor personal: la característica destacada en diversos estudios fue área del conocimiento (Aslan y Zhu, 2017; Cubeles y Riu, 2018; Isabirye y Dlodlo, 2014; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016; Wu, 2016); *experiencia en la enseñanza virtual o mixta* (Cubeles y Riu, 2018; De Pablos et al., 2011; Kumar et al., 2019; Machumu et al., 2018); *percepción de beneficio* (Del Petre et al., 2018; Heaton-Shrestha, 2005; Romero-Rodríguez et al., 2020); *conocimientos y capacidad para la enseñanza virtual* (Blin y Munro, 2008; Bolldén, 2016; Carr y Fraser, 2014); la *motivación* (De Pablos et al., 2011; Isabirye y Dlodlo, 2014; Wu, 2016), entre otros.

5. Discusión

Las técnicas metodológicas del Mapeo y la RSL, contribuyeron al logro del objetivo del presente estudio, el cual fue identificar las principales características de la enseñanza eficaz en educación superior en modalidad presencial y virtual. Este tipo de revisiones sirve para efectuar análisis posteriores sobre las prácticas de enseñanza implementadas durante el periodo de pandemia por el coronavirus SAR-CoV-2 (COVID-19)

Respecto a las características de la enseñanza eficaz de modalidad presencial se encontró que las más importantes son: la planificación y preparación de clase centrada en el dominio del contenido, el cual debe reflejarse en la planeación del curso en general, en el uso de la tecnología, en la diversidad de materiales y en el diseño de la evaluación. En el área de instrucción en el aula, el docente brinda realimentación a sus estudiantes, utiliza metodologías y estrategias didácticas diversas (seminarios, excursiones, ejercicios prácticos, solución de trabajos en equipo, ejemplos ajustados a la realidad profesional); y promueve el pensamiento crítico. En cuanto al clima del aula, se fomenta el trabajo en equipo, se crea una atmósfera relajada para el aprendizaje y se cuida la interacción adecuada entre docente y estudiantes. En lo que respecta al método didáctico, las exposiciones por parte del docente se caracterizan por medio de una comunicación adecuada que le permita al estudiante comprender los contenidos y tomar notas. Además de tener clases interesantes y motivadoras, así como aprender de manera autónoma y por grupos.

Por otro lado, la modalidad virtual tiene el objetivo de proporcionar una experiencia de aprendizaje significativo a los estudiantes que no pueden asistir a la universidad, debido a responsabilidades personales o profesionales. Es un procedimiento multidimensional que necesita una planificación meticulosa, evolución y evaluación (Bawa, 2020). En la enseñanza eficaz de esta modalidad de estudio, el diseño del curso es considerado el elemento central, en donde la división del curso es semanal o en módulos de fácil comprensión, con compatibilidad entre el diseño y el contenido, así como con la disponibilidad de los recursos tecnológicos. El tiempo que se invierte en su diseño es entre seis y nueve meses (Hodges et al., 2020). En esta modalidad, el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las actividades se diseñan para que generen su propio aprendizaje, organicen la información del curso, trabajen de manera colaborativa con sus pares y fomenten la actitud investigativa; las actividades y horarios son flexibles; y el docente ofrece realimentación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (Parra, 2020). Para ello, los estudiantes conocen desde el inicio los objetivos del curso, los logros esperados, la forma en que deberá demostrar la adquisición de los conocimientos (Martin et al., 2019) y se requiere que tengan la capacidad para trabajar de forma autónoma (OEI, 2020). La actitud del docente será de empatía, motivación y acompañamiento constante a lo largo del curso (Aznar et al., 2019). Se utiliza una evaluación variada, ya sea mediante foros de discusión, exámenes, trabajos o proyectos finales, cuestionarios semanales, creación de contenido digital, videos, infografías, canciones, entre otros. La planificación del servicio de tutoría es necesaria para asegurar un acompañamiento cercano y eficiente al estudiante (OEI, 2020). La calidad de la infraestructura tecnológica es esencial para hacer viable este tipo de modalidad, software robusto, medidas de seguridad electrónica, plataforma de fácil acceso, conectividad de la misma y soporte técnico las 24 horas (OEI, 2020).

6. Conclusiones

De acuerdo con Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), la enseñanza virtual ha sido la principal modalidad implementada durante esta pandemia, sin embargo, debemos considerar que la atención a los estudiantes en esta situación tiene sus particularidades: (a) utiliza varias prácticas y características de la enseñanza presencial, pero lo hace utilizando métodos alternativos; (b) tiene el objetivo de proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable; (c) la evaluación debe centrarse más en el contexto, la entrada y los elementos del proceso, más que en el producto o aprendizaje (Hodges et al., 2020). Para Sagrá (2020) se debe organizar el trabajo en función de la situación emergente, de manera que se tenga en consideración el perfil del estudiante y su contexto, la selección de los materiales de acuerdo con su relevancia, la interacción satisfactoria mediante diversas vías entre estudiantes y hacia el docente, así como el trabajo colaborativo con otros docentes.

Considerando los resultados de la RSL realizada y el confinamiento provocado por la contingencia SAR-CoV-2 (Covid-19), obligan a plantearse nuevos temas de investigación y que requieren de la evidencia empírica para confirmar los hallazgos o plantear nuevas hipótesis de investigación. Por ejemplo, indagar cuáles fueron las prácticas de enseñanza eficaz aplicadas durante la pandemia e integrarlas en propuestas explicativas que orienten el modelo de enseñanza emergente y en su caso que aporten nuevas evidencias para continuar fundamentando los modelos teórico y empírico.

Referencias

- Acevedo Álvarez, R., y Fernández Díaz, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: Validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 154-166.
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., y San Nicolás-Santos, M. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450461>.
- Aslan, A., y Zhu, C. (2017). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers' integration of ICT into teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 552-570. <https://doi.org/10.1111/bjet.12437>.
- Aypay, A., Cekic, O., y Seckin, M. (2012). A normative investigation of faculty perceptions of undergraduate teaching. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), [Supplementary Special Issue], 1359-1366.
- Aznar, I., Cáceres, M. P., y Romero, J. M. (2019). Competencia digital de un tutor e-learning: Un modelo emergente de buenas prácticas docentes en TIC. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, 12(3), 49-68. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.3.49-68>.
- Bacci, S., Bertaccini, B., y Petrucci, A. (2019). Beliefs and needs of academic teachers: A latent class analysis. *Statistical Methods and Applications*, 29, 597-617. <https://doi.org/10.1007/s10260-019-00495-5>.
- Badia-Garganté, A., Monereo, C., y Meses, J. (2013). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>.
- Barrón-Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>.

- Bawa, P. (2020). Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. *Computers and Education Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2020.100016>.
- Blin, F., y Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50, 475–490. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.017>.
- Bolldén, K. (2016). Teachers' embodied presence in online teaching practices. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2014.988701>.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: Transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Cabrera, A., Colbeck, C., y Terenzini, P. (2001). Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning: The case of engineering. *Research in Higher Education*, 42(3), 327-352.
- Capano, G., y Pritoni, A. (2019). Exploring the determinants of higher education performance in Western Europe: A qualitative comparative analysis. *Regulation and Governance*, 14(4), 2019. <https://doi.org/10.1111/rego.12244>.
- Carr, N., y Fraser, K. (2014). The future of learning and teaching in next generation learning spaces. *International Perspectives on Higher Education Research*, 12, 175-198. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000012013>.
- Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G., y Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Revista Médica de Chile*, 144(9), 1199-1206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000900015>.
- Carlos-Guzmán, J. (2018). Mejores prácticas docentes de profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149, 2018. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>.
- Chakraborty, D., y Biswas, W. (2019). Motivating factors in a teacher's research and developmental activities and their impact on effective quality teaching in higher education institutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4), 609-632. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2018-0161>.
- Colbeck, C., Cabrera, A., y Terenzini, P. (2001). Learning professional confidence: Linking teaching practices, students' self-perceptions, and gender. *The Review of Higher Education*, 4(2), 173-191. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0028>.
- Cubeles, A., y Riu, D. (2018). The effective integration of ICTs in universities: The role of knowledge and academic experience of professors. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1457978>.
- Danielson, C. (2014). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument (2013 Ed.)*. Danielson Group.
- Del Petre, A., Cabero Almenara, J., y Halal Orfalí, C. (2018). Motivos inhibidores del uso del Moodle en docentes de educación superior. *Campus Virtuales*, 7(2), 69-80.
- De Pablos, J., Colás, M. P., y González, T. (2011). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: El caso de la Universidad de Sevilla. *Estudios sobre Educación*, 20, 23-48.
- Durán, R., y Estay-Niculcar, C. A. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209-232.

- Férreas-Fernández, T., Martín-Rodero, H., García-Peñalvo, F., y Merlo-Vega, J. (November, 2016). The systematic review of literature in LIS: An approach. *TEEM '16: Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 291-296. <http://dx.doi.org/10.1145/3012430.3012531>.
- Fielden, K., y Malcom, P. (2005). Aligning academic activities: Implications for teaching and research in a New Zealand Institute of Technology. *Systemic Practice and Action Research*, 18(3), 275-301. <https://doi.org/10.1007/s11213-005-4815-8>.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49.
- Fuentes, R., Fuster, B., y Lillo-Bañuls, A. (2016). A three-stage DEA model to evaluate learning-teaching technical efficiency: Key performance indicators and contextual variables. *Expert Systems with Applications*, 48, 89-99. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2015.11.022>.
- Hemer, S. (2013). Finding time for quality teaching: An ethnographic study of academic workloads in the social sciences and their impact on teaching practices. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 483-495. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.841647>.
- Heaton-Shrestha, C., Edirisingha, P., Burke, L., y Linsey, T. (2005). Introducing a VLE into campus-based undergraduate teaching: Staff perspectives on its impact on teaching. *International Journal of Educational Research*, 43, 370-386. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.001>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Isabirye, A., y Dlodlo, N. (2014). Perceived inhibitors of innovative E-learning teaching practice at a South African university of technology. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER*, 5(4), 390-398. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n4p390>.
- Jordens, Z., y Zepke, N. (2019). Quality teaching in science: An emergent conceptual framework. *Research in Science Education*, 49, 1415-1432. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9661-z>.
- Kitchenham, B. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*. EBSE Technical Report (EBSE-2007-01). University of Durham, UK. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.03.006>.
- Kumar, S., Martin, F., Budhrani, K., y Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Elements of award-winning courses. *Online Learning*, 23(4), 160-180. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2077>.
- Lichy, J., Khvatova, T., y Pon, K. (2014). Engaging in digital technology: One size fits all? *Journal of Management Development*, 33(7), 638-661. <https://doi.org/10.1108/JMD-12-2012-0153>.
- Machumu, H., Zhu, C., y Depryck, K. (2018). University teachers' beliefs and constructivist teaching practices in blended learning courses in Tanzanian universities. *International Journal of Knowledge and Learning*, 12(2), 167-191. <https://doi.org/10.1504/IJKL.2018.092054>.
- Mae Toquero, C. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic in learning institutions in the Philippines. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, p. 162-176. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>.

- Mardikyan, S., y Badur, B. (2011). Analyzing Teaching Performance of Instructors Using Data Mining Techniques. *Informatics in Education*, 10(2), 245–257.
- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S., y Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *Internet and Higher Education*, 42, 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>.
- Martin, F., Budhrani, K., Kumar, S., y Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. *Online Learning*, 23(1), 184-205. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1329>.
- Mee, C., Salam, S., y Mei-Sui, L. (2018). Undergraduate's perception on Massive Open Online Course (MOOC) learning to foster employability skills and enhance learning experience. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(10).
- Myers, C., y Myers, S. (2015). The use of learner-centered assessment practices in the United States: The influence of individual and institutional contexts. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1904-1918. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914164>.
- Navarro, I., González Gómez, C., López Monsalve, B., y Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.
- Nsibandé, R. (2020). From use to influence: Student evaluation of teaching and the professional development of academics in higher education. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 8(1), 133-152. <https://doi.org/10.14426/cristal.v8i1.208>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2020). *Guía iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación a distancia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/guia-iberoamericana-de-evaluacion-de-la-calidad-educacion-a-distancia>.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Listings of WHO's response to COVID-19*.
- Owens, T. (2015). Practising what they preach? An investigation into the pedagogical beliefs and online teaching practices of National Teaching Fellows. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 76–92. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2014.983112>
- Parra, J. (2020). Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 93-106. <https://doi.org/10.18359/ravi.4295>.
- Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., y Gómez-García, G. (2020). Mobile learning in higher education: Structural equation model for good teaching practices. *IEEE*. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2994967>.
- Rueda-Beltrán, M., Fernández, N., García, P., Bakieva, M., González-Such, J., Jornet, J., Sancho, C., y Canales, A. (2019). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas. *Publicaciones*, 49(1), 19-37. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9850>.
- Ruey-Shin, C., y Chih-Hung, T. (2011). A study of the success of E-classroom system on the higher education expansion. *Information Technology Journal*, 10(2), 257-266. <https://doi.org/10.3923 / itj.2011.257.266>.
- Ruiz-Bolívar, C., y Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 49(12). <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/12>.

- Sangrá, A. (2020). *Enseñar y aprender en línea: Superando la distancia social* [Webinar]. Universidad Oberta de Catalunya.
- Serbati, A., Aquario, D., Da Re, L., Paccagnella, O., y Felisatti, E. (2020). Exploring good teaching practices and needs for improvement: Implications for staff development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 43-64. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-serban>.
- Smith, M., Vinson, E., Smith, J., Lewin, J., y Stetzer, M. (2015). A campus-wide study of STEM courses: New perspectives on teaching practices and perceptions. *CBE-Life Sciences Education*, 13, 624–635. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-06-0108>.
- Song, H. D., Wang, W. T., y Liu, C. Y. (2011). A simulation model that decreases faculty concerns about adopting web-based instruction. *Educational Technology & Society*, v. 14(3), 141–151.
- Taylor, M., Ghani, S., Atas, S., y Fairbrother, M. (2018). A pathway towards implementation of blended learning in a medium sized Canadian University. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 8(1), 60-76. <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2018010105>.
- Toader, T., Safta, M., Titirișcă, C., y Firtescu, B. (2021). Effects of digitalisation on higher education in a sustainable development framework—online learning challenges during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/su13116444>.
- Wu, B., Hu, Y., Gu, X., y Lim, C. (2016). Professional development of new higher education teachers with information and communication technology in Shanghai. *Journal of Educational Computing Research*, 54(4), 531-562. <https://doi.org/10.1177/0735633115621922>.
- Yáñez-Galleguillos, L., y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10(5), 59-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Significados que construyen, en torno a la enseñanza de las ciencias, profesores de educación primaria que laboran en una comuna rural de la Región de Coquimbo, Chile

Carlos C. Urrutia^a, Héctor Bugueño Egaña^b y Ronnie Videla Reyes^c
Universidad de La Serena^{ab}. Universidad Santo Tomás^c, La Serena, Chile


Recibido: 22 de junio 2022 - Revisado: 09 de enero 2023 - Aceptado: 11 de enero 2023


RESUMEN


Desde un enfoque cualitativo, el presente estudio analiza los significados que construyen, en torno al concepto de ciencia y a la enseñanza de la misma, profesores/as que laboran en escuelas primarias de una comuna rural de la Región de Coquimbo, Chile. En este marco, el estudio ahonda en la idea de ciencia que manejan los profesores, en el enfoque otorgado a su enseñanza y en el aporte de la misma al desarrollo de los estudiantes. En cuanto hallazgos, se observa en los profesores la preeminencia de una concepción idealizada de ciencia, junto a falencias en términos de conocimiento y manejo de contenido teórico, lo que deriva en el privilegio de la experimentación, ya sea como factor de legitimación profesional o como medio para motivar el interés del estudiante. Se constata una preocupación por los estudiantes y su aprendizaje, especialmente en relación al desarrollo de habilidades de análisis y reflexión. En este plano, los profesores comprenden el conocimiento científico como fuente de movilidad social, en cuanto posibilitaría a los estudiantes abandonar su condición de vulnerabilidad.

Palabras clave: Concepto de ciencia; enseñanza de las ciencias; educación primaria; educación rural.

*Correspondencia: Carlos Urrutia (C. Urrutia).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4296-0750> (currutia@userena.cl).

^b  <http://orcid.org/0000-0002-0308-6925> (hbugueno@userena.cl).

^c  <http://orcid.org/0000-0002-1038-2968> (ronnievidelare@santotomas.cl).

Meanings constructed around science teaching by primary school teachers who work in a rural commune of the Coquimbo Region, Chile

ABSTRACT

From a qualitative perspective, this study analyzes the meanings that teachers who work in primary schools in a rural commune in the Coquimbo Region, Chile, construct around the concept of science and its teaching. In this framework, the study delves into the idea of science that teachers use, the approach given to their teaching, and its contribution to the development of students. Regarding findings, the preeminence of an idealized conception of science is observed in teachers, along with shortcomings in terms of knowledge and management of theoretical content, which derive from the privilege of experimentation, either as a factor of professional legitimization or as a means to motivate the interest of the student body. There is concern for students and their learning, especially in relation to the development of analysis and reflection skills. On this level, teachers understand scientific knowledge as a source of social mobility insofar as it would enable students to abandon their condition of vulnerability.

Keywords: Science concept; science education; primary education; rural education.

1. Introducción

En las últimas décadas, se ha incrementado el debate epistemológico referido a la forma en que se comprende y concibe tanto la naturaleza de la ciencia como el conocimiento científico (Koponen, 2021; Lederman et al., 1998; McComas et al., 2002). En este plano, diversas han sido las corrientes de pensamiento postmodernas que han invitado a repensar la forma en que los docentes planifican y organizan los procesos de enseñanza, tendencias especialmente sustentadas en la validez del conocimiento y la naturaleza de la ciencia, desde una perspectiva social, histórica, política y culturalmente contextualizada (Aduriz-Bravo e Izquierdo, 2002). En este marco, investigaciones desarrolladas en los últimos años han subrayado la importancia de incorporar modelos de enseñanza sustentados en la idea de naturaleza de la ciencia desde una perspectiva constructivista, aportando evidencia respecto de la eficacia de este enfoque en el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en los estudiantes (Acevedo et al., 2017). Dicha mirada ha derivado en la preeminencia de diferentes modelos de enseñanza, los que han presentado al conocimiento científico como una construcción derivada de la interacción del sujeto con la realidad y entre los que se pueden contar el modelo por investigación y el modelo basado en proyectos (Bradley-Levine y Mosier, 2014). Al mismo tiempo, han prevalecido formas tradicionales de concebir la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias basadas fundamentalmente en posturas herederas del empirismo y el positivismo (Lederman et al., 1998), las que se han materializado en la forma de modelos de conocimiento como son el modelo de transmisión-recepción, el modelo por descubrimiento y el modelo expositivo entre otros; enfoques circunscritos a una idea de ciencia postulada como aditiva, objetiva y verdadera (Kaufman et al., 2011).

En el plano educativo, la enseñanza de las ciencias ha alcanzado una posición relevante por cuanto se vincula al desarrollo de habilidades de análisis, pensamiento crítico y creación, coincidentes con los requerimientos actuales en materia de desarrollo y gestión del conocimiento (Tacca, 2010). En este marco, la alfabetización científica se ha presentado como un ámbito de especial importancia, por cuanto compromete no solo avanzar en el conocimiento y comprensión de los conceptos básicos de ciencia, sino en la naturaleza de la misma, en la ética vinculada a su condición fáctica y en la relación de las ciencias naturales con otras disciplinas (Bybee, 1989; Woolcott, 2013). En la actualidad, la enseñanza de las ciencias se ha ampliado a la promoción de una cultura científica, en el entendido que su ejercicio impacta los ámbitos social, cultural y económico, especialmente en el plano ambiental (Gil y Vilches, 2006).

En cuanto al trabajo pedagógico, los estudios vinculados al mismo muestran que gran parte del saber que manejan los profesores proviene de experiencias vinculadas a su ejercicio docente (Litwin, 2008), lo que implica que muchas de sus prácticas se sustentan en un conocimiento aprehendido generalmente resistente al cambio (Corica, 2020). Así, la visión que posean los profesores de ciencias, tanto del contenido que deben mediar como de los métodos de enseñanza que deben implementar, se constituye en un aspecto de particular importancia en la transmisión del saber científico, considerando la relación estrecha entre las concepciones previas que el profesorado maneja respecto de la naturaleza de la ciencia y la forma en que este aborda el contenido curricular. Ello, en el entendido que su desempeño "(...) está influido en gran parte por sus concepciones sobre educación, sobre la naturaleza de la ciencia, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como por el conocimiento de la materia a enseñar (...)" (Alvarado y Flores-Camacho, 2010, p. 13). Al mismo tiempo, existe consenso en que los resultados escolares tienden a presentar variaciones no solo en virtud de la calidad de las experiencias de aula, sino respecto de las características del espacio social en el cual el proceso educativo se sitúa (Aarón, 2016; Masjuan et al., 2009). Ello obliga a reconocer que los sectores vulnerables de la población presentan un constante desafío para el sistema, especialmente en lo referente a acceso a información y calidad educativa. Así, en materia de ejercicio docente, la relación entre las características del contexto y las proyecciones en cuanto a calidad de vida de los estudiantes, dan cuenta de la complejidad de la tarea formadora, más aún cuando esta se ejerce en un sector especialmente sensible como lo es el mundo rural (Jiménez, 2014; Rosas, 2013).

En cuanto a enseñanza de las ciencias en educación primaria, el desafío se ha centrado en la promoción de experiencias que provean a los estudiantes de una comprensión amplia del contexto que les condiciona, junto con la adquisición de habilidades de interacción social que vayan más allá de las barreras disciplinares, posibilitando especialmente el cuestionamiento de nociones preconcebidas de lo que pueda ser o no ciencia, lo que implica superar la idea de circunscribir su estudio únicamente a los resultados y/o productos centrados en la práctica experimental (Harlen, 2007). La ciencia se presenta entonces como una experiencia social (Lemke, 1997), por lo que su enseñanza debe incorporar necesariamente instancias de reflexión orientadas a validar el conocimiento científico, atender los valores comprometidos en dicha actividad, examinar su vínculo con la tecnología y evaluar el aporte del sistema tecnocientífico a la cultura y al desarrollo de la sociedad (Vázquez et al., 2004).

En cuanto al manejo y conocimiento del contenido, ello se ha presentado generalmente como un problema, en la medida que las experiencias de aprendizaje han dependido más de las creencias de los profesores, que de criterios amparados en el rigor científico y disciplinar (Widodo et al., 2017). En este plano, el escaso conocimiento del contenido conlleva siempre el riesgo de transmitir conceptos erróneos a los estudiantes, lo que en el mediano plazo puede tender a legitimar una idea de ciencia como un área escabrosa, difícil de asimilar

(Garraway-Lashley, 2019; Tekkaya et al., 2004). Así, uno de los aspectos que genera mayor preocupación en los profesores dice relación con la falta de un conocimiento acabado de los contenidos que se deben enseñar (Allen, 2006), lo que en muchos casos les ha llevado a depender tanto del sentido común como de su propia experiencia, bajo una lógica de ensayo error (Widodo et al., 2017). En este contexto, un número no menor de profesores de primaria percibe la enseñanza de las ciencias como algo complejo, reconociendo escasa competencia (Garraway-Lashley, 2019).

Para Alabdulkareem (2016), el conocimiento del contenido incide considerablemente en la eficacia del trabajo pedagógico, por cuanto este se presenta como un medio para incentivar e interesar a los estudiantes en la ciencia, lo que derivaría en mejores experiencias de aprendizaje. Aunque muchos profesores que enseñan ciencia reconocen la incidencia del dominio del contenido en la calidad de la enseñanza, un porcentaje considerable de estos no posee especialización en su campo disciplinar, por lo que su manejo del mismo no dista del que puedan tener o bien desarrollar sus propios estudiantes, situación que puede constituirse en un factor de desmotivación para estos últimos (Patrick y Tunnicliffe, 2010). El perfeccionamiento se presenta entonces como un factor relevante, especialmente en términos de la necesaria confianza que deben desarrollar los profesores al momento de representar conceptos científicos, lo que se vincula directamente con la calidad de la enseñanza (Garraway-Lashley, 2019; Tekkaya et al., 2004). En cuanto a la idea de ciencia que manejan los profesores y su relación con la enseñanza, Brickhouse (1990) hace hincapié en la importancia de la teoría al momento de orientar la enseñanza de la disciplina, particularmente en aspectos vinculados a la observación de fenómenos científicos necesarios de contrastar con su conceptualización, teniendo en cuenta que la observación científica no es en ningún caso neutral. A nivel experiencial, la fundamentación teórica se presenta como un aspecto de particular relevancia para el trabajo docente, en la medida que no solo circunscribe la experiencia que se lleva a cabo, sino que incide considerablemente en su interpretación.

Respecto de la enseñanza de las ciencias a nivel local, las investigaciones en torno a la misma permiten observar algunas coincidencias respecto de la forma en que esta es abordada en las escuelas. En este plano, destaca la preeminencia de un enfoque de tipo tradicionalista (Cofré et al., 2010), lo que se vincularía al desarrollo de clases centradas principalmente en el profesor, con énfasis en metodologías de carácter expositivo coincidentes con el privilegio de aprendizajes de corte memorístico. Este enfoque ubicaría a los estudiantes en una posición más bien pasiva, lo que limitaría considerablemente las posibilidades de generar experiencias de reflexión que permitiesen, a los mismos, desarrollar ideas propias y/o alternativas a la información oficial (Busquets et al., 2016; González et al., 2009). Al mismo tiempo, y particularmente respecto de la idea de naturaleza de las ciencias que manejan profesores de educación primaria, Cofré et al. (2014) refieren que las opiniones de estos evidenciarían una falta de comprensión respecto de la misma, lo que daría cuenta de una representación más bien pueril, especialmente respecto del papel de la subjetividad y de la observación en el desarrollo del conocimiento científico. Por su parte, al analizar las concepciones que poseen profesores de diversas disciplinas respecto de la evaluación como medio para alcanzar mejoras en los procesos educativos, Arancibia et al. (2019) observan que, si bien, algunos profesores de ciencias señalan poseer una concepción constructivista de la evaluación del contenido, al momento de abordar la práctica de la misma tienden a dejar de lado el necesario protagonismo del estudiante en dicho proceso, situación que evidenciaría la preeminencia de un enfoque centrado únicamente en el profesor.

El presente estudio explora los significados que construyen profesores de educación primaria en torno a la enseñanza de las ciencias en un municipio rural de la Región de Coquimbo (Chile), profundizando en la concepción de ciencia que estos detentan y en su percepción

respecto del valor, sentido y alcance de la misma atendiendo los desafíos relacionados con su enseñanza. Los significados que cada profesor/a de aula construye respecto del conocimiento científico, del contenido curricular y de la forma en que este es presentado a los estudiantes, resultan particularmente relevantes a la hora de disponer de información actualizada que permita conocer y evaluar el trabajo docente en estos contextos.

2. Metodología

2.1 Diseño

La investigación se enmarcó en un estudio de tipo cualitativo (comprensivo-interpretativo). Por su carácter inductivo, dicho enfoque se presentó altamente dúctil para ahondar en el sentido y alcance que, para los/as profesionales, posee la enseñanza de las ciencias, posibilitando acceder así a la mirada de los involucrados, permitiendo alcanzar una comprensión intuitiva no solo de sus experiencias en torno al tema, sino del sentido que, para estos, adquieren las mismas en el marco de su desarrollo profesional (Merriam y Grenier, 2019; Taylor et al., 2015).

2.2 Participantes

Los participantes comprendieron un total de 14 profesores/as generalistas (6 profesores y 8 profesoras), quienes realizan docencia en igual número de instituciones escolares, específicamente en los niveles 5to y 6to, atendiendo a estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 10 y 11 años de edad. En cuanto a la selección de los participantes, se consideró que estos cumplieren con la condición de realizar docencia en la asignatura de Ciencias Naturales para Educación General Básica en segundo ciclo básico -5° a 8° año de educación básica- con más de 3 años en el ejercicio de la misma. En la totalidad de los casos, los/as profesores/as poseían el título de Profesor/a de Educación General Básica (primaria), sin certificación formal en el área de las Ciencias Naturales, dedicándose tiempo completo a la enseñanza de la disciplina por encargo directo de su jefatura. Dicha encomienda se enmarca en el déficit de profesores con especialización disciplinar presentes en el contexto rural, motivo por el cual los directores de establecimientos suelen encargar a profesores generalistas impartir la asignatura de ciencias.

En cuanto al contexto que alberga a los/as participantes, se puede destacar que la totalidad de las instituciones escolares atiende estudiantes en el nivel de educación general básica, provenientes de familias dedicadas al trabajo agrícola y/o minero, con un índice de vulnerabilidad social que fluctúa entre el 80% y el 90%. En sus proyectos educativos, las instituciones concuerdan en su adscripción a principios humanistas, orientando su trabajo a la atención de la vulnerabilidad social de sus estudiantes, en términos de mitigar el impacto de la misma en las experiencias de aprendizaje. Las instituciones coinciden en declarar una abierta preocupación por el cuidado de la naturaleza, el respeto y protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales.

2.3 Instrumentos

Para la recolección de información se recurrió a la técnica de entrevista cualitativa. Como punto medio entre una conversación cotidiana y una entrevista formal, esta técnica permitió abordar los tópicos vinculados al estudio de manera natural, lo que posibilitó incorporar ciertas pautas o puntos de inflexión destinados a encauzar el diálogo en el marco de los objetivos de la investigación, coincidente con una entrevista semiestructurada (Gurdián-Fernández, 2007; Kvale, 2007).

2.4 Técnica de análisis

Para el análisis de la información se recurrió la técnica de análisis de contenido cualitativo, lo que permitió identificar, codificar y categorizar patrones primarios presentes en el corpus textual para, posteriormente, relacionar e integrar las categorías construidas (Mucchielli, 2001; Osses et al., 2006). Por sus características, esta técnica posibilitó codificar no solo aspectos manifiestos presentes en el relato de los/as participantes, sino también aquellos aspectos latentes, en cuanto mensaje implícito, oculto en el propio relato (Mayan, 2001; Mucchielli, 2001).

2.5 Mecanismos de credibilidad

En cuanto a los mecanismos de credibilidad, se recurrió tanto a la saturación del campo semántico como a la triangulación de la información. Cada uno de los autores analizó previamente y de forma independiente la información obtenida, lo que posibilitó contrastar de manera más certera los códigos y categorías emergentes procediendo posteriormente a su selección e interpretación (Miles et al., 2014).

3. Resultados

En el marco de antecedentes recabados, el análisis confluó en cuatro categorías: representación de la ciencia, caracterización del profesor de ciencias, percepción en torno a la enseñanza de las ciencias y aporte de la ciencia al desarrollo de los estudiantes.

3.1 Representación de la ciencia

3.1.1 La ciencia como descubrimiento

Para los participantes del estudio, la ciencia es vista principalmente como un medio que posibilita el descubrimiento y comprensión de los fenómenos de la naturaleza, permitiendo que estos sean develados y aprehendidos. Bajo esta premisa, la ciencia es presentada en la forma de acciones vinculadas tanto al quehacer científico como a las experiencias que esta concita en el observador, ámbito que posibilita el desarrollo de procesos de abstracción que permiten acceder a la esencia de los fenómenos naturales. En este plano, la ciencia no solo es concebida como un medio de descubrimiento, sino como un principio inmanente presente *a priori* en los objetos del mundo natural, asignándole los participantes un carácter latente, oculto: “(...) *la ciencia es hacerse preguntas, es cuestionarse, investigar, hacer de algún contenido un objeto de estudio, un elemento que nos genere dudas, preguntas, curiosidades, asombro; nos permite revelar lo que ese objeto o contenido nos está ocultando.*” (E8: 08)¹. En este plano, la ciencia no solo es vista como un medio para la comprensión del entorno, sino como una experiencia inherente a la interacción del individuo con el medio natural y social: “(...) *la ciencia está presente en todos los aspectos de la vida, si tú vas al jardín ves una planta o si estás en este momento frente a una situación problemática de salud ya sea personal, ambiental. La ciencia es algo que uno vive a diario, pero está oculta (...)*” (E3: 10).

¹ La simbología empleada hace referencia al número de entrevista y al párrafo desde el cual se extrajo la cita. En este caso corresponde a la entrevista número 8, párrafo 1.

3.1.2 Las ciencias naturales como conocimiento fundante

En términos epistemológicos, la concepción de ciencia expuesta pareciera superar su condición de constructo social, evidenciándose en los participantes cierta idealización de la misma: “(...) la ciencia corresponde a un proceso cognitivo puro de las personas que se dedican a ella (...)” (E1: 10); “(...) para mí la ciencia es, primero, un área pura, importantísima dentro de lo que uno puede estudiar y aprender, porque con ello comprendemos nuestro cuerpo y nuestro entorno (...)” (E2: 08). Paralelamente y guardando distancia respecto de otras disciplinas científicas, las ciencias naturales son presentadas como una disciplina fundante la cual, por medio del cuestionamiento y el rigor constante como condición immanente, se elevaría por sobre otras formas de conocimiento: “El aprendizaje de las ciencias permite el desarrollo del pensamiento científico, que es transversal a la construcción de cualquier otro tipo de pensamiento... permite la rigurosidad, la sistematicidad, el cuestionamiento, la capacidad de formular, de predecir y todo eso dentro de un marco (...) este cuestionamiento otras disciplinas no lo tienen.” (E8: 36).

3.2 Caracterización del profesor de ciencias

3.2.1 Dominio del contenido y actualización permanente

En términos de las características que debiera poseer un profesor de ciencias, los entrevistados coinciden en que una de las condiciones que este debe cumplir dice relación con el conocimiento teórico del contenido curricular y el dominio procedimental del mismo, especialmente frente al desafío de asegurar una enseñanza efectiva. Se observa así un enfoque que adhiere a una perspectiva más bien aditiva del conocimiento, el que se encontraría depositado en la figura del profesor por cuanto este es quien, precisamente, administra el contenido: “(...) el profesor debe tener un buen conocimiento del currículo de la ciencia que abarque la física, la química, la astronomía (...) se necesita un profesor que venga con los contenidos, que los sepa abordar, que sepa tener respuestas a las preguntas de los niños; porque los niños son curiosos, indagan, preguntan.” (E5: 32).

Atendiendo la importancia conferida al dominio del contenido, la actualización permanente se presenta, para los participantes, como un aspecto clave para la enseñanza de la ciencia, en el entendido que la calidad de la misma se vincula a su capacidad para dar respuesta a los desafíos derivados de su objeto de estudio; procesos y fenómenos en constante transformación que demandan una preparación permanente. De esta manera, y atendiendo a una idea de enseñanza de la ciencia sustentada en el carácter acumulativo del *corpus* científico, la información obtenida evidencia la necesidad que tienen los participantes de validarse en el manejo de la disciplina, lo que se vincula especialmente a su formación como profesores generalistas, espacio donde no se les habría preparado del todo para abordar las exigencias de un currículo de estas características: “Como profesor de ciencias ya tenía mi base en la universidad, en las menciones, pero no alcanzamos a profundizar lo suficiente (...)” (E7: 58). Paralelamente se argumenta que, para enseñar ciencias, los profesores deben primero “saber sobre ciencia”, en términos de contar con los conocimientos adecuados para el tratamiento de la misma, ámbito donde la actualización se presenta como un factor primordial: “Para enseñar ciencias uno tiene que saber de ciencias, estudiar, porque no es llegar y decir voy a enseñar. Hay que estudiar, aprender, estar todo el tiempo actualizándose para poder entregar un aprendizaje de calidad porque todos los días está pasando algo con ciencias (...) hay un grupo de nosotros que se están especializando.” (E10: 04).

3.2.2 Importancia de conocer a los estudiantes y sus necesidades

Derivadas de la condición de ruralidad, las necesidades de los estudiantes emergen en el discurso de los participantes como un ámbito de considerable valor, lo que les lleva a hacer hincapié en aspectos que van más allá de lo meramente curricular, destacando la necesidad de desarrollar un conocimiento más profundo de los estudiantes, especialmente en un contexto donde la satisfacción de las necesidades primarias adquiere un peso sustancial: *“El profesor tiene que ponerlo todo, motivar al niño, conocer sus necesidades; no solo llegar a hacer la clase, sino conocerlo y tratarlo como persona, motivarlo... encantar... Los planes y programas son muchos, muy exigentes y hoy día la realidad de los estudiantes es la de una escuela vulnerable, donde los niños van a buscar afecto o van a buscar alimento.”* (E3: 52). Paralelamente, la actitud motivadora y el trabajo colaborativo, vinculados al quehacer en ciencias, se presentan como una forma adecuada de hacer frente a las carencias del medio, a lo que se suma la importancia de generar en los estudiantes una mirada crítica respecto de los fenómenos que observan: *“(...) generar expectativas, estrategias para que el alumno pueda buscar los distintos medios, procedimientos, recursos para dar respuesta a las expectativas... motivar a los alumnos a que se generen preguntas, cuestionarlos; no preguntas de un nivel comprensivo o de conocimiento, sino de análisis, de evaluación, de crítica respecto de lo que observa. Ir más allá, no dejarlo estar, ni dejarse estar.”* (E8: 16).

3.2.3 El profesor como investigador

Los participantes coinciden en que una característica importante de todo profesor de ciencias se relaciona con el manejo de habilidades de investigación, por cuanto ello les otorgaría mayor propiedad para la enseñanza del contenido: *“El profesor de ciencias tiene que convertirse casi en un científico, porque tiene que estar investigando, estar a la vanguardia de lo que es la ciencia, a la altura de las circunstancias. Si es un agente más pasivo y se limita a transmitir un contenido que ya está ahí... fácilmente un estudiante con más inquietud le puede echar abajo la clase; a lo mejor con nueva información.”* (E13: 14). En contraste con un profesor que no investiga y que estaría supeditado a las directrices del currículo prescrito, el interés y gusto por la investigación vincularía al profesor de ciencias con la idea de perseverancia y mejoramiento continuo, aspecto importante en términos de alcanzar los resultados escolares propuestos: *“(...) que al profesor le guste investigar, para poder entregar de mejor forma los aprendizajes; una persona abierta, una persona que esté siempre estudiando, investigando.”* (E14: 14).

3.3 Percepción en torno a la enseñanza de las ciencias

3.3.1 Priorización del enfoque práctico

A nivel general, los participantes conciben a la ciencia como un saber práctico. En este marco y motivados por el interés de alcanzar aprendizajes significativos en sus estudiantes, se evidencia la importancia de centrar el trabajo pedagógico en procedimientos y no necesariamente en la incorporación de saberes conceptuales: *“Antes se le daba mayor importancia a los contenidos que tenían que ver con el conocimiento. Con la metodología de la ciencia se quiere desarrollar en los alumnos las habilidades y no darles prioridad a los contenidos porque eso los alumnos lo pueden buscar en distintas fuentes y no necesitan tal vez de un profesor para que lo puedan trabajar.”* (E11: 40). En este plano, la posibilidad de conectar con la naturaleza de forma directa es vista comparativamente como una ventaja, presentándola como un ejemplo de superación del enfoque teórico, en el entendido que este carecería de los beneficios y alcances del saber práctico: *“La ciencia es una actividad práctica que te da la libertad*

de usar muchas cosas, te permite buscar que al niño le sea significativo su aprendizaje según el contexto; un estudio que se logra no tanto por la teoría, sino a través de la práctica, netamente de la práctica. Yo a los niños les puedo hablar del río, pero si yo los llevo a ver un río cambia la experiencia; para ellos va a ser mucho más significativo.” (E6: 08 & 18).

En el marco de la importancia otorgada a la experimentación, los relatos tienden a centrarse en las habilidades de los estudiantes, atendiendo la importancia de alcanzar niveles ciertos de autonomía al momento de atender las tareas propias de la vida escolar, permitiéndoles abordar aspectos como la toma de decisiones y la resolución de problemas. La enseñanza de las ciencias estimularía así la capacidad de análisis y reflexión: *“(…) lo positivo es que los niños con la ciencia logren desarrollar otras habilidades que antes no manejaban o no se trabajaban, todo lo que tiene que ver con la experimentación. Ellos buscan sus propias respuestas a temas que se les proponen. Se trata de que ellos indaguen, que ellos investiguen y de esa manera el aprendizaje es mejor para ellos.” (E11: 04).*

3.3.2 El dominio adecuado del contenido como un desafío

Atendiendo su condición de profesores de educación primaria, los participantes coinciden en señalar que su principal desafío se relaciona con la necesidad de fortalecer su dominio del contenido disciplinar, atendiendo lo prescrito en las bases curriculares. Se hace referencia así al esfuerzo que conlleva la preparación de la docencia, por cuanto esta es vista como algo difícil de abordar, especialmente al vincularla con los resultados escolares. *“Enseñar ciencias no es fácil... creo que es una de las asignaturas más difíciles de enseñar, porque al trabajar la ciencia estamos trabajando con una ciencia pura y exacta que, para los estudiantes, a veces es muy difícil de comprender, más cuando uno debe enseñar la teoría para que los chicos la puedan aplicar. Es complejo estudiar y enseñar ciencias.” (E1: 06).*

Para los participantes, la falta de tiempo y las tareas propias de la vida fuera de la escuela actuarían como factores que les impide acceder a instancias de perfeccionamiento, lo que les generaría cierta inseguridad al momento de abordar los contenidos. En este marco, la posibilidad de acceder a instancias de actualización y/o perfeccionamiento emerge como un factor de legitimación frente a sí mismos y sus estudiantes: *“Es un desafío. Hay que prepararse porque los jóvenes preguntan mucho, entonces igual es como triste estar mintiendo a los estudiantes y darte cuenta que en realidad no sabes y que no les estás dando la respuesta que merecen.... Eso igual es desagradable. Lo que buscamos nosotros es saber,irme preparando un poco, ir por delante de ellos. (E6: 12); quiero convertirme en especialista de ciencias. Si ya estoy en esto quiero sacar una mención y sentirme con más propiedad; algo que sea de mí currículo, de tener una carta, de decir “mire aquí yo puedo hacer ciencias de primero a octavo año”. Lo quiero por la parte profesional, no me puedo quedar así. (E4: 50).*

3.4 Aporte de la ciencia al desarrollo de los estudiantes

3.4.1 Desarrollo de la capacidad crítica

Para los entrevistados, un aspecto central de la ciencia dice relación con la posibilidad que esta brinda para desarrollar la capacidad crítica en los estudiantes, sustentada en el fomento de habilidades que les permitan cuestionar su realidad. La ciencia es presentada como un medio de considerable valor para acceder al conocimiento del entorno próximo, en este caso de la realidad rural, enfatizando particularmente la toma de conciencia respecto de la protección del medio ambiente. Los profesores comprenden a la ciencia como una vía a través de la cual los estudiantes desarrollan su sensibilidad por el medio natural, incrementando así el análisis crítico y la disposición hacia el aprendizaje: *“(…) esta asignatura da la posibilidad*

que el estudiante desarrolle otras habilidades como el análisis, la investigación, la reflexión, la aplicación de contenidos. Uno de los logros es tener alumnos más críticos, con mayor personalidad, que no teman a hacerse interrogantes y exponerlas. Otro logro es tener estudiantes más conocedores de su entorno, que sepan que todo tiene una explicación y que no todo está establecido; que se den cuenta que hay otros puntos de vista." (E13: 04 & 40).

Para los profesores, el aprendizaje de las ciencias posibilita que los estudiantes adopten características propias del enfoque centrado en la investigación como son la autonomía y la capacidad de autoaprendizaje, orientando así su curiosidad natural. El aporte de la ciencia a la formación de los estudiantes se vincularía con la posibilidad de promover el conocimiento a partir de experiencias ideadas por ellos mismos, lo que evidenciaría la preeminencia de un enfoque centrado en el desarrollo de habilidades vinculadas a la investigación: *"Para motivar al niño a descubrir, a investigar y para insertarlo en este trabajo que tiene que ver con distintos fenómenos, hay que indagar en cómo él ha experimentado y ha vivido los diferentes fenómenos que se dan y que nosotros vemos en ciencias; encausar su forma de aprender y motivarlos, a lo mejor, a ser futuros científicos."* (E9: 08); *"La ciencia como contenido es muy rica porque el alumno puede desarrollar sus propios conocimientos a partir de su propia actividad, de su experiencia, de su propia indagación."* (E8: 04).

3.4.2 Incorporación del entorno y proyección laboral de los estudiantes

Para los profesores, la condición de ruralidad en la que se desenvuelven se presenta como un hecho favorable, por cuanto la interacción directa de los estudiantes con el medio vendría a facilitar el tratamiento del contenido: *"Aprenden manipulando cosas, saliendo a terreno; ese es el gran aporte de la ciencia... que uno puede trabajar con esas cosas; es una enseñanza personalizada y contextualizada. Lo que están aprendiendo les va a servir en el futuro, donde pueden trabajar en ciertas cosas acá en el campo, saber qué le pasa a una "Vid", qué les pasa a los vacunos, a las cabras, saber que eso está contextualizado y así tener idea de cómo trabajar en ello."* (E12: 38 & 40). En este marco, los profesores hacen hincapié en el valor de la interacción con el medio local como insumo para la proyección laboral de los estudiantes, atendiendo las exigencias propias del entorno rural-agrario: *"(...) va a haber niños que no van a tener posibilidades de seguir estudiando y lo poco que ellos han aprendido en ciencias pueden usarlo donde viven; en un invernadero, por ejemplo, con frutas o verduras. Pensamos en niños que están insertos acá y luchamos para que salgan adelante... Hay niños que no van a llegar más allá, no van a poder por el entorno en el que viven; pero lo poco que aprenden es una herramienta útil para su vida. Quizás van a lograr ser unos grandes agricultores."* (E4: 72).

4. Análisis y discusión

En términos de la concepción de ciencia que manejan los profesores, casi la totalidad de los entrevistados se refiere a la misma apelando a la idea de objetividad, superando así la condición de esta como constructo social. Se observa en este punto la presencia de ciertos arquetipos vinculados al enfoque positivista, ámbito donde se privilegia la memorización y la automatización de conceptos prescritos por sobre una idea de comprensión fundada en el descubrimiento (Kaufman et al., 2011). En este sentido, aunque la literatura refiere que los profesores de ciencias no establecerían una gran diferencia entre lo que creen, sus ideas previas respecto de lo que entienden por ciencia y la forma en que finalmente abordan su enseñanza (Acevedo, 2008; Alvarado y Flores-Camacho, 2010), llama la atención que, al momento de operacionalizar la misma en términos metodológicos, estos destacan la importancia de reconocer el protagonismo de los estudiantes, en cuanto a desarrollar conocimientos propios que les posibiliten niveles no menores de autonomía frente al conocimiento prescrito. Ello

evidenciaría una cierta oposición entre la idea inicial de ciencia que manejan los participantes, vinculada a la idea de conocimiento puro, y el papel que estos otorgan a la misma, en términos del desarrollo de habilidades en los estudiantes. Se observaría así una relación inversa respecto de los hallazgos presentes en el estudio de [Arancibia et al. \(2019\)](#) donde, si bien, los profesores poseen una concepción inicialmente constructivista de la ciencia, la materialización de la misma en criterios de evaluación evidencia la preeminencia de un enfoque centrado en el profesor, dejando de lado el necesario protagonismo de los estudiantes.

En cuanto a las características del profesor de ciencias, este es representado como un sujeto activo, abierto, capaz de contribuir a desarrollar y/o modificar el contenido curricular desde la propia experiencia, con sus estudiantes y para el beneficio de los mismos. En este plano, se observa un considerable énfasis en la experimentación, que no solo es vinculada al desarrollo del interés de los estudiantes por la ciencia, sino también a la imagen que los profesores construyen respecto de sus propias competencias, donde la legitimidad del trabajo pedagógico se observa como un tema de especial preocupación. Ello puede evidenciarse en la referencia explícita que estos hacen a su formación como profesores generalistas y que vinculan a su exíguo manejo teórico, mirada que se enmarca en la preocupación que plantea [Harlen \(2007\)](#) respecto de la preeminencia de una enseñanza de las ciencias centrada meramente en los resultados, bajo el privilegio intrínseco de la experimentación como medio de legitimación. En este sentido, la exhibición de habilidades de investigación pareciese presentarse más bien como un medio para contrarrestar aquellas lagunas o dudas que los profesores señalan poseer respecto del contenido prescrito, lo que permitiría comprender las razones que les lleva a referir, de forma constante, la necesidad de acceder a instancias de actualización vinculadas a la profundización del contenido curricular. Ello es coincidente con los planteamientos de [Garraway-Lashley \(2019\)](#) y [Tekkaya et al. \(2004\)](#), respecto de la importancia del perfeccionamiento como medio para desarrollar confianza en el manejo del contenido.

El privilegio de la experimentación por sobre el contenido teórico puede explicarse, al menos de manera parcial, en la adscripción de los docentes al modelo de enseñanza de las ciencias basado en la indagación. Si bien, el alcance de las entrevistas no permite emitir un juicio categórico respecto de la incorporación o no de habilidades de pensamiento a nivel de aula, es posible dar cuenta del interés manifiesto de los profesores por situar al estudiante en una posición distinta de la tradicional, aunque todavía vinculada a la mera reproducción de contenidos prescritos ([Cofré et al., 2010](#); [Harlen, 2007](#)). En este marco, se puede observar en el discurso de los profesores cierto desdén respecto del tratamiento del contenido conceptual y/o teórico, presentándolo como un conocimiento de escaso valor frente a la riqueza de la experimentación. Este enfoque se observa distante de la forma en que los mismos profesores buscan legitimar su trabajo pedagógico y que dice relación con la importancia de “saber ciencia”, en términos de dominar el contenido a cabalidad. Llama la atención la preeminencia de este enfoque, especialmente por tratarse de un contexto donde se busca desarrollar la capacidad indagatoria de los estudiantes, ámbito donde el contenido teórico debiese adquirir especial relevancia en cuanto fundamento y guía de la experimentación. Lo expuesto se aleja así de los planteamientos de [Brickhouse \(1990\)](#), para quien la teoría se presenta como un factor que no solo permite situar lo experiencial en un marco de sentido, sino que posibilita la comparación de este atendiendo los supuestos que le fundamentan, paso altamente necesario si lo que se busca es superar los límites de la mera reproducción de conductas prescritas, privativas de una concepción de ciencia como un quehacer verosímil, confiable e inobjetable ([Kaufman et al., 2011](#)).

No es menor considerar que la relegación de lo conceptual, presente en los profesores, se establece en un marco donde estos reconocen vacíos en cuanto a dominio del contenido. Esto es importante, en la medida que la ausencia de preceptos teóricos no solo imposibilitaría el necesario contraste con lo experiencial, sino que anularía cualquier posibilidad de cuestionamiento de este último, en la medida que los estudiantes carecerían de las herramientas conceptuales que les posibilitase desarrollar una postura frente a su proceder, lo que en términos de los trabajos de [Busquets et al. \(2016\)](#) y [González et al. \(2009\)](#), los circunscribiría a la condición de reproductores pasivos. Al mismo tiempo, no es menor observar la concordancia entre el escaso manejo teórico que los profesores reconocen y el privilegio de lo experimental en su actuar pedagógico, situación que daría cuenta de la preeminencia de un enfoque centrado en el profesor ([Arancibia et al., 2019](#); [Cofré et al., 2010](#)). Eso sí, no necesariamente como un modelo de enseñanza prescrito e intencionado, sino como una necesidad derivada de las debilidades conceptuales declaradas por los propios profesores. El enfoque centrado en el profesor se presentaría, en este marco, como un mecanismo de protección frente a la inseguridad que los participantes advierten respecto de su manejo del contenido teórico.

El tema del dominio del contenido coincide con lo referido por algunos estudios en la materia, en términos del escaso manejo que muchos profesores de ciencia tienen del contenido curricular ([Tekkaya et al., 2004](#)). A la vez, el hecho de evidenciar desde el propio relato la ausencia de un conocimiento adecuado del mismo se vincularía, de una u otra manera, a una falta de confianza en el manejo y comprensión de conceptos teóricos. Lo referido por los participantes coincide así con lo señalado por [Garraway-Lashley \(2019\)](#), en cuanto a la importancia de contar con oportunidades de desarrollo profesional en la forma de cursos de especialización que permitan mejorar el dominio del currículo. En este sentido, adquiere importancia lo referido por [Widodo et al. \(2017\)](#), en cuanto al impacto negativo que tiene, en la enseñanza de las ciencias, el escaso dominio conceptual por parte de los profesores, lo que el autor vincula a la calidad de los procesos de formación pedagógica, situación que los mismos entrevistados reconocen. En este marco, una comprensión adecuada tanto del contenido curricular como de los conceptos científicos permitiría, a los profesores, detectar y prevenir errores en el manejo de información por parte de sus estudiantes, posibilitando el desarrollo de estrategias de enseñanza pertinentes, con una solidez teórica y conceptual en aras de alcanzar aprendizajes significativos ([Tekkaya et al., 2004](#)).

Los profesores hacen mención al aporte de las ciencias en el desarrollo de habilidades de aprendizaje en los estudiantes lo que, desde un enfoque constructivista, favorecería su autonomía, permitiéndoles alcanzar una mejor comprensión del entorno rural. La ciencia es presentada, así, como un factor relevante en la adquisición de un bagaje cultural que, en el mediano plazo, permitiría a los/as estudiantes abandonar la condición de vulnerabilidad en que viven, lo que elevaría tanto al contenido como a las experiencias de aprendizaje a una posición superior respecto de otras disciplinas escolares. En la forma de conocimiento aplicado, la ciencia promovería el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión útiles para atender las demandas propias del contexto rural-agrario. El enfoque práctico se relacionaría, entonces, con perspectivas vinculadas a la idea de naturaleza de la ciencia, donde el reconocimiento del territorio y el desarrollo de habilidades para la vida en sociedad emergen como aspectos de primer orden ([Harlen, 2007](#)).

5. Conclusiones

De manera general, se puede señalar que los docentes poseen una concepción de la ciencia que se observa distante de un enfoque analítico y crítico del quehacer pedagógico, enmarcándose en una cierta idealización de la misma, donde la indagación de los fenómenos naturales se circunscribe más bien a certidumbres y respuestas prescritas, presentado a la ciencia como la forma correcta, hegemónica e insoslayable de comprender el mundo natural. Al mismo tiempo, se observa una caracterización del profesor de ciencias como un profesional que domina el contenido, que privilegia el empirismo y su método científico, presentándolo como un sujeto ahistórico y neutro; representación coherente con un enfoque particular del conocimiento de raíz empírica. Ello es coincidente con una mirada de la ciencia que apela al carácter acumulativo del corpus científico, observándose una sobrevaloración del docente en cuanto rol de autoridad, especialmente en términos de la responsabilidad de mantener actualizado dicho saber, atendiendo su carácter vertiginoso.

En términos generales, el relato de los participantes permite dar cuenta de una concepción de la indagación científica fundada en un enfoque eminentemente técnico, con un énfasis particular en la experimentación. Dicho acento, derivado posiblemente de las propias incertidumbres de los profesores respecto del manejo del contenido curricular, llevaría a los mismos a privilegiar lo disciplinar principalmente en su vertiente empírica, circunscribiendo la acción educativa a una serie de procedimientos lineales donde prevalece, de manera inmutable, el método científico. En este marco, resulta interesante constatar la preocupación de los docentes por sus estudiantes, por la forma en que aprenden, así como por sus intereses y contextos próximos; una buena señal prospectiva del valor de la educación como recurso de movilidad y mejoramiento de la calidad de vida.

Atendiendo los hallazgos, resultaría importante dilucidar, por medio de investigaciones futuras, las razones que subyacen en la decisión de los profesores por enfatizar el trabajo práctico en desmedro del contenido teórico, especialmente en términos de sus alcances. En este sentido, pudiese ser importante avanzar hacia un análisis comparativo de dichas concepciones ampliando el estudio a profesores de distintas localidades rurales. Por otro lado, la escasa alusión a la condición de ruralidad y vulnerabilidad de los estudiantes, más allá de la referencia al tema de las proyecciones laborales, se constituye en un aspecto pendiente y necesario de profundizar en el futuro, particularmente tratándose de un entorno social complejo que puede condicionar, de una u otra manera, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Agradecimientos

Investigación financiada por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad de La Serena. Proyecto PR 14221.

Referencias bibliográficas

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, (25), 34-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n25/n25a04.pdf>.
- Acevedo, J. (2008). El estado actual de la naturaleza de la ciencia en la didáctica de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(2), 134-169. <http://www.redalyc.org/pdf/920/92050202.pdf>.
- Acevedo, J., García, A., & Aragón, M. (2017). Enseñar y aprender sobre naturaleza de la ciencia mediante el análisis de controversias de historia de la ciencia. *Educación Química*, 28, 140-146. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2016.12.003>.
- Adúriz-Bravo, A., e Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3), 130-140. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_3_1.pdf.
- Alabdulkareem, S. (2016). The Impact of Science Teachers' Beliefs on Teaching Science: The Case of Saudi Science Teachers. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 233-249. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n2p233>.
- Allen, R. (2006). *The essential of science, Grades K-6. Effective curriculum, instruction and assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development - ASCD.
- Alvarado, M., y Flores-Camacho, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia: Las concepciones de los investigadores universitarios. *Perfiles educativos*, 32(128), 10-26. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a2.pdf>.
- Arancibia, M., Novoa, V., y Casanova, R. (2019). Concepciones sobre evaluación de docentes de Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje e Historia. *Revista Educación*, 43(1), 418-432. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30497>.
- Bradley-Levine, J., y Mosier, G. (2014). *Literature Review on Project-Based Learning*. University of Indianapolis. Center of Excellence in Leadership of Learning. http://1stmakerspace.com.s3.amazonaws.com/Resources/PBL-Lit-Review_Jan14.2014.pdf.
- Brickhouse, N. (1990). Teachers' Beliefs About the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 53-62. <https://dx.doi.org/10.1177/002248719004100307>.
- Bybee, R., Buchwald, C., Crissman, S., Heil, D., Kuerbis, P., Matsumoto, C., y McInerney, J. (1989). *Science and Technology Education for the Elementary Years: Frameworks for Curriculum and Instruction*. The National Center for Improving Science Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED314237>.
- Busquets, T., Silva, M., y Larrosa, P (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales. Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 117-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300010>.
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D., y Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 279-293. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200016>.
- Cofré, H., Vergara, C., Lederman, N. G., Lederman, J. S., Santibáñez, D., Jiménez, J., y Yancovic, M. (2014). Improving Chilean In-service Elementary Teachers' Understanding of Nature of Science Using Self-contained NOS and Content-Embedded Mini-Courses. *Journal of Science Teacher Education*, 25(7), 759-783. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9399-7>.

- Corica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>.
- Garraway-Lashley, Y. (2019). Teaching Science at the Primary School Level: "Problems Teachers' are facing". *Asian Journal of Education and e-Learning*, 7(3), 81-94. <https://dx.doi.org/10.24203/ajeel.v7i3.5847>.
- Gil, D., y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 31-53. <https://doi.org/10.35362/rie420760>.
- González, C., Martínez, M. T., y Martínez, C. (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 63-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100004>.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)/Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Harlen, W. (2007). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata.
- Jiménez, R. (2014). Globarruralización: cómo el medio rural se ve afectado por la globalización y las TIC. *GeoGraphos*, 5(67), 283-311. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2014.5.67>.
- Kaufman, M., Fumagalli, L., y Porlán, R. (2011). *Enseñar ciencias naturales: reflexiones y propuestas didácticas*. Paidós.
- Koponen, I. (2021). Nature of Science (NOS) Being Acquainted with Science of Science (SoS): Providing a Panoramic Picture of Sciences to Embody NOS for Pre-Service Teachers. *Educ. Sci.*, 11(3), 107. <https://doi.org/10.3390/educsci11030107>.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications Ltda.
- Lederman, N., McComas, W., y Matthews, M. (1998). Editorial. *Science & Education*, 7(6), 507-509. <https://doi.org/10.1023/A:1008673506387>.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- McComas, W., Clough, P., y Almazroa, H. (2002). The Role and Character of the Nature of Science in Science Education. En *The Nature of Science in Science Education. Rationales and Strategies*. (pp. 3-39). Kluwer Academic Publishers.
- Masjuan, M., Elias, M., y Trojano, H. (2009). El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 355-380. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220355A/15317>.
- Mayan, M. (2001). *Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*. Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology.
- Merriam, S., y Grenier, R. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. Jossey-Bass.
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. SAGE.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Sociales*. Síntesis.

- Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Revista Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007.
- Patrick, P., y Tunnicliffe, S. (2010). Science teachers' drawings of what is inside the human body. *Journal of Biological Education*, 44(2), 81-87. <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2010.9656198>.
- Rosas, M. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis*, (34), 1-15. <http://journals.openedition.org/polis/8846>.
- Tacca, R. (2010). La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica. *Investigación Educativa*, 14(26), 139-152. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4293>.
- Taylor, S., Bodgan, R., y DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource* (4th. Edition). Wiley.
- Tekkaya, C., Cakiroglu, J., y Ozkan, O. (2004). Turkish Pre-service Science Teachers' Understanding of Science and their Confidence in Teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 57-66. <https://dx.doi.org/10.1080/0260747032000162316>.
- Vázquez, A., Acevedo, J. A., y Manassero, M. (2004). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: evidencias e implicaciones para su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-37. <https://doi.org/10.35362/rie3412895>.
- Widodo, A., Rochintaniawati, D., y Riandi. (2017). Primary school teachers' understanding of essential science concepts. *Cakrawala Pendidikan*, 36(3), 522-528. <https://idr.uin-antasarri.ac.id/12690/1/Artikel%20Jurnal.pdf>.
- Woolcott, G. (2013). The Place of the Natural Sciences in the Modern Curriculum: The View from Modern Science. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 19(3), 269-278. <https://dx.doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v19i03/48932>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia

Catalina Esparza Cruzat^a, Daniela Lueiza Paredes^b y Roberto Canales Reyes^c
Universidad de Los Lagos, Osorno. Chile


Recibido: 22 de junio 2022 - Revisado: 11 de enero 2023 - Aceptado: 12 de enero 2023


RESUMEN


El presente estudio tiene como propósito analizar experiencias pedagógicas de carácter lúdicas implementadas por Educadoras de Párvulos a nivel de aprendizajes y de desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia en la provincia de Osorno, Chile. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se realiza bajo un enfoque investigativo cualitativo, con una perspectiva de análisis de carácter descriptivo e interpretativo, produciendo la información a través de un cuestionario abierto y un grupo focal con Educadoras de Párvulos, pertenecientes a instituciones educativas con algún grado de financiamiento estatal. La perspectiva metodológica de análisis es la Teoría Fundamentada. La investigación se ha estructurado en fases: la primera de ellas, de aproximación teórica y conceptual; una segunda de carácter descriptiva contextual; la tercera de análisis de resultados y discusión. A modo de conclusión, se evidencia la importancia y beneficios de la Experiencia Pedagógica Lúdica (EPL) dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de niñas y niños, respondiendo a sus características y necesidades, lo que genera diversos beneficios para potenciar la curiosidad, el desarrollo cognitivo, la disposición por aprender, la socialización, la creatividad e imaginación, en un contexto de aprendizaje y el desarrollo integral de las habilidades socioemocionales, que permiten aprender siendo protagonistas en un contexto de ludicidad.

Palabras claves: Experiencias de aprendizaje lúdicas; aprendizaje; educación inicial; habilidades socioemocionales.

*Correspondencia: Catalina Esparza Cruzat (C. Esparza).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-2629-8509> (esparzacruzatcatalina@gmail.com).

^b  <http://orcid.org/0000-0003-1993-4578> (daniela.lueiza98@gmail.com).

^c  <http://orcid.org/0000-0002-1088-5004> (rcanales@ulagos.cl).

Playfulness, learning and socio-emotional development: a look at early childhood

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze pedagogical experiences of a playful nature implemented by preschool educators at the level of learning and development of socio-emotional skills in early childhood in the province of Osorno, Chile. From a methodological point of view, the research is carried out under a qualitative research approach with a descriptive and interpretive analysis perspective, producing information through an open questionnaire and a focus group with preschool educators belonging to educational institutions with some degree of state funding. The methodological perspective of analysis is grounded theory. The research has been structured in phases: the first is a theoretical and conceptual approach; the second is of a contextual and descriptive nature; and the third is an analysis of results and discussion. In conclusion, the importance and benefits of the Playful Pedagogical Experience (EPL) within the teaching and learning process of girls and boys are evidenced by responding to their characteristics and needs, which generates various benefits to enhance curiosity, cognitive development, the willingness to learn, socialization, creativity, and imagination in a learning context, and the comprehensive development of socio-emotional skills, which allow learning to be protagonists in a playful context.

Keywords: Playful learning experiences; learning; initial education; socio-emotional skills.

1. Problema y su fundamentación

En Educación Inicial o Educación Parvularia es fundamental que las y los Educadores desarrollen estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluaciones que respondan a las distintas necesidades y características del desarrollo de las niñas y los niños de 0 a 6 años, para ello, es relevante responder a la pregunta ¿Qué experiencias pedagógicas lúdicas estimulan el aprendizaje y las habilidades socioemocionales en la primera infancia?

En Educación Parvularia se cuenta con diferentes referentes curriculares, tales como [Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia \(2012\)](#), las Bases Curriculares [BCEP \(2018\)](#) y el Marco para la Buena Enseñanza ([MBE EP, 2019](#)), mediante los cuales se estipulan principios pedagógicos, siendo el juego uno de ellos, el cual cumple un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo socioemocional de niñas y niños. En Chile, el [MBE EP \(2019\)](#) posiciona al juego y las experiencias lúdicas como “estrategias pedagógicas esenciales en la primera infancia, para promover el desarrollo de capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje. Estos saberes permiten que el/la educador/a defina estrategias situadas y, por tanto, pertinentes a cada contexto y nivel educativo” (p. 19).

Así entonces, el juego y la ludicidad en la educación inicial son excelentes estrategias pedagógicas que pueden ayudar a evitar el fracaso en futuras etapas educativas, sus virtudes son imprescindibles. Hoy por hoy, en cualquier acción pedagógica de educación infantil, donde los niños y niñas, al igual que sus Educadoras, tienen la misma perspectiva que, jugar es aprender (Fernández-Oliveras y García-Pete, 2015; Payá, 2013; Silvana-Franco et al., 2016).

2. Marco Teórico

2.1 Educación Parvularia y el juego

En Chile, la Educación Parvularia no tiene una cobertura de carácter obligatoria. Según el Centro de Estudios Mineduc (2019), la Educación Parvularia atiende a 816.462 niñas y niños entre 0 y 6 años de edad, que cursan los diferentes niveles en Educación Inicial a lo largo de todo el país, lo que representa el 21,7% de la población escolar total. El MBE EP (2019) establece que “los niños y las niñas aprenden básicamente jugando y siendo protagonistas en sus procesos, desarrollando en su entorno conductas de exploración, descubrimiento, manipulación y experimentación, todo lo cual les permite conocer y ampliar su comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea” (p. 25).

En este sentido, se plantea que “todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego” (Huizinga y Imaz, 2000, p. 20). Es por ello, que cuando se hace referencia al juego, es importante recordar que es una actividad libre, propia y característica de la niñez, debido a que la vida de las niñas y los niños se constituye, de mayor manera, a través del juego. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), las y los reconoce como sujetos de derechos, entregándole una nueva perspectiva a la infancia, señalando: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”, y “ Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (Artículo 31, numeral 1 y 2).

Debido a esta perspectiva de la infancia sobre los derechos de los niños y niñas y la importancia que se le otorga a esta actividad libre denominada juego, es que se comienza a utilizar como herramienta fundamental, tal y como lo promueven las BCEP (2018), planteando que el juego permite un “desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad” (p. 32). Según las Bases Curriculares Educación Parvularia (2018), una actividad lúdica tiene por objetivo “promover los aprendizajes relacionados con la adquisición del lenguaje, del desplazamiento y los hábitos que le permitirán crecientes niveles de autonomía” (p. 26), propiciando un desarrollo integral en las y los párvulos que se genera de manera innata, “ligada a la cotidianidad, en especial, a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana” (Jiménez, 2000, párr. 3).

Las BCEP (2018) y Jiménez (2000) coinciden en que existe una diferencia entre el juego y “la actividad lúdica” y/o “la lúdica”, sin embargo, sus conceptos de juego son disímiles. Las BCEP (2018) plantean que el juego “tiene una estructura creada espontáneamente por los propios niños y niñas, y una poderosa motivación intrínseca. También son entretenidos, motivantes y placenteros. Los juegos así entendidos, son muy valiosos, por cuanto responden, plena y singularmente, a sus motivaciones internas y requerimientos de desarrollo” (p. 109).

Jiménez (2000), por su parte, manifiesta que “cualquier ciencia o disciplina se le puede enseñar a un niño, lo único por hacer es volverla juego. De esta forma simple y sin complicaciones, el niño aprende con felicidad y placer cualquier cosa que se le enseñe” (párr. 20). El juego es un recurso que puede ser transformado e intencionado por el adulto con la finalidad

de enseñar una ciencia o disciplina. A causa de lo anterior, se logra evidenciar la diferencia conceptual del juego entre Jiménez (2000) y BCEP (2018), entendiendo, para las BCEP, que el juego es una actividad natural e innata, el cual no puede ni debe ser guiado ni intervenido por un adulto; no todo se puede volver un juego.

Así entonces, se destaca la visión sobre el juego como un proceso natural e innato de las y los párvulos. Esta visión se manifiesta en todos los referentes curriculares de la Educación Parvularia, donde se “incorpora el juego como la forma natural que tienen los niños y las niñas para adquirir habilidades que enriquecen el desarrollo de las funciones cognitivas, comunicativas, motrices, entre otras” (MBE EP, 2019, p. 24). Dichas habilidades son parte de “las características y etapas del desarrollo cognitivo, socioemocional y motriz de cada niño y niña” (MBE EP, 2019, p. 25). Este conocimiento permite que la o el Educador de Párvulos tome decisiones asertivas, diversificando la enseñanza.

2.2 Las emociones y la ludicidad

Las principales teorías del aprendizaje constructivista basadas en Piaget, Vygotsky, Bruner y Dewey, reconocen la dimensión emocional como un componente esencial del acto educativo, ya que es uno de los elementos mediadores en la interpretación y significación de la realidad (Mujica y Orellana, 2019). Las emociones incorporan el componente de la actitud, potenciando la construcción de aprendizajes significativos, elementos trascendentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo, por ello, se vuelve fundamental desarrollar una educación integral, donde el elemento emocional y cognitivo, asociado a la actitud son primordiales.

Desde una mirada constructivista, es una gran herramienta para las y los Educadores de Párvulos comprender, incorporar y potenciar la educación desde una perspectiva socioemocional, con la finalidad de facilitar la adquisición de nuevos conocimientos, considerando la actitud como un rol fundamental para los diferentes procesos de aprendizaje de las niñas y los niños.

Según Alcalay et al. (2012) el aprendizaje socioemocional consta de ocho dimensiones centrales, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Dimensiones del aprendizaje socioemocional

1. Lenguaje emocional	Capacidad de expresar lo que se siente, por medio de un lenguaje pertinente.
2. Conciencia de sí mismo	Capacidad de comprender el impacto que tienen las propias emociones en nuestra conducta.
3. Conciencia de los otros	Capacidad de reconocer e identificar las emociones del otro.
4. Autorregulación	Capacidad de regular cómo manifestamos las propias emociones, propiciando un mayor equilibrio y bienestar personal.
5. Búsqueda de solución pacífica de conflictos	Capacidad de resolver problemas sin recurrir a conductas violentas.
6. Optimismo	Capacidad de observar y valorar los aspectos positivos de las situaciones y acontecimientos.
7. Integración social	Capacidad de establecer relaciones con sus pares, socializando, compartiendo y cooperando.
8. Habilidades de comunicación	Esta dimensión requiere de la empatía y respeto, ya que necesita de la capacidad de saber escuchar a los otros y de expresar de forma adecuada lo que se quiere decir.

Fuente: Alcalay et al. (2012).

3. Metodología

La investigación se ha estructurado en distintas fases: la primera de ellas es de aproximación teórica y conceptual; una segunda de caracterización con la literatura y opinión de Educadoras de Párvulos; una tercera de análisis de resultados y discusión. Así, la primera fase se abordó por medio de la recopilación de literatura científica y el posterior metaanálisis. Para la búsqueda y selección de los artículos, se utilizaron bases de datos indexadas tales como: Scopus, Scielo, Dialnet, Education Source (EBSCO), procurando seleccionar artículos que no excedan los seis años de antigüedad. La búsqueda se realizó a través de las siguientes palabras claves: Educación, Educación Parvularia, Educación Inicial, Primera Infancia, Aprendizajes, Ludicidad, Actividad lúdicas, Juego, Habilidades socioemocionales, Desarrollo socioemocional, Emociones y Socioemocional.

La segunda fase, corresponde a la caracterización con la literatura y opinión de Educadoras de Párvulos, se establecen las distintas categorías. Finalmente, la tercera fase de análisis de resultados y discusión, se inicia con la creación de códigos y categorías apoyados en el programa ATLAS.ti 8.0, iniciando el análisis con la codificación abierta de la transcripción del grupo focal y el cuestionario (online) abierto respondido por las Educadoras de Párvulos. Luego, se realiza la codificación axial, incorporando una categoría emergente denominada "Características Personales de las Educadoras de Párvulos", finalizando con el muestreo teórico.

El estudio se realiza bajo un carácter o enfoque investigativo cualitativo. El paradigma o perspectiva metodológica utilizada es la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) con aportes de Corbin (Schettini y Cortazzo, 2015). El alcance es de carácter descriptivo e interpretativo, ya que se muestra con precisión las dimensiones de un contexto determinado, se definen las distintas categorías y se caracteriza al grupo de estudio. El diseño del estudio es no experimental, transeccional o transversal, produciendo datos en un tiempo único, describe las categorías y dimensiones, y analiza su interrelación e incidencia. Según Badesa (2007), el método descriptivo e interpretativo; registra, analiza e interpreta los diversos escenarios que se generan en situaciones y momentos específicos.

Las categorías iniciales de la investigación son tres; Actividad lúdica, Habilidades socioemocionales y Aprendizaje, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.*Categorías iniciales del estudio*

Categorías	Operacionalización	Definición
Actividad lúdica	Caracterización de la EPL	Se referirá al estímulo del aprendizaje en el sentido de entretenido, motivante y con un encuadre flexible. Esta actividad posee un sentido pedagógico intencionado (BCEP, 2018).
Habilidades socioemocionales	Resultados de las EPL a nivel del desarrollo de las habilidades socioemocionales	Se acoge la visión de Casel (2019) planteando que es un “proceso mediante el cual las personas adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas.” (párr.1)
Aprendizaje	Resultado de las EPL a nivel de los aprendizajes	Entendido por David Ausubel como la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo partiendo de la premisa que existe una estructura en la cual se integra y procesa la información. La estructura cognoscitiva hace referencia a cómo el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción, la cual se forma a través de sus creencias y conceptos, los que deben ser considerados al planificar la instrucción, de esta forma dichos conocimientos sirven de anclaje con los conocimientos nuevos en el caso de ser apropiados o que puedan ser modificados por un proceso de transición cognoscitiva o cambio conceptual (Arancibia et al., 2008).

Fuente: Elaboración propia.

El contexto del estudio se circunscribe en la región de Los Lagos, específicamente en la zona urbana de la comuna de Osorno, Chile. Según cifras emanadas por el Instituto Nacional de Estadísticas, el último censo del 2017 señala que la comuna de Osorno cuenta con una población de 161.460 habitantes. El grupo de estudio está integrado por Educadoras de Párvulos pertenecientes a instituciones educativas formadoras de la primera infancia, que tienen algún grado de financiamiento estatal y que estén o hayan trabajado en los niveles medios y/o niveles de transición de Educación Parvularia, con un mínimo de tres años de ejercicio profesional.

Las técnicas e instrumentos para producir la información son un cuestionario (online) abierto con nueve dimensiones y veinte ítems, respondido por once Educadoras de Párvulos y un grupo focal, con la participación de cuatro, de las once informantes. La validación de los instrumentos se realizó mediante la técnica de juicio de expertos, a través de una pauta que contenía las categorías, preguntas e ítems, las que debían validarse en términos de pertinencia, relevancia y claridad de las instrucciones. Dicha pauta fue respondida por cuatro expertos, entre ellos, profesionales metodólogos y Educadoras de la especialidad.

4. Análisis de resultados

El análisis se realizó en función de tres categorías iniciales y una emergente: Caracterización de la EPL, resultados de las EPL a nivel del desarrollo de las habilidades socioemocionales, resultados de las EPL a nivel de los aprendizajes y las características personales de las Educadoras de Párvulos como se muestra en la figura 1:

Figura 1

Red semántica de las cuatro categorías.



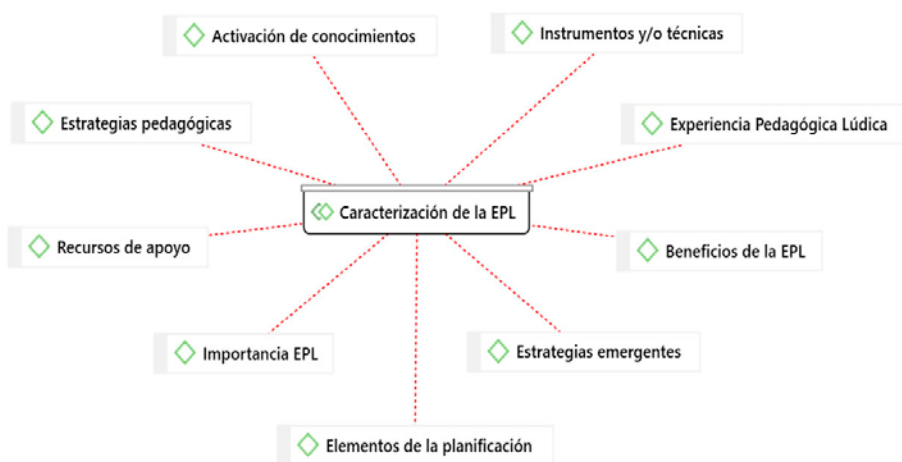
Fuente: Elaboración propia.

Análisis categoría 1 Caracterización de Experiencia Pedagógica Lúdica

Para efecto de su análisis, se despliegan diez dimensiones: Experiencia pedagógica lúdica, omportancia de la EPL, beneficios de la EPL, elementos de la planificación, estrategias pedagógicas, activación de conocimientos, recursos de apoyo, instrumentos y/o técnicas y estrategias emergentes como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Red semántica categoría 1: Dimensiones de la Caracterización de la Experiencia Pedagógica Lúdica y sus dimensiones



Fuente: Elaboración propia.

En relación con las **Experiencias Pedagógicas Lúdicas (EPL)**, estas fueron diseñadas por las Educadoras considerando los diferentes núcleos de aprendizajes que se establecen en las Bases Curriculares Educación Parvularia. Las EPL narradas fueron implementadas en Niveles Medios (2 a 4 años) y de Transición (4 a 6 años), como se describen en la tabla 3.

Tabla 3.*Experiencias pedagógicas lúdicas*

Núcleo de aprendizaje	Experiencia Pedagógica Lúdica	Recursos de apoyo	Estrategias pedagógicas
Lenguaje Verbal.	“Cada niño y niña debía llevar una caja donde quepa su cuerpo, con ruedas para simular un auto. En la clase, ellas y ellos escribían las vocales (mayúsculas y minúsculas) en su auto, decoraban libremente con stickers, lápices de tempera, brillos, etc., pegaban recortes de elementos que comenzaban con las 5 vocales. Al terminar de decorar su auto, paseamos por el patio exterior y la Educadora indicaba a las y los choferes diferentes preguntas para poder continuar avanzando, ejemplo: ¿Nombra con qué vocal comienza la palabra estrella? ¿Qué otra palabra comienza con la vocal E?, y así íbamos avanzando hasta llegar a sala”. [cuestionario_informante 1:13]	Material reciclado, recortes, stickers, brillos, lápices de témpera y otros.	Dramatización.
Convivencia y Ciudadanía.	“Se organizan diferentes espacios con materiales de acuerdo con un tema representativo (hogar, construcción, peluquería, almacén, etc). Las niñas y los niños participan junto a sus pares representando e interactuando”. [cuestionario_informante 5:3]	Materiales y elementos temáticos.	Juego de rincones.
Pensamiento Matemático.	“Cada familia fue invitada a confeccionar un ábaco con material de desecho para jugar con las decenas y unidades. Las niñas y los niños manipularon libremente las fichas, posteriormente jugaron con las unidades, poniendo la cantidad de fichas donde corresponde (U), realizaron el canje de las 10 unidades por 1 sola ficha en la decena, procurando que todos entiendan”. [cuestionario_informante 6:5]	Materiales de desecho y fichas.	Trabajo con familia.

Pensamiento Matemático.	“Se invita al grupo a ingresar y recordar acuerdo de convivencia para así conocer “la sorpresa de la semana”. Al conocer el tema de la semana, también se les mencionará que conceptos nuevos aprenderán (más/menos, mucho/poco, todo/ninguno), realizando preguntas claves para ver si los conocen. Luego, se les invita a conocer el espacio ambientado en el aula para jugar, activando conocimientos previos. Para continuar, se les invita a elegir que personaje de “El supermercado” quieren representar y se comienza a jugar, en donde el adulto constantemente incluye a través del juego los conceptos más/menos, mucho/poco, todo/ninguno, al comparar cantidades”. [cuestionario_informante 9:4]	Elementos de Supermercado.	Juego de roles.
-------------------------	---	----------------------------	-----------------

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la **Importancia de la EPL**, las EP plantean que responden a las características y necesidades de las niñas y los niños. Se menciona que son llamativas y divertidas, por lo que despiertan la curiosidad por aprender, generando mayor atención de forma generalizada. La disposición por aprender aumenta y se logra estimular la socialización, creatividad e imaginación, “permite autonomía absoluta en la resolución de conflictos, significados que les entrega a sus acciones, aprenden de forma espontánea, generando aprendizajes significativos mejorando los resultados de aprendizaje” [Cuestionario_Informante 4:29]. A partir del grupo focal se enfatiza que “en el fondo es como llevar la vida real de los niños a la casa, entonces hay un alto valor a la autoestima, a la felicidad, al aprender con agrado y que “se te queda en la cabeza” [sic.] y eso no se te olvida nunca” [Grupo_Focal 12:27].

En relación con la **Beneficios de la EPL**, se plantea que son múltiples. Entre ellos, la adquisición de aprendizajes, habilidades y la potenciación de un desarrollo integral de las niñas y los niños. Las EP destacan que las EPL permiten que las y los párvulos sean protagonistas en su proceso de enseñanza y aprendizaje “al poder ser protagonistas de sus aprendizajes, lo sienten suyo, con significado. Como bien sabemos, todo aprendizaje que se da en un ambiente enriquecido asegura éxito, lo que implica que progresivamente adquieren un mayor grado de autonomía e independencia facilitando el aprendizaje” [cuestionario_informante 6:46]. La EPL genera que las niñas y niños participen de forma activa a través del juego, estimulando su imaginación, creatividad y socialización, beneficiando directamente al desarrollo de las habilidades comunicativas y socioemocionales, procurando un aprendizaje significativo. Dichas experiencias se trabajan transversalmente, por lo cual generan y promueven aprendizajes aplicables a la vida cotidiana, concretamente se destaca la resolución de problemas, la potenciación del pensamiento crítico y flexible.

En los **Elementos que constituyen la planificación**, las Educadoras de Párvulos plantean que, a la hora de planificar, es importante considerar el espacio educativo en el que se desarrollará la EPL, los intereses y necesidades de las niñas y niños, el estilo de aprendizaje que tiene cada una y uno de ellos y los recursos lúdicos disponibles. “Al conocer a mis alumnos y alumnas, sus intereses, su manera de aprender y más, cada vez que planifico me voy imaginando cómo lo vivirán, siento que me adelanto a lo que sucederá, y en base a ello, decido cómo haré mi experiencia” [Cuestionario_Informante 6:12]. Las Educadoras comentan que

intencionan las planificaciones para que las niñas y los niños aprendan por medio del descubrimiento, la exploración y el asombro.

Por otro lado, en la **Estrategias Pedagógicas**, plantean que todas tenían como base el juego y la ludicidad. Implementaban el trabajo en equipo, atribuyéndole un gran valor al trabajo colaborativo, se le entrega énfasis a todo lo relacionado con la corporalidad y el movimiento, algunos ejemplos de estas estrategias son: juegos interactivos, trabajo con familia, pausas activas, juegos de expresión corporal, personificación, dinámicas de grupo, juegos de roles y dramatizaciones. Una de las Educadoras creó distintos personajes para reencantar a las niñas y los niños “entonces comencé a crear personajes y de ahí empezaron a quedar personajes, porque tengo un personaje que se llama Marlen, que es un personaje ruso, que les enseña a los niños muchas curiosidades y me visto de Marlen con un sombrero elegante, con una corbata y me conseguí un traje y todo” [Grupo_Focal 12:21]. Algunas de las estrategias pedagógicas implementadas fueron intencionadas para trabajar y potenciar el área social y del lenguaje, tal como; las asambleas, plenarios y los juegos de rimas.

La **Activación de Conocimientos Previos**, es realizada por la mayoría de las Educadoras de Párvulos al comienzo de las Experiencias Pedagógicas Lúdicas, mediante el uso de juegos interactivos, caja mágica de preguntas, canciones, cuentos, videos, presentaciones tipo PowerPoint, láminas y lluvia de ideas. Esta es una instancia en la cual se invita a las niñas y niños a dialogar para que puedan desarrollar sus propias hipótesis, generando así, procesos de metacognición, verbalizando la importancia de descubrir por sí mismas y mismos las respuestas a sus interrogantes “se presentan los materiales y se realizan preguntas que generen metacognición, por ejemplo, preguntando, ¿qué materiales están dispuestos en la sala, cómo podemos utilizarlos, los hemos utilizado antes?, entre otras... lo importante, es evitar decirle a los niños y niñas lo que deben realizar, sino permitirles a ellos el descubrirlo” [cuestionario_informante 4:10].

En **Recursos de Apoyo**, las EP plantean que “en este tipo de actividades se prepara el espacio educativo como tercer educador” [Cuestionario_Informante 4:3]. Dichos recursos son seleccionados con una intencionalidad pedagógica, con el objeto de enriquecer aún más la experiencia de aprendizaje, tienen la característica de generar asombro en las niñas y niños, despertando su curiosidad y ganas de aprender; algunos de los recursos más utilizados por las Educadoras son los accesorios, títeres, canciones, uso de TICs, objetos manipulables y recurso digital de aprendizaje ministerial.

En **Instrumentos y/o Técnicas de Evaluación**, plantean que realizan evaluaciones durante todo el año escolar, comenzando con una evaluación diagnóstica, evaluaciones de proceso y una evaluación final. La mayoría de las Educadoras utilizan la técnica de documentación y observación directa durante el desarrollo de la jornada. Una de ellas expresa que los registros fotográficos y escritos, permiten evaluar de forma más individualizada a cada niña y niño, sin intervenir en sus procesos de aprendizaje. “De hecho, yo siempre, por ejemplo, me pongo en la esquina de allá [sic.], tengo las instalaciones montadas y en cuanto los niños van ingresando, voy sacando fotos, observo las caras que van colocando para recordar a dónde se van primero y qué tipo de cosas van haciendo” [Grupo_Focal 12:56]. Referente a los instrumentos, las Educadoras narran que los más utilizados por ellas son: escala de apreciación, lista de cotejo y evaluación auténtica.

Por último, en las **Estrategias Emergentes**, se hace referencia al quehacer de las EP cuando surgen situaciones inesperadas durante el desarrollo de la EPL. La mayoría de las Educadoras expresan que no tienen dificultades en estas situaciones, por lo cual, el buscar estrategias emergentes lo realizan de forma espontánea, debido a sus habilidades de improvisación y flexibilidad, desarrollando dinámicas grupales, abriendo espacios de diálogos para que las y

los niños propongan mejoras a la experiencia o sugieran una nueva, utilizando otros espacios y nuevos materiales. Las Educadoras son conscientes que cada niña y niño es único y singular. “En general se planifican las actividades, pero se respeta que algún niño o niña no quiera participar y para eso, están siempre implementadas diferentes áreas con otros temas que son del agrado de ellas y ellos y de sus intereses” [cuestionario_informante 4:14].

Análisis Categoría 2 Resultados de las EPL a nivel del desarrollo de las habilidades socioemocionales

La categoría resultados de la EPL a nivel del desarrollo de habilidades socioemocionales se despliega en siete dimensiones: Conciencia de sí mismo, autoregulación, optimismo, integración social, actitud frente al conflicto, interacción entre pares y búsqueda de solución pacífica, como se muestra en la figura 3.

En relación con la **Conciencia de sí mismo**, las Educadoras plantean que las niñas y niños se dan cuenta de sus acciones, “me han dicho abiertamente: tía, a mí me cuesta compartir, prestarle el material a mi compañera, me cuesta prestar la muñeca, es difícil para mí y me lo han verbalizado abiertamente” [Grupo_focal 12:3]. Así, para desarrollar la conciencia de sí mismos, las Educadoras manifiestan que “al aprender jugando, los niños y niñas, conocen sus capacidades” [cuestionario_informante 3:21]. Se menciona y reconoce el rol que cumple el espacio educativo en las EPL, siendo fundamental propiciar espacios seguros y acogedores que les permitan desarrollarse de forma integral, haciéndoles sentir libres de manifestar sus emociones, verbalizar sus necesidades a un adulto significativo o a sus pares y reconocer que toda acción tiene una consecuencia. Referente a los errores, las Educadoras los verbalizan y enmarcan como parte del proceso de aprendizaje, puesto que entienden y reconocen que es fundamental, que las y los párvulos, sean conscientes de aquello para promover aprendizajes significativos.

Figura 3.

Red semántica categoría 2: Dimensiones de Resultados de las EPL a nivel del desarrollo de las habilidades socioemocionales.



Fuente: Elaboración propia.

En la **Autorregulación**, plantean que “en espacios y experiencias lúdicas, se generan estructuras innatas para jugar, por ejemplo, cuando los niños y niñas realizan un juego social compartido, con normas acordadas entre ellos o regulados por un código transmitido de generación en generación, hace que se deban autorregular, o ayudar mutuamente respetando dichas reglas” [cuestionario_informante 9:19], comprendiendo que todas sus acciones tienen consecuencias, relevando el rol fundamental de la comunicación dentro de la interacción.

Las Educadoras han potenciado el desarrollo de la autoconfianza y autoestima en las niñas y los niños, puesto que ellas entienden que estos, son factores fundamentales para que se desenvuelvan con mayor seguridad dentro del aula, beneficiando las interacciones sociales.

En relación al **Optimismo**, se valora sus beneficios dentro de las EPL a través de experiencias basadas en el juego y lo lúdico. Plantean que “los niños(as) al ver que el desafío está basado en el juego, será visto como tal, así no genera en ellos ansiedad. Solo esperan disfrutar de la experiencia lúdica” [cuestionario_informante 9:22]. Algunas relatan que el considerar los intereses de las niñas y los niños, permite que sean felices aprendiendo, logrando una actitud positiva y abierta frente a los aprendizajes. Además, se reconocen como personas optimistas, enseñándoles que todo tiene una solución y que, con esfuerzo, pueden lograr todo lo que se propongan.

Con respecto a la **Integración Social**, las Educadoras lo asocian con dos conceptos claves, la empatía y la solidaridad. Declaran que las niñas y niños son muy perceptivos y observadores. Una Educadora relata “estábamos trabajando con el proyecto de los dinosaurios “traje dos por si alguien no haya traído” [sic.] y resulta que llega y efectivamente había un niño, hay un niño que no voy a nombrar, que nunca traía los materiales, entonces yo le dije “¿a quién crees Maximiliano que se lo vas a regalar?” y él dijo “se lo voy a regalar a él tía, porque nunca trae material”. Las niñas y niños no juzgan a sus pares, no discriminan, reconocen la diversidad, son capaces de trabajar de forma colaborativa e incluso reconocen los logros de sus compañeras y compañeros” [grupo_focal 12:46].

En la **Actitud frente al conflicto**, expresan que “cuando se genera un conflicto durante una EPL, este no se mantiene por largo tiempo, ya que el contexto lúdico genera mayor atención que el conflicto en sí, pero para ello, debe haber un trabajo previo” [cuestionario_informante 9:17]. Normalmente, las niñas y niños se acercan al adulto significativo y verbalizan lo ocurrido, son capaces de analizar y reflexionar respecto a la situación de conflicto.

La **Interacción entre pares**, se caracteriza por tener una “interacción activa y afectiva, ellos se ayudan y forman relaciones muy lindas entre sí, donde la solidaridad y el respeto han sido las tónicas en este curso. Se ayudan, comparten sus materiales cuando a alguien le falta, se felicitan cuando hacen algo correcto y a la vez se corrigen cuando algún compañero está realizando una acción incorrecta” [cuestionario_informante 1:33]. Dentro de estas relaciones, se puede evidenciar que los valores entregados en sus casas concuerdan con los valores que promueven las Educadoras en el aula.

En el **Trabajo en equipo**, las EPL facilitan y benefician el trabajo colaborativo entre niñas y niños, atribuyéndole un valor importante a la participación, más que al resultado. Las y los párvulos “realizan un juego social compartido, con normas acordadas entre ellos o regulados por un código transmitido de generación en generación” [cuestionario_informante 9:20], lo que las y los mantiene constantemente motivados/as e involucrados/as en los procesos de aprendizaje.

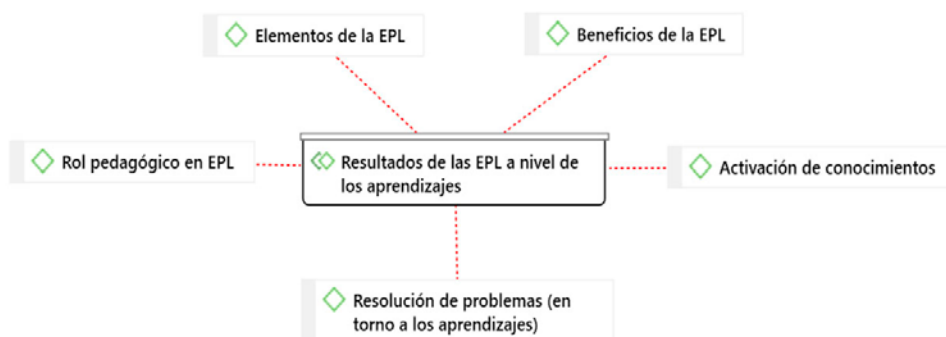
En la **Búsqueda de solución pacífica de conflictos**, concuerdan que, en la mayoría de los casos, las niñas y niños logran resolver sus conflictos de forma autónoma y pacífica, sin embargo, existen casos donde ellas prefieren no participar para no exponerse. Aquí juega un rol importante el equipo pedagógico como mediador de los conflictos, ayudando a que las niñas y niños expresen sus sentimientos para ser entendidos/as por sus pares y el equipo pedagógico, buscando la mejor solución. Las niñas y niños la mayor parte del tiempo logran autorregularse, “interceden y corrigen las actitudes que no van de acuerdo con las normas ya socializadas entre ellos” [cuestionario_informante 4:19].

Análisis Categoría 3 Resultado de las EPL a nivel de aprendizajes

La categoría se desglosa en cinco dimensiones: Elementos de la EPL, beneficios de la EPL, rol pedagógico en la EPL, activación de conocimientos y resolución de problemas en torno a los aprendizajes, como se presenta en la figura 4

Figura 4

Red semántica categoría 3: Dimensiones de Resultados de las EPL a nivel de los aprendizajes.



Fuente: Elaboración propia.

En los **Elementos de la EPL**, las EP consideran que las niñas y los niños aprenden jugando y trabajan a través del juego, siendo este un proceso innato y natural de la primera infancia. También, consideran los ritmos de aprendizaje de cada una de ellas y ellos como parte importante de los elementos que debe tener una EPL. Además, mencionan que es fundamental tomar en cuenta los intereses de las y los párvulos, lo que permite que se sientan más motivados/as a la hora de realizar la EPL y que sean protagonistas dentro de sus propios procesos de aprendizaje. Le atribuyen gran importancia al “ambiente propicio para el aprendizaje, al tono de la voz de la Educadora, los matices, tener todo previamente organizado, materiales dispuestos y objetivos de la clase claros, planificación de la clase visible, ya sea en sala o en el computador” [cuestionario_informante 1:55].

En los **Beneficios de la EPL**, destacan que las niñas y niños se vuelven protagonistas de sus aprendizajes, potenciando directamente el desarrollo de una autoestima saludable y motivación por aprender. De igual forma, las Educadoras indican que la EPL propician ambientes enriquecidos, los cuales permiten que las niñas y niños desarrollen un pensamiento crítico y deductivo, a través de la formulación de hipótesis. La EPL promueve, entre otras cosas, la pérdida al temor para hablar frente a sus pares. Además, las y los párvulos sienten un mayor interés y facilidad por aprender, adquieren nuevos grados de autonomía e independencia, mejoran su estado anímico, aprenden desde la felicidad, el asombro y la curiosidad. Todo esto, se puede evidenciar de forma concreta en los resultados de aprendizaje. Finalmente, explican que “las EPL a través del juego favorecen el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la resolución de problemas, lo que supone un pensamiento flexible, y la originalidad y fluidez en las ideas. En la medida que se disminuyan las posibilidades de jugar, se afectará el óptimo desarrollo de los niños(as)” [cuestionario_informante 9:7].

Con respecto al **Rol Pedagógico en la EPL**, las Educadoras de Párvulos mencionan que son unas “líderes que gestionan espacios y ambientes que promuevan la EPL” [cuestionario_informante 9:29], por lo cual, su rol es de facilitadora de aprendizajes, acompañando el proceso, sin embargo, el protagonismo siempre lo debe tener la niña o el niño. Dentro del rol

pedagógico de las Educadoras de Párvulo está el seleccionar los aprendizajes que se desean trabajar, “uno como adulto sabe lo que debe enseñar, pero la tarea diaria es decidir cómo lo enseña” [cuestionario_informante 6:10]. Según la característica e intereses de las niñas y los niños, se debe decidir a través de qué metodologías y técnicas se enseñará. Las Educadoras deben observar el comportamiento de las niñas y niños y verbalizar el objetivo que se desea trabajar, esto ayudará a hacer conscientes a las y los párvulos sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje, “niños, nosotros aprendemos de diversas maneras, no solamente con tu hojita o con tu lápiz. No solamente te voy a decir que escribas o transcribas un número o que lo grafiques. También aprendemos con las bandejas de sémola, con harina” [grupo_focal 12:15].

Las Educadoras opinan que es fundamental la observación dentro del aula, para luego reflexionar sobre los acontecimientos observados y del propio quehacer pedagógico, ayudando a la toma de decisiones. Además, mencionan que una de las implicancias de su rol, es la formación continua para la obtención de nuevas herramientas. Manifiestan que lo más importante es el bienestar de la niña y niño, por lo cual, cuando alguna EPL no resulta como esperaban, se responsabilizan de ello, replanteando la metodología o estrategia pedagógica utilizada. “Porque si tú no lo hiciste así, uno dice “bucha” [sic.] “¿Por qué le cuesta tanto aprender? si se lo he explicado de tantas formas y no lo aprende”. Entonces, ahí viene la parte de nosotras, entonces no han jugado lo suficiente para que aprenda eso” [grupo_focal 12:12]. Cuando se utilizan las EPL las niñas y niños aprenden jugando, por lo cual muchas veces no son conscientes que están aprendiendo. Las EPL propician ambientes enriquecidos y motivantes, los cuales responden a las singularidades, características, intereses y necesidades de cada una de ellas y ellos. Lo anterior, permite potenciar el desarrollo social y personal de las y los párvulos. El equipo pedagógico debe trabajar de forma colaborativa, persiguiendo una misma intencionalidad pedagógica. Todo esto debe estar acompañado de un constante trabajo con las familias, ofreciendo así coherencia a las niñas y niños sobre lo que se enseña en el establecimiento educativo y en sus casas.

En la **Activación de conocimientos**, es recurrente el uso de la formulación de preguntas que promueven la metacognición en las niñas y niños. De igual forma, generan espacios que les permite a las y los párvulos plantear hipótesis, propuestas y soluciones a los temas a trabajar. Una de las Educadoras al momento de realizar la activación de conocimientos, plantea que “se presentan los materiales y se realizan preguntas que generen metacognición, por ejemplo, preguntando ¿Qué materiales están dispuestos en la sala?, ¿Cómo podemos utilizarlos?, ¿Los hemos utilizado antes?, entre otras. Lo importante es evitar decirle a los niños y niñas lo que deben realizar, sino permitirles a ellos el descubrirlo” [Cuestionario_Informante 4:10].

Por último, en **Resolución de problemas en torno a los aprendizajes**, las EP concuerdan que la EPL propician que las y los párvulos sean los protagonistas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, “trabajan indirectamente la autonomía e independencia para resolver problemas, pues deben buscar sus propias estrategias” [cuestionario_informante 1:49], se vuelven más receptivas/os y tolerantes frente a las dificultades.

Análisis categoría 4: Características personales de las Educadoras de Párvulos.

En la **última categoría y emergente**, se plantea que es indispensable mantener una actitud optimista, enérgica, activa, positiva y motivadora. “Cuando uno confía en su trabajo, creo que las cosas fluyen de manera maravillosa y eso se transmite a las niñas y niños” [cuestionario_informante 1:30]. Ellas expresan una gran vocación por su profesión, entregan lo mejor día a día, enseñando desde la felicidad, con amor, respeto y empatía. La confianza en sí mismas permite que puedan ser flexibles, autocríticas y poder improvisar frente a cualquier

adversidad que se presente en el aula. Manifiestan que esta seguridad es la que les permite reflexionar sobre sus quehaceres pedagógicos y no tener miedo al cambio, logrando así reinventarse y adaptarse a los distintos contextos educativos emergentes. Reconocen que hay temas que están fuera de su dominio y que lo mejor es trabajar de forma constante junto a las familias e involucrar a los profesionales especializados en ciertas áreas, “porque de verdad que uno trata [sic.] y no tiene las herramientas que uno quisiera” [grupo_focal 12:44].

5. Discusión

Al **Caracterizar las Experiencias Pedagógicas Lúdicas** podemos concluir que de las once EPL declaradas, al menos cuatro, están referidas a fortalecer el Pensamiento Matemático a través de actividades lúdicas como el antecesor y sucesor, confección de ábacos y juego de roles en el supermercado. En segundo término, se destacan las EPL referidas a Lenguaje Verbal, tales como; confección de un auto con material reciclado y una ruleta de las vocales. Por último, se realizan EPL relacionadas a la Corporalidad y Movimiento, incentivando la indagación y exploración como parte del proceso de aprendizaje. No obstante, las EP mencionan trabajar solo con un núcleo de aprendizaje en cada EPL, sin embargo, al analizar los relatos, nos percatamos que existe un trabajo transversal, integrando los diferentes núcleos de aprendizaje, esto implica el despliegue en el aula de la experiencia profesional que se vivencia en la actividad pedagógica.

Se reconoce la importancia de la EPL dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a sus características y necesidades, lo que les genera diversos beneficios en el desarrollo, potencia la curiosidad y disposición por aprender logrando mayores niveles de atención, socialización, creatividad e imaginación en un contexto de aprendizaje.

El utilizar EPL permite que aprendan por medio de la ludicidad, siendo protagonistas de su proceso de aprendizaje, lo que promueve la adquisición de aprendizajes significativos aplicables a su vida diaria. El espacio educativo juega un papel fundamental como mediador dentro de las EPL. Se plantea el entorno como un tercer educador, el cual es flexible y sensible a las necesidades de los profesores, niños y niñas para crear aprendizajes (Biermeier, 2015). Dicho espacio debe estar intencionado pedagógicamente para potenciar el desarrollo integral, esto conlleva considerar la totalidad de las características propias de ellas y ellos, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Dentro del quehacer pedagógico, las Educadoras planifican las EPL contemplando el aprendizaje por medio del descubrimiento, la exploración, manipulación, observación y experimentación. La planificación debe ser flexible, para así lograr atender las necesidades de cada niña y niño. Cuando se implementa una EPL, se deben seleccionar, además, la estrategia pedagógica. Esta selección se realiza considerando las características individuales y grupales del nivel. Según las B CEP (2018), el juego es una actividad natural de la niña y el niño, concebido como una estrategia pedagógica privilegiada para el desarrollo de las EPL. Dichas estrategias se complementan con la utilización de diversos recursos de apoyo que hacen a la EPL sea más llamativa, despertando su curiosidad y asombro.

Todas las niñas y niños poseen conocimientos previos que deben ser considerados para el desarrollo de las EPL. En general, este proceso de activación se realiza al inicio de la EPL, dichos conocimientos se consideran como base para la adquisición de nuevos conocimientos, permitiendo ofrecer aprendizajes contextualizados y pertinentes. En los procesos formativos universitarios, en las didácticas se trabaja la planificación de clases, se enfatiza en la importancia del reconocimiento de los aprendizajes previos, no obstante en las prácticas profesionales, al iniciar las actividades con preguntas problemas y rescatando lo que saben de los distintos temas a abordar, se constata a nivel de resultados los procesos de aprendizajes de

las niñas y niños, para de esta forma reforzar habilidades deficitarias, nuevos conocimientos y lograr aprendizajes significativos.

En Educación Parvularia, se utilizan distintos instrumentos y técnicas de evaluación, siendo los más utilizados la lista de cotejo, escala de apreciación, el registro, la documentación y observación directa. En el proceso de evaluación, se evalúa los objetivos de aprendizaje seleccionados, en ningún caso se evalúa la EPL, la cual es un medio para lograr el fin. Las niñas y niños son evaluados continuamente durante el proceso, les resulta amigable, no se sienten presionados por dicha instancia. La evaluación tiene distintos propósitos, permite observar cuáles son los conocimientos adquiridos y ayuda en la toma de decisiones a través de la reflexión pedagógica en relación con los resultados de aprendizaje.

Muchas veces la EPL se intenciona con un objetivo y por diversas razones, no se puede llevar a cabo de la forma que es planificada, en estas situaciones, se utilizan las estrategias emergentes, que son diversas y propias de cada Educadora. La improvisación es una habilidad innata asociada a la experiencia profesional, lo que facilita la adaptación al contexto. Las Educadoras tienen un rol mediador dentro de las EPL propiciando espacios que promueven el aprendizaje. Toda acción educativa debe tener una intención pedagógica que busque el desarrollo integral de las y los párvulos. La Educación Parvularia busca promover el bienestar integral de las niñas y niños, esto conlleva “crear ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de oportunidades de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea” (BCEP, 2018, p. 33).

6. Conclusiones

Referente a los **resultados de las EPL a nivel del desarrollo de las habilidades socioemocionales**, las y los párvulos son conscientes de sí mismos/as, estableciendo relaciones saludables y duraderas con otras y otros. Para lograr dicha consciencia, es necesario promover y ofrecer los espacios para lograr reconocer las emociones propias y adquirir la autorregulación. La autorregulación muchas veces se genera de forma inconsciente, ya que el ser humano actúa siguiendo las normas sociales de convivencia, “las prácticas grupales desencadenan emociones compartidas, de manera que las derrotas son mejor asimiladas y los éxitos más gratos” (Pérez-Gallardo y Gértrudix-Barrío, 2021, p. 221). Esta es una de las razones por la que en Educación Inicial se prioriza el trabajo en equipo.

En otro aspecto, el trabajo colaborativo genera múltiples beneficios, uno de ellos es que permite conocer distintas opiniones y puntos de vista desarrollando la empatía y el respeto. Para las niñas y niños, es muy enriquecedor trabajar en equipos, ya que les permite plantear hipótesis, tomar decisiones, llegar a acuerdos, buscar soluciones a los problemas. Por otro lado, cuando existe un conflicto, las y los párvulos son capaces de llegar a consensos por sí mismos, donde la Educadora fomenta el diálogo, observando cómo interactúan cuando ocurre un problema e interviniendo solo si lo considera necesario, fomentando además la autorregulación. Cuando las niñas y niños buscan soluciones al conflicto, lo hacen en base a sus propios valores. Este espacio de diálogo es valioso para sus procesos de aprendizaje, les permite ser autónomos, desarrollar una autoestima positiva y descubrir sus múltiples capacidades y habilidades.

Cuando hablamos de los **resultados de las EPL a nivel de los aprendizajes** es importante considerar que los elementos con mayor trascendencia dentro de la EPL es el juego, y cómo las niñas y los niños aprenden por medio de él, con una actitud entusiasta y de felicidad. Las EP cumplen un rol pedagógico facilitador o mediador de aprendizajes, guían en la adquisición de nuevos conocimientos, considerando siempre que los protagonistas son las y los

párvidulos. Por último, es fundamental destacar como prospectiva, el trabajo con familia como parte de la estrategia colaborativa y pedagógica, las cuales deben ser constantes, permitiendo coherencia entre lo que se enseña en la institución educativa y en los hogares.

Referencias bibliográficas

- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N., y Fantuzzi, X. (2012) "Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad". En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (eds.), *Diversidad y educación: miradas desde la psicología educacional* (pp. 47-68). Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Arancibia C, V., Herrera P, P., y Strasser S, K. (2008). *Manual de psicología educacional* (6a ed.). Ediciones UC.
- Badesa, S. (2007). Proceso Metodológico de una Investigación en Animación Sociocultural. 85-112 En G. Pérez Serrano. *modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea Ediciones. <https://www.digitalia-publishing.com/a/40992>.
- Subsecretaría de Educación Parvularia MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Chile.
- Biermeier, M. A. (2015). Inspired by Reggio Emilia: Emergent Curriculum in Relationship-Driven Learning Environments. *Young Children*, 8.
- Convención sobre los derechos del niño (1989). *Editado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile*.
- CASEL. (2019). *MARCO DE SEL DE CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>.
- CEM. (2019). *Resumen Estadístico de la Educación*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/02/Resumen-Estadi%CC%81stico-de-la-Educacio%C%81n-2019-FINAL_f01.pdf.
- Fernández-Oliveras, A., y García-Pete, L.C. (2015) Juego, Educación Infantil y Ciencias Experimentales en la Literatura Educativa. *Reidocrea*, monográfico: 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/37109>.
- Glaser, B.G., y Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Huizinga, J., y Imaz, E. (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial Emece.
- INE. (2017). *Resultados CENSO 2017*. <http://resultados.censo2017.cl/Region?R=R10>.
- Jiménez. C. A. (2000). *Cerebro Creativo y Lúdico: hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Subsecretaria de Educación Parvularia. MINEDUC. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza Educación Parvularia*. Chile.
- Mujica, F. N., y Orellana, N. C. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Payá Rico, A. (2013). Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX. *Learning by Enjoying: Children's Play in the 20th Century Spanish Pedagogy.*, 65(1), 37-46.

- Pérez Gallardo, E., y Gértrudix-Barrio, F. (2021). Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 28, 203-227. <https://doi.org/10.18172/con.4741>.
- Silvana Franco, M., Garbarino, A., y Pechín, C. (2016). El lugar del juego en la transición entre Nivel Inicial y Nivel Primario. *Las voces de los actores*, 13(13), 94-107.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. D-Editorial de la Universidad de La Plata.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática: Percepciones desde el Equipo de Integración Escolar

Diego Monroy Garrido^a y Oscar Basulto Gallegos^b
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile


Recibido: 15 de julio 2022 - Revisado: 10 de enero 2023 - Aceptado: 11 de abril 2023

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática, a partir de las percepciones de profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), en función del trabajo colaborativo en un colegio de la comuna de Concepción-Chile. Este objetivo se comprende, entendiéndose que las nociones de imaginarios y representaciones están siendo abordadas desde distintos planos de significación social, según se desarrollará más adelante en la presente propuesta. A nivel epistemológico, se utilizó un paradigma comprensivo-interpretativo y un diseño fenomenológico abordado mediante el estudio de casos múltiples, con enfoque metodológico cualitativo. Participaron cinco profesionales que desempeñan diferentes labores dentro del PIE. Se les aplicó una entrevista cualitativa semiestructurada desde la que surgieron categorías y subcategorías de análisis. Desde los relatos, en términos de hallazgos, fue posible dar cuenta que las prácticas de los docentes de matemática no suelen atender íntegramente las necesidades que requiere la diversidad del aula. Algunos factores que influyeron en lo anterior, pudieron ser conceptualizados y significados a través de la propuesta teórica de distinción y complementariedad entre las representaciones e imaginarios construidos en este trabajo, por tanto, fue posible concluir que estamos frente a una configuración del mundo orientada a la normalización y falta de cultura inclusiva en la comunidad educativa analizada.

Palabras claves: Representaciones sociales; imaginarios sociales; profesor de matemática; educación inclusiva; programa de integración escolar.

^{*}Correspondencia: Diego Monroy Garrido (D. Monroy).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-3497-3698> (dgarrido@magister.ucsc.cl).

^b  <http://orcid.org/0000-0001-8323-1098> (obasulto@ucsc.cl).

Representations and Social Imaginaries associated to the mathematics teacher: Perceptions from the School Integration Team

ABSTRACT

The objective of this research is to identify representations and social imaginaries associated with the mathematics teacher, based on the perceptions of professionals from the School Integration Team (PIE), as a result of collaborative work in a school in Concepción-Chile. This objective is understood by realizing that the notions of imaginaries and representations are being approached from different planes of social significance, as it will be revealed later in this proposal. Epistemologically, a comprehensive-interpretative paradigm and a phenomenological design were used, through the study of multiple cases, with a qualitative methodological approach. Participants correspond to five professionals of the PIE team. A semi-structured qualitative interview was applied, categories and subcategories of analysis emerged. According to the data gathered, it was possible to observe that teaching practices in mathematics do not usually fully meet the needs linked to diversity in the classroom. Some factors that influenced the above could be conceptualized and signified through the theoretical proposal of distinction and complementarity between the representations and imaginaries built in this work; therefore, it was possible to conclude that we are facing a configuration of the world oriented to the normalization and lack of inclusive culture in the educational community analyzed.

Keywords: Social representations; social imaginaries; mathematics teacher; inclusive education; school integration program.

1. Introducción

Este trabajo investigativo surge por la necesidad de comprender las prácticas de los profesores de matemática, asociadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y así, identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de la asignatura, a partir de las experiencias profesionales que poseen diferentes integrantes del Programa de Integración Escolar (PIE) en función del trabajo colaborativo, plasmadas en los relatos de las participantes entrevistadas.

La identificación de representaciones e imaginarios sociales se llevará a cabo mediante la complementariedad y distinción entre ambas teorías a desarrollar a posteriori. La relevancia de esto es poder indagar en la significación profunda del sistema educativo y en las prácticas que se desarrollan en el mismo. Por tanto, este análisis permitiría escudriñar en la enseñanza de la matemática, considerando aquellos contextos educativos que generan confusión y discusiones sobre las consideraciones que deben proyectarse a la hora de analizar escenarios inclusivos en la sala de clases, más aún, cuando trabajan con estudiantes que presentan NEE, surgiendo elementos como la diversificación de la enseñanza, adecuaciones y adaptaciones curriculares, trabajo colaborativo, entre otros, como herramientas para un adecuado abordaje.

Entonces, emergen discursos que generan un nivel de conflictos entre el aprendizaje de la Matemática y la Educación Especial, debido a que los docentes de la asignatura se desligan de diversas actividades pedagógicas, como las mencionadas anteriormente, delegándolas a las integrantes del equipo PIE, ya que, según ellos, son las profesionales idóneas para realizar este trabajo (Otondo et al., 2018). Por otra parte, los profesores de educación especial no creen que sus conocimientos sobre la disciplina matemática sean suficientes para dar atención a estudiantes con alguna NEE, puesto que, durante su formación como profesionales, abordan la enseñanza de la asignatura en contextos regulares o con estudiantes sin trastornos de aprendizaje, tal como lo señalan Broitman et al. (2021).

En Chile, se promulga el Decreto N°490 en el año 1990, comenzándose a utilizar el término NEE por sobre la palabra “discapacidad” para hacer referencia a aquellos estudiantes que requerían apoyos extras para llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje (Valenzuela y Cortese, 2017). Así, se vuelve necesario comprender que hablar de NEE no es sinónimo de discapacidad, ya que estos conceptos no necesariamente están relacionados, debido a que una NEE puede surgir a partir de una discapacidad, sin embargo, esta relación no es recíproca, tal como lo señala López (2021), quien, a su vez, distingue el concepto de discapacidad a partir de su origen, señalando tres tipos, diferenciadas según su origen: físico, sensorial o mental. Por tanto, un punto clave para este trabajo, es la comprensión de la diferencia entre NEE y discapacidad, ya que esto permite derribar estereotipos basados en prejuicios y discriminación, permitiendo un desarrollo integral de las personas (López, 2021).

Es importante que quienes trabajan en la enseñanza de la matemática, se interesen en los procesos del pensamiento matemático de aquellas personas con NEE, sin embargo, es sabido que la formación que poseen gran parte de estos profesores, en cuanto a educación inclusiva es deficiente, no solo en cómo entregan respuestas a sus estudiantes, sino que existe –también– desconocimiento sobre temáticas como: trabajo colaborativo, adecuaciones y adaptaciones curriculares, además se señala que los profesores poseen un discurso clínico y segregador sobre la diversidad (Otondo et al., 2018). Es por esto que el objetivo de este artículo es identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática, a partir de la percepción de los profesionales del equipo PIE en función del trabajo colaborativo.

2. Marco Teórico

2.1 Equipo del programa de integración escolar y sus percepciones: una mirada desde el trabajo colaborativo

En Chile, durante el año 2009 se promulga el Decreto Supremo N°170, estableciendo las bases que consolidan el PIE, ya que este permite incluir en establecimientos tradicionales a estudiantes con NEE transitorias (NEET) o permanentes (NEEP) que asistían a escuelas especiales, y cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas, marcando un hito en favor de la inclusión escolar. Además, establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de individuos que asistan a establecimientos educacionales regulares (Tamayo et al., 2018).

El PIE consiste en un conjunto de recursos y apoyos para los establecimientos de educación en los niveles parvulario, básica y media (MINEDUC, 2015). Esta estrategia de inclusión permite que aquellos establecimientos que reciben financiamiento estatal puedan postular a la implementación del programa (Brante, 2017), por lo que no necesariamente todos los establecimientos del país cuentan con uno. Por otra parte, la Superintendencia de Educación (SUPEREDUC, 2019) establece que el objetivo del PIE es contribuir al mejoramiento continuo de la calidad en educación, favoreciendo los aprendizajes en aula y la participación de todos/as los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE.

Posteriormente, el [MINEDUC \(2015\)](#) publica el Decreto N°83, donde se proponen criterios y orientaciones para dar respuestas pertinentes a estudiantes que presentan NEE, así bajo estos lineamientos, los establecimientos educacionales pueden analizar y elaborar propuestas educativas para asegurar la calidad de la educación. Por otra parte, este Decreto señala que docentes de las diversas asignaturas deben encargarse de considerar las diferentes adecuaciones curriculares que permitan a cada alumno acceder a los contenidos en igualdad de condición, asegurando así su derecho a la educación; es por esto que, cada profesor debe tener nociones de cómo dar respuesta a sus estudiantes.

En 2019 el MINEDUC publica lineamientos y orientaciones para realizar trabajo colaborativo, indicando que “aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común” (p. 2). De esta manera, se busca promover el trabajo colaborativo, lo que permitiría aumentar las posibilidades de encontrar soluciones a los desafíos del aula, generando cohesión en los equipos de trabajo y optimizando tiempos y recursos.

Según [Valliant \(2016\)](#), la esencia del trabajo colaborativo se basa en que docentes “estudian, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (p. 11). De este modo, todo lo mencionado implica un trabajo que permita encontrar soluciones pertinentes para responder a aquellos estudiantes que lo requieran.

[Gutiérrez et al. \(2018\)](#) señalan que, para lograr establecimientos educativos realmente inclusivos, el trabajo debe ser en conjunto y orientado hacia la aceptación de la diversidad, considerando esto último como un elemento enriquecedor, ya que así se fomenta la cultura inclusiva. De este modo, cada participante del establecimiento tendrá objetivos compartidos en el desarrollo de una escuela inclusiva. En esta línea, [Jiménez y Mesa \(2020\)](#) indican que “la cultura inclusiva es la búsqueda de procesos de construcción social y la lucha contra la desigualdad” (p. 5), por lo que todo compromiso debe estar orientado hacia el trabajo en comunidad. Sin embargo, muchas veces se presentan barreras para llevar a cabo este tipo de trabajo como, por ejemplo, no disponer de espacios adecuados o poco tiempo para intercambiar ideas, empañando así la esencia del trabajo. En este sentido, se hace necesario conocer la percepción que poseen los equipos profesionales que trabajan en el PIE, sobre los docentes de matemática para conocer las prácticas pedagógicas.

La [RAE \(2022\)](#) define las percepciones como la acción y efecto de percibir, o en su defecto, la comprensión o conocimiento de algo. En este sentido, desde la educación especial [Pegallajar y Colmenero \(2017\)](#) señalan que las percepciones que poseen los docentes sobre educación inclusiva, deben ser consideradas un pilar del proceso formativo de estudiantes que presenten NEE, debido a que existen contrastes significativos entre las actitudes y percepciones de los profesores hacia el estudiantado que requiera de apoyos pedagógicos asociados a la inclusión, sobre todo, en aquellos profesionales que no poseen conocimientos ni dominio de herramientas para dar atención a la diversidad en el aula de clases.

Por otro lado, [Mellado et al. \(2017\)](#) proponen que conocer las percepciones de los docentes, permitiría comprender su forma de pensar y desempeño profesional en atención a la diversidad, pudiendo considerarse aquello a nivel de la acción social, es decir, a nivel socio-representacional ([Jodelet, 1986](#)). A su vez, [Mellado y Chaucono \(2016\)](#) señalan que las percepciones que poseen los profesores, influyen directamente las acciones y decisiones pedagógicas en el aula de clases, como las ideas o visiones de mundo que subyacen a dichas acciones se encontrarían a nivel socio-imaginario ([Castoriadis, 1989](#)). Cuestiones que profundizaremos en los siguientes apartados.

Es necesario destacar que las instituciones educativas son consideradas espacios físicos y/o simbólicos, en donde se garantizan los derechos a la educación de cada estudiante de la comunidad sin diferencia alguna (Jiménez y Mesa, 2020). Acá se construyen percepciones, ideas, conceptos y aprendizajes respecto al mundo en donde se desenvuelven y de todo lo que los rodea durante su vida cotidiana, así, la escuela como Institución es un terreno estratégico para robustecer la sociedad a través de sus prácticas y acciones hacia la comunidad. En consecuencia, abordar las percepciones que emanan desde el equipo PIE, al trabajar de forma colaborativa junto al profesor de matemática, permite ayudar a vislumbrar el ejercicio docente y las visiones de mundo que poseen los profesionales de la educación, en la comunidad donde se desempeñan en relación a la inclusión escolar.

2.2 Representaciones Sociales

Las Representaciones Sociales (RS) constituyen una teoría abordada principalmente en el área de las ciencias sociales y la psicología social, sin embargo, es caracterizada por su transversalidad con diversas disciplinas, tales como educación, antropología, sociología, entre otras, esto permite ayudar a comprender e interpretar múltiples fenómenos sociales presentes en cualquier contexto cultural (Urbina y Ovalles, 2018). Según Jodelet (1986), las representaciones son expresadas por un actor y describen algo o a alguien. Por otra parte, Moscovici (1961) indica que son una modalidad particular del conocimiento, cumplen la función de elaborar comportamientos y permitir la comunicación entre los individuos. De este modo, es posible desprender que las RS esbozan una forma del pensamiento construido dentro de una sociedad.

Según Maric (2018), las RS derivan de diversos procesos discursivos y comunicativos, generados a partir de la interacción de un grupo de personas, en forma conjunta elaboran, en sus prácticas diarias, las reglas y conductas pertinentes de diversos colectivos sociales, estableciendo además “que no son los atributos o fenómenos inherentes a un objeto los que lo convierten en social, sino la relación que la gente mantiene con ese objeto” (p. 104).

Es importante considerar, además, que las RS están presentes cada instante en la mente de las personas cuando estas se comunican entre sí, puesto que utilizan conceptos, enunciados y explicaciones a las que se les puede designar significados interpretables por cada individuo (Moscovici, 1961). De esta forma, es posible inferir que cada individuo está permanentemente sumergido de forma natural en un mundo lleno de información con la que debe interactuar, y según esto, el contexto será reconstruido a partir de lo que cada uno ha vivido o conoce, sin embargo, esta necesidad de reconstruir la realidad siempre será influenciada a partir de la interacción con otros.

Desde el área de la Educación, la teoría de las RS ha permitido que emerja un perfil importante en la realidad educativa, en específico, lo asociado al pensamiento y acción de quienes están involucrados en esta disciplina. En estos espacios de trabajo se intercambian ideas, experiencias y vivencias a lo largo de la trayectoria profesional (Piña, 2016). Por otra parte, se puede inferir que estudiar las RS que se desprenden del ejercicio docente, permite conocer las prácticas, conceptualizar las ideas que poseen sobre la enseñanza-aprendizaje y, por tanto, profundizar en un conocimiento poco abordado en educación.

En la línea de la Educación Especial, Toledo y Basulto (2020) señalan que las RS emanan de la interpretación que cada persona le da a sus propias vivencias y experiencias, considerando, además, que poseen un componente temporal y de contexto. De este modo, cuando se analiza el contexto educacional, es necesario considerar que, dentro de las instituciones, cada miembro del establecimiento elabora representaciones sociales regularmente, es por esto que, es importante tener en consideración y reconocer las instituciones educacionales como un entorno de socialización (Lima, 2020).

Finalmente, según [Gutiérrez y Martínez \(2020\)](#), es importante conocer las RS que poseen los docentes que trabajan con estudiantes que poseen NEE, debido a que a partir de estas se constituyen las diversas formas de respuesta a este grupo de individuos. Es necesario señalar que, al identificar RS, estas surgen a partir del diagnóstico que presentan los estudiantes y suelen estar enfocadas en la discriminación ([Duarte et al., 2019](#)). Por eso, resulta importante conocer las RS que se asocian al profesor de matemática, a partir de las percepciones que poseen profesionales del equipo PIE, en función del trabajo colaborativo, puesto que esto permitirá dar luces de las prácticas y del actuar de los docentes.

2.3 Imaginarios Sociales

La teoría de los imaginarios sociales (IS) es abordada con mayor frecuencia en áreas asociadas a las ciencias sociales. Según [Castoriadis \(1989\)](#), es necesario comprender que un imaginario no es una imagen de algo, sino que una creación colectiva y psíquica, una capacidad imaginante, plasmada en las instituciones que componen la sociedad, además, están presentes en cada sociedad y son estas significaciones imaginarias las que permiten dar sentido a la vida en comunidad. [González y Otero \(2017\)](#) indican que el IS “pasa por identificar y diferenciar, las percepciones y subjetivaciones que manejan los individuos en sus estructuras no conscientes del pensamiento sobre la realidad observada y sobre sus vivencias” (p. 763). De este modo, cada percepción se convierte en parte del conjunto de personas, a través de las relaciones que se van estableciendo entre los individuos.

A su vez, [Baeza \(2003\)](#) indica que los IS son construcciones mentales colectivas, compartidas y surgen debido a la necesidad perenne de obtener respuestas ante diversos enigmas presentados por el solo hecho de vivir en sociedad. Por otra parte, [Rincón \(2018\)](#) precisa que los IS emanan a partir de lo considerado entre lo evidente y lo que no es visible, por lo que para develarlos, definirlos e interpretarlos, es necesario tener comprensión de lo que son las relaciones e interacciones humanas, así es posible dar significado a todo lo que no está explícito dentro de la sociedad.

Según [Riffo \(2016\)](#), estas cosmovisiones son las que permiten facilitar las vías para que cada sociedad se desenvuelva en espacios que entiendan y les haga sentido a los individuos en su diario vivir, sin embargo, es necesario considerar que también es posible estar en contra de aquellos imaginarios plasmados en la comunidad, como, por ejemplo, los considerados violentos o que inciten al odio, como el machismo o la homofobia.

[Murcia y Jaramillo \(2014\)](#) señalan que al estudiar los IS se construye una idea del Ser justo al momento de ser, no obstante, esto permite crear proyecciones temporales de lo que puede llegar a ser, manifestando un componente temporal. En este sentido, [Girola y de Alba \(2018\)](#) indican que es posible proyectar alcances futuros de los IS, debido a la significación que se le da en la interpretación del mundo. Asimismo, [Acosta y Garibello \(2018\)](#) establecen que los imaginarios, dentro de la sociedad, cumplen el rol de hilo conductor, esto por su componente asociado a la temporalidad, pasado, presente y futuro.

[Camacho \(2017\)](#) menciona y describe los términos instituido e instituyente, desprendidos de las instituciones imaginarias de [Castoriadis \(1989\)](#), donde lo instituido está relacionado con las significaciones que los individuos tienen en determinados contextos, y se ven influenciados por discursos sociales, así, lo instituido concierne a todo aquello que ya está instaurado e impuesto en la sociedad. Por otra parte, lo instituyente corresponde a los elementos innovadores y transformadores a lo que ya está establecido, provienen del discurso de cada sociedad como reflejo de la creación y aprendizaje de nuevas conceptualizaciones, pudiendo lograr romper aquellos cánones sociales tradicionales que han sido perpetuados en el tiempo.

En Educación Especial, es necesario vislumbrar las significaciones que se crean en las instituciones educativas, en temas como inclusión escolar, comprensión del quehacer pedagógico y directivo, entre otros temas que podrían considerarse. A su vez, [Trejos y Pérez \(2018\)](#) señalan que es importante comprender estos aspectos, ya que este segmento de la comunidad educativa, por mucho tiempo, estuvo excluido y/o segregado de los procesos institucionales.

Las instituciones educativas, como señalan [Jiménez y Mesa \(2020\)](#), son consideradas espacios físicos y/o simbólicos que resguardan los derechos de todo estudiante de la comunidad al acceso a la educación. En los establecimientos educativos cada estudiante construye sus propias percepciones, ideas y aprendizajes respecto del mundo en el que se desenvuelve, además de todo aquello que les rodea. De este modo, la escuela como Institución es un lugar trascendental, debido a que fortalece la sociedad a través de las prácticas educativas, considerando también, las acciones que emanan hacia la comunidad.

Finalmente, es posible dar cuenta de que el estudio de los IS es un trabajo arduo, debido a su alto nivel de abstracción, ya que manipulan diversos sistemas e instituciones, permitiendo construir la realidad como cada sociedad la conoce ([Berger y Luckmann, 1976](#)), mediante los procesos de comunicación entre individuos, así es posible vislumbrar la configuración que poseen los IS y sus alcances sociales. De este modo, para conocer los IS que se desprenden del trabajo del profesor de matemática, será necesario abordar y conocer los relatos de profesionales del PIE, considerando elementos subjetivos como las percepciones que poseen quienes han vivido y construyen, día a día, la realidad educativa a través de la interacción entre los actores.

2.4 Distinción y Complementariedad entre Representaciones e Imaginarios

Un aspecto importante del presente artículo es la consideración de la distinción y complementariedad entre RS e IS, esto permitirá a lo largo de la lectura, esbozar un enfoque que refiere a dos conceptos diferentes, pero que cohabitan dentro del entorno, ya que se complementan desde sus distintos planos de significación. En este sentido y según se propone en la presente investigación, en la base de la realidad social se encuentran los IS como un ideario significativo, los que constituyen e instituyen los cimientos de la institución educativa para este caso, mientras que de manera más superficial se encuentran las RS, que son un fragmento de lo que se percibe dentro de la comunidad escolar en un plano más cercano a la acción social ([Baeza, 2003](#); [Castoriadis 1989](#); [Segovia et al., 2018](#)).

[García \(2019\)](#) señala la importancia de aclarar que RS e IS no son sinónimos, ni términos equivalentes, ya que el primero, se asocia a precodificaciones que cada persona conserva, permitiéndoles desempeñarse dentro de la sociedad. En cambio, el segundo funciona como un conjunto de elementos que poseen visiones e ideas más profundas para configurar la realidad, lo que de alguna manera se impone a los individuos y así estos pueden dar sentido a la sociedad ([Cegarra, 2012](#)). En este sentido, dichas visiones socio imaginarias, desde la perspectiva de [Castoriadis \(1989\)](#), corresponden a “creaciones libres”, “ex nihilo”, que no son “deducibles racionalmente”. Estas significaciones imaginarias son creadas en y por la sociedad, y se encarnan en las instituciones (lengua, estructuras familiares, normas, leyes) que las portan. Por tanto, el mismo [Castoriadis \(1989, p. 494\)](#) insiste en señalar que “(...) el magma de las significaciones imaginarias sociales cobra cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan. Semejantes significaciones sociales imaginarias son, por ejemplo, espíritus, dioses, Dios, polis, ciudadano, nación, Estado, partido, mercancía, dinero, capital (...), tabú (...), pecado, etc (...)”.

Entonces, podríamos también señalar que las representaciones sociales se asocian a prácticas compartidas en función de objetos o eventos específicos que afectan la cotidianidad, mientras que los imaginarios sociales se refieren a las visiones y valores que dan forma a la sociedad en la que conviven. Dichos conceptos son importantes para entender cómo las personas construyen y comparten sus visiones y conocimientos sobre el contexto social en el que se desenvuelven.

Además, [Segovia et al. \(2018\)](#) indican que un error común es emplear ambos conceptos como iguales, ya que tanto RS como IS provienen de planos epistemológicos diferentes. Por otra parte, cuando se consideran los niveles de análisis entre estos dos conceptos, es necesario considerar que las RS se consignan en un plano considerablemente más superficial, mientras que los IS se remiten a un plano constitutivo de la sociedad ([Segovia et al., 2018](#)). También es posible realizar una distinción entre representaciones e imaginarios a partir del objetivo del estudio ([Basulto et al., 2020](#)), por ejemplo, si se necesita abordar y estudiar imágenes culturales, lo más apropiado, sería trabajar en base a RS, por otro lado, si lo que se desea es analizar una configuración basal o fundante de la significación social, será prudente abordarlo a partir del trabajo de los IS.

Una vez alcanzada la distinción entre ambas teorías, es necesario comprender la complementariedad que existe y opera entre RS e IS ([Segovia et al., 2018](#)), debido a que el imaginario se sustenta en las representaciones que circulan en la sociedad. Por su parte, [Riffo-Pavón et al. \(2021\)](#) señalan que comprender el cómo se complementan los conceptos abordados, facilita la comprensión en la operación analítica que permite identificar, según el objeto de estudio, los distintos planos en los que se está trabajando, desde lo más aparente a lo más profundo, representaciones e imaginarios respectivamente, así como también indican [Basulto et al. \(2020\)](#), en la misma línea de análisis. Otro punto a considerar, es la existencia de una convivencia entre ambos conceptos, debido a que al llevar a cabo investigaciones que consideren el estudio de RS e IS, forja un campo de indagación más amplio, ofreciendo herramientas de carácter teóricas, lo que permite debatir acerca del orden social y lo que ya ha sido establecido y aceptado por la sociedad, pudiendo incluso, dar paso a la deconstrucción social ([Vera, 2018](#)).

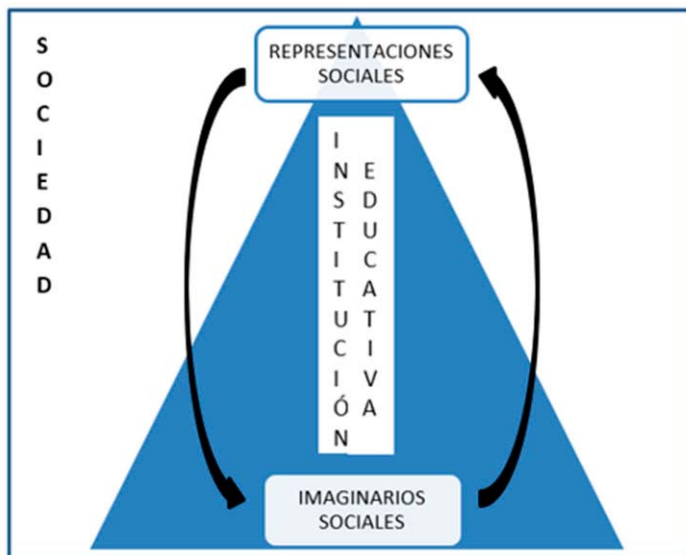
A su vez, los estudios que involucran tanto RS como IS, poseen un componente histórico, puesto que están en constante sintonía con el pasado y lo que ha vivido la sociedad, lo que ha permitido reconocer y reconstruir imágenes y estilos de vida que han forjado la vida en comunidad y cómo se ha establecido en los tiempos más actuales ([Vera, 2018](#)). Además, desde el enfoque aquí abordado, es importante mencionar que poseen diferentes niveles de análisis y significación social, por lo que, trabajarlas en conjunto, permite desarrollar una visión más acabada de la realidad, ayudando a percibirla y comprenderla mejor, aumentando así su uso instrumental y metodológico ([Riffo-Pavón et al., 2021](#)). En esta línea, [Girola y de Alba \(2018\)](#) señalan que, gracias a lo ya mencionado, es posible estudiar un mismo fenómeno a partir de las RS e IS que conviven desde diferentes dimensiones de la realidad social superpuestas.

Finalmente, comprender la distinción y complementariedad entre RS e IS que se asocian a la labor del docente de matemática, a partir del análisis de las percepciones emanadas de relatos del equipo PIE, permite tener conocimiento de que se abordan dos perspectivas diferentes, pero coexistentes en el entorno educativo, debido a que se complementan desde sus distintos planos de significación de la realidad social. De este modo, en los cimientos de la realidad social se encuentran los IS que constituyen e instituyen las bases de la institución educativa, mientras que de forma más superficial se encuentran las RS, que son una parte de lo que se percibe y se realiza en el contexto educativo ([Baeza, 2003](#); [Castoriadis, 1989](#); [Segovia et al., 2018](#)).

A continuación, se presenta la Figura 1, desprendida de lo ya mencionado sobre distinción y complementariedad entre ambas teorías abordadas:

Figura 1

Distinción y Complementariedad entre representaciones e imaginarios.



Fuente: Garrido (2022).

Entonces, profundizando sobre la figura 1, podemos apreciar como esta propuesta teórica nos permite indagar en las visiones socio imaginarios y en las prácticas representadas a través del profesor de matemática y su relación con el equipo PIE cuando se enfrenta el desafío de generar espacios inclusivos para estudiantes con NEE, tanto dentro como fuera de la sala de clases, entendiendo que la institución educativa responde a un carácter sistémico dentro de la sociedad.

Ahora bien, volviendo sobre la reflexión de Camacho (2017), a propósito de los conceptos de imaginarios instituidos e instituyentes de Castoriadis (1989), se hace relevante señalar la pugna que se puede producir en relación con la actuación de los nuevos docentes de matemática, iniciando un estado de tensión frente a lo instituido o ya establecido en la institución educativa, representado por un cambio generacional en el quehacer pedagógico –según se aprecia en el establecimiento educacional objeto de estudio–, donde entran en tensión las viejas prácticas amparadas en visiones de enseñanza tradicionales, con nuevas prácticas que traen los/as profesores/as más jóvenes. Por tanto, aquí podría producirse una fisura entre lo que ya está instituido, permitiendo dar paso a una transformación social desde lo instituyente, cuestión sobre la que se volverá en las conclusiones de este estudio.

3. Metodología

El objetivo del presente artículo es identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática, a partir de las percepciones de profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), en función del trabajo colaborativo en un colegio de la comuna de Concepción-Chile. Es importante mencionar que las percepciones en el ámbito educativo, según señalan Mellado y Chaucono (2016), permiten comprender la forma de pensar y el modo en que los profesionales llevan a cabo su labor pedagógica, además, estas influyen

de forma directa las acciones y decisiones pedagógicas, es por esto que surge la necesidad de conocer parte de la realidad que se vive en los establecimientos, permitiendo que la investigación se llevase a cabo bajo un paradigma comprensivo-interpretativo y un enfoque cualitativo.

Ya que la investigación cualitativa se establece bajo una perspectiva interpretativa y su foco es el entendimiento del significado entre las acciones de los humanos y las instituciones que lo conforman (Hernández et al., 2014), se profundizó en una realidad basada en experiencias y vivencias de profesionales involucrados en una institución educativa. Flick (2012) indica que la investigación cualitativa, a la hora de estudiar relaciones sociales, permite comprender cómo cada individuo percibe la realidad y las relaciones en sus diversos escenarios, tal como se considera en esta investigación aquellos elementos que profesionales del PIE perciben de la función del profesor de matemática en torno al trabajo colaborativo.

Se utilizó un diseño fenomenológico a través de un estudio de casos. Como señalan Jiménez y Comet (2016), estos diseños pueden complementarse entre sí, ya que un estudio fenomenológico puede ser llevado a cabo a partir de uno o más casos (Stake, 1999). Es importante indicar que el estudio de casos permite analizar en profundidad a un grupo de personas que poseen características en común, permitiendo un mejor entendimiento sobre el tema (Vieytes, 2004). Por tanto, en este estudio se tomó como caso un establecimiento educacional de la comuna de Concepción, Chile, lugar donde se realizaron entrevistas a diversas profesionales que desempeñan labores en el PIE.

A su vez, la investigación tiene un carácter exploratorio (Hernández et al., 2014), debido al poco abordaje investigativo que se le ha dado a la temática en Chile, según se evidencia tras realizar estado del arte (Dittus et al., 2018; Navarro et al., 2016; Otondo et al., 2022), lo que permite que fenómenos relativamente inexplorados comiencen a ser visibilizados. Por otra parte, este trabajo posee un alcance descriptivo (Hernández et al., 2014), debido a que permite describir cierto fenómeno, objeto de estudio, como es la realización del trabajo colaborativo entre profesores de matemática y profesionales del PIE, lo que permite detallar y estudiar elementos como actitudes, cualidades, comportamientos, percepciones, entre otras cosas expresadas por las participantes de la investigación.

Se realizó un muestreo no probabilístico y de tipo “de expertos” (Hernández et al., 2014). Quienes participaron de la investigación, desempeñan labores en un establecimiento educacional público de la comuna de Concepción-Chile y pertenecen al equipo profesional del PIE, además realizan trabajo colaborativo junto a profesores de matemática en enseñanza media. Las cinco participantes se identificaron como mujeres y cumplen diversas funciones dentro del programa, por lo que el muestreo fue de carácter intencional, debido a que fueron elegidas según el objetivo del trabajo investigativo (Vieytes, 2004). A continuación, se presenta la Tabla 1 con la caracterización de cada una de ellas.

Tabla 1*Caracterización de las Profesionales del PIE.*

Participante	Profesión/es	Otras funciones dentro del PIE	Años de Servicio
P1	Profesora de Lenguaje y Comunicación Profesora de Educación Diferencial (PED)	Coordinadora Enseñanza Media Intérprete de Lengua de Señas Chilena (LSCH)	8
P2	PED	Intérprete de LSCh	18
P3	PED	Intérprete de LSCh	3
P4	Terapeuta Ocupacional	---	5
P5	Fonoaudióloga	---	5

Fuente: Elaboración propia.

Además, la investigación se llevó a cabo mediante el trabajo con datos primarios y secundarios. Los primarios se recogieron utilizando una entrevista cualitativa semiestructurada, basada en el diseño de investigación establecido desde un inicio (Torres et al., 2019) y validada por expertos (Robles y Rojas, 2015). Por otra parte, para los secundarios se realizó un estudio documental (Valles, 1999) a través de documentación teórica, empírica y normativa que aportase información al objeto de estudio.

También se tuvo en consideración las normas éticas correspondientes para realizar un trabajo correcto, solicitando las autorizaciones respectivas, tanto al establecimiento, como a las profesionales que cumplieren los requisitos de inclusión para la investigación y así participar de forma voluntaria, firmando un consentimiento informado, ya que las entrevistas debían ser grabadas.

Para el análisis de los datos primarios, ya transcritas las entrevistas (Kvale, 2011), fue necesario “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible” (Álvarez, 2014, p. 102), procediendo a codificar la información en la malla temática, establecida a partir de las categorías que se organizaron al inicio y durante el desarrollo de la investigación (Bolívar et al., 2001). La codificación, se resume como el proceso de selección y organización de la información recopilada, para luego llevar a cabo el análisis de contenido (Basulto, 2016).

Ya codificada la información, se interpretaron los discursos de las profesionales mediante un análisis de contenido cualitativo categorial temático (Díaz, 1992), analizando el contenido de las entrevistas, desde una dimensión hermenéutica, comprensiva e interpretativa (Gadamer, 2000).

A continuación, se presenta la Tabla 2, denominada Malla Temática de Análisis, con la categoría principal y las subcategorías analizadas en este artículo.

Tabla 2*Malla Temática de Análisis.*

Categoría	Subcategorías	Descripción
Percepciones	Actitudes	Actitudes percibidas por parte del equipo PIE sobre los profesores de matemática al momento de realizar trabajo colaborativo.
	Actitudes en el tiempo	Cómo han variado las actitudes de los profesores de matemática a lo largo del tiempo desde el inicio de la labor profesional.
	Factores	Factores que influyen en las actitudes de los profesores de matemática.

Fuente: Elaboración propia.

3. Análisis del Caso

A continuación, se presentan extractos relevantes, a partir de los relatos entregados por las profesionales del equipo PIE, presentados según la subcategoría a la que pertenecen (ver categorías de análisis en apartado metodológico). En primer lugar, se aborda la subcategoría denominada “Actitudes”, la que deja en evidencia diversas actitudes que presentan los profesores de matemática a la hora de realizar trabajo colaborativo, dentro de la categoría de análisis de este trabajo.

Categoría: Percepciones

Subcategoría 1: Actitudes

Al referir a los profesores de matemática, se evidencia una actitud pasiva por parte de estos, identificando falta de disposición, compromiso e incluso rechazo hacia el trabajo colaborativo y todo lo que esto implica.

P3: “Los profesores que llevan más años de servicio veo como una actitud reacia al trabajo colaborativo [...] no les gusta mucho que las profesoras diferenciales se involucren en el trabajo dentro de la clase misma [...] no había como mucha disposición a que se realizaran adecuaciones curriculares, no comprendían las características y particularidades que tenían ellos, entonces querían imponer cierto como esta enseñanza de manera homogénea a todos los estudiantes y no entendían cierto el concepto de diversidad”.

Es importante mencionar que las profesionales asocian un componente generacional a las actitudes, haciendo una diferencia importante entre aquellos que poseen mayor experiencia, tal como lo señaló P3.

Por otra parte, las profesionales relatan que los profesores no presentan propuestas concretas para trabajar con sus estudiantes mientras se lleva a cabo el trabajo colaborativo o para la atención de los estudiantes con NEE, relevando estas tareas al equipo PIE, debido a que asumen que son ellas quienes deben prestar las atenciones necesarias. Se perciben actitudes de desapego hacia los estudiantes que pertenecen al PIE, surgiendo un ambiente, principalmente de queja, donde consideran que los profesores de la asignatura se desligan de prestar atención a los estudiantes.

P4: *“es un entorno más de queja, que, de tratar de buscar una solución a una situación, es como: ‘pasa esto, esto y esto’ [...]. Es como un monólogo finalmente de ‘cuál es mi problema y yo necesito soluciones,’ no vengo con algo planteado de cómo yo lo podría solucionar [...] tienen la visión de que nosotros tenemos que resolver ciertas problemáticas asociadas al comportamiento”.*

P1: *“Actitudes como de no asumir a los estudiantes como sus estudiantes. Habla de ‘los’ estudiantes de PIE, no de “mis” estudiantes, poca pertenencia y poco compromiso.”*

Así, en esta subcategoría, es posible revelar que las actitudes de los profesores, en su generalidad, no favorecen a un clima adecuado para la realización del trabajo colaborativo, desvalorando tanto el rol que cumple cada profesional del equipo, como al PIE mismo. Se considera también el factor generacional de los docentes, ya que se aprecian diferencias entre quienes recién ingresan al sistema educacional, versus aquellos con más años de servicio.

Subcategoría 2: Actitudes en el tiempo

La segunda subcategoría, permite visibilizar la variación de las actitudes de los profesores de matemática cuando realizan trabajo colaborativo, desde el inicio de la labor profesional en el equipo PIE de cada una de las participantes del estudio, hasta la actualidad.

De forma general, las profesionales coinciden que las actitudes de rechazo hacia el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad, se perciben desde el inicio de su desempeño laboral, identificando incluso, comentarios discriminatorios sobre estudiantes.

P1: *“los dos primeros años no vi a los profesores de matemática en trabajos colaborativos, no llegaban, sabían, pero simplemente no se aparecían [...] Algunos no estaban de acuerdo, con que se les impusiera esa hora de trabajo y fue al principio de rechazo, rechazo, sobre todo en un colegio que se consideraba como un colegio de excelencia, se decía que los estudiantes PIE venían a bajar el nivel del establecimiento. Sentía muy, muy fuerte el rechazo, el rechazo a los estudiantes PIE y a todo lo que tenía relación con el PIE.”*

P3: *“cuando comencé a trabajar la mayoría de los profesores de Educación Matemática eran profesores mayores [...] no les gustaba mucho que la profesora diferencial interviniera dentro del aula. Ellos, en cierto modo igual se vieron como ‘amenazados’ podría decirlo, porque iba a llegar una persona externa a ver sus clases, a cuestionar sus clases, entonces no lo tomaron de buena forma.”*

Pese a lo mencionado, algunas de las actitudes que presentaban los docentes de matemática han ido cambiando con el pasar del tiempo, debido a diversos factores, tales como, comprensión sobre lo que significa el trabajo colaborativo, cambio generacional docente, el recambio de profesores de matemática y la intervención de los equipos directivos.

P2: *“Sí ha ido variando, de menos a más, pero ha sido un trabajo constante, no ha sido así como ya el otro año todos los profes vienen con actitud distinta o mentalidad positiva no, no ha sido eso, ha sido un arduo trabajo y que ha costado, también ha implicado que desde UTP se sienta más el apoyo hacia el PIE”.*

Según lo expuesto, las respuestas de las participantes fueron similares entre sí, lo que permite inferir que concuerdan en que se han presentado cambios, sin embargo, es necesario mencionar que este ha sido lento o difícil.

Subcategoría 3: Factores

La última subcategoría permite identificar a través de los relatos, factores que las profesionales del PIE consideran que influyen en las actitudes de los docentes de matemática, percibidas a los largo de su labor profesional realizando trabajo colaborativo.

P1: *“Poco compromiso a veces y un poco de desconocimiento también [...] la falta de formación, no sólo en profesores de matemáticas si no también, profesores de asignaturas con respecto al PIE, al menos como una orientación al trabajo colaborativo.”*

P1, menciona la falta de formación universitaria de los profesores de matemática en temas asociados a educación especial y desconocimiento sobre la función del PIE y el trabajo colaborativo, debido a una ausencia de compromiso o interés por interiorizarse sobre estas temáticas.

P2: *“Influye mucho la disposición [...] yo creo que se ve influenciada un poco por los años de servicio de los profesores. El profe diferencial viene a quebrar el esquema que estaba acostumbrado a utilizar y ahí es donde se producen esos conflictos, ¿cómo me cambien esto si yo lo he hecho por 20 años y vienen a decir que lo haga en otra forma?”*

P2 percibe una falta de disposición y compromiso al trabajo colaborativo, influenciado por los años de servicio de los docentes, visibilizando una brecha generacional entre los nuevos profesores y aquellos con mayor trayectoria.

P3: *“Lo más complejo yo creo que entiendan el verdadero concepto de inclusión, de diversidad, porque igual yo creo que hay como un tema cultural, y los aspectos culturales son los más difíciles de modificar.”*

P3 menciona que el factor ‘falta cultura inclusiva’, el que debería considerarse dentro del trabajo colaborativo y en la vida profesional de los profesores.

P4: *“Les falta esa parte quizás un poco más académica de haber estudiado algo por ahí que se pueda relacionar. El profesor se ve con muy pocas armas, quizás, para poder desarrollar su clase o poder enfrentarse a situaciones complejas, como manejar a alumnos con ciertos diagnósticos.”*

Según P4, un factor que influye, es la falta de preparación de profesores de matemática en temas asociados a NEE, lo que queda en evidencia en aquellas situaciones donde los docentes no pueden dar respuesta a sus estudiantes, debido a que no saben cómo enfrentarse a ellas.

P5: *“Lo más complejo pudiese ser la coordinación con el horario, porque les asignan uno establecido desde inspectoría y son muy pocos momentos los que tienen libres [...] es muy difícil coincidir justo en el horario que le dejaron para poder realizar trabajo colaborativo.”*

P5 visibiliza el agobio laboral que sufren docentes de matemática, debido al exceso de trabajo en aula y la escasez de tiempo disponible, no solo para el trabajo colaborativo, sino para diversas actividades, referenciando una ineficiente distribución de la carga horaria emanada desde inspectoría, complejizando aún más la organización del trabajo en conjunto.

Con la información recopilada en las tres subcategorías, se elaboró la Tabla 3, donde se organizan los orígenes de los factores mencionados por las profesionales del PIE, estableciéndose tres grupos principales:

Tabla 3*Factores Asociados a las Actitudes.*

Factor	Cómo se representa
Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento • Falta de formación en Educación Especial • Falta de capacitación constante • Años de servicio • Interés personal • Dificultades de adaptación a los nuevos desafíos • Falta de cultura inclusiva
Sistema Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Agobio laboral • Desmotivación • Falta de compromiso • Falta de disposición • Exceso de horas en aula • Sobrecarga laboral
Establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Ineficiente distribución de las horas de trabajo • Gestión administrativa en los horarios de trabajo

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior, recopila y organiza los factores en tres subgrupos. En primer lugar, están aquellos de origen Profesional, asociados al conocimiento que poseen profesores de matemática sobre educación especial, adquiridos durante su formación docente o que han obtenido a lo largo de su trayectoria profesional, a través de postítulos, capacitaciones o interés personal.

En segundo lugar, los factores asociados al Sistema Educativo, tienen relación con los elementos externos que influyen y afectan la labor de profesores de matemática. Surgen una vez que se insertan en el sistema escolar.

Finalmente, los factores organizados en el grupo denominado Establecimiento, tienen relación con aquellos elementos que solo existen e influyen dentro del establecimiento educativo en particular, asociado principalmente a los grupos humanos que ahí se desempeñan.

4. Discusión y Conclusiones

A partir del análisis de los resultados de la presente investigación, se muestra a continuación un resumen con los principales hallazgos, respondiendo así al objetivo establecido desde un inicio: identificar representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática, a partir de las percepciones que poseen profesionales del PIE, en función del trabajo colaborativo en un colegio de la comuna de Concepción, Chile.

En cuanto a la percepción que poseen las profesionales del equipo PIE respecto del profesor de matemática y su implicancia en el trabajo colaborativo, se identifican actitudes pasivas y poco compromiso por parte de los docentes, ya sea cuando se realiza trabajo colaborativo o al momento de prestar atención a estudiantes pertenecientes al PIE, los profesores de la asignatura se desentienden de este último grupo, porque asumen que deben ser abordados por las educadoras diferenciales, de este modo, se percibe rechazo hacia la atención de la diversidad. Lo expuesto manifiesta claramente donde se sitúa el pensamiento y lo que perciben las entrevistadas al evaluar el trabajo colaborativo en conjunto con el profesor de matemática. Puesto que ahí se pueden apreciar prácticas que se representan en el ejercicio profesional y visiones de mundo que subyacen e influyen en la acción de la vida cotidiana del sistema educativo estudiado.

También, se aprecia poca valoración al quehacer del PIE y quienes lo conforman, ya sea al momento de realizar trabajo colaborativo o en la cotidianidad de sus labores. Es necesario mencionar que estas percepciones están influenciadas por diversos factores, considerando los años de servicio docente como un componente importante, esto porque, pueden ir variando a lo largo del tiempo. Según esto, [Otondo et al. \(2018\)](#) señalan que las percepciones de los profesores de matemática están marcadas por las experiencias que estos viven a lo largo de su vida profesional. A su vez, [Mellado y Chaucono \(2016\)](#) indican que son las percepciones de los docentes las que influyen de forma directa las acciones y decisiones del trabajo dentro del aula, siendo estas las que permiten comprender la forma de pensar y actuar de cada profesor ([Mellado et al., 2017](#)).

Ahora bien, en relación a las actitudes emanadas de los relatos, las profesionales suelen describirlas de forma negativa, debido al rechazo que existe por parte de los docentes hacia quienes integran el PIE y a todo lo relacionado al programa, puesto que se le resta importancia y relevancia al trabajo colaborativo. Además, se percibe poco o nulo interés por realizar adecuaciones curriculares y diversificar las actividades. Si bien, se menciona que ha existido un cambio en el tiempo, este sucede cuando los profesores conocen los diagnósticos de sus estudiantes y los comprenden, sobre todo con aquellos que presentan necesidades de carácter permanente, en este sentido [Otondo et al. \(2018\)](#) señalan que aquellos profesores de matemática que consideran la atención a las NEE poseen un relato segregador, bajo una perspectiva clínica y segregadora.

Las experiencias de las profesionales del equipo PIE al realizar trabajo colaborativo junto al docente de matemática, indican que los profesores no cuentan con herramientas que permitan brindar la atención necesaria a los estudiantes, debido a que desconocen muchos aspectos en estas áreas, como, por ejemplo, no ingresan al sistema educativo con los conocimientos mínimos para llevar a cabo el trabajo en conjunto o para dar correcta atención a quienes presentan NEE, tal como lo indicaría el [MINEDUC \(2015\)](#). En este sentido, [Otondo et al. \(2018\)](#) apuntan a que esto puede deberse a la poca o nula formación que entregan las universidades encargadas de formar docentes, además, son escasos los profesores que buscan aprender sobre inclusión y NEE durante su vida laboral ([Otondo et al., 2022](#)).

La construcción de RS, en la presente investigación, presentó sus factores constitutivos en la tabla 3. En este sentido, y a partir de los relatos presentados por las profesionales, es posible identificarlas a partir de las percepciones que surgen durante el trabajo colaborativo junto al equipo PIE.

A continuación, se presenta la Tabla 4 con las representaciones que se asocian al docente de matemática y los elementos que permiten identificarlas.

Tabla 4

RS Asociadas al Profesor de Matemática, en Función del Trabajo Colaborativo Junto Al Equipo PIE.

Representación social	Elementos que permiten identificarlas
1. De la distorsión del trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formación en Educación Especial. • Falta de capacitación. • Falta de trabajo de equipo. • Desconocimiento de la finalidad del trabajo colaborativo.
2. Del diagnóstico como elemento característico	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento clínico sobre NEE. • Desconocimiento sobre NEE. • Falta de atención a la diversidad.
3. De los años de servicio en la labor docente	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interés personal. • Dificultades de adaptación a los nuevos desafíos.
4. De la sobrecarga laboral del docente de matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Agobio laboral. • Desmotivación. • Falta de compromiso con el trabajo colaborativo. • Falta de disposición al trabajo colaborativo. • Exceso de hora en aula.
5. De la escasa eficiencia en la gestión administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ineficiente distribución de las horas de trabajo. • Coordinación horaria del trabajo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia.

Dichas representaciones sociales, situadas en nuestro caso de estudio, se comprenden del siguiente modo:

1. *RS de la distorsión del trabajo colaborativo*: surge una vez que las profesionales concuerdan que los docentes de matemática poseen un concepto errado de lo que es y significa realmente el trabajo colaborativo, debido a la falta de formación de los profesores en áreas asociadas a Educación Especial. Además, indican que estos docentes no suelen trabajar en equipo, por lo que relacionan el trabajo colaborativo a una medida de control.

2. *RS del diagnóstico como elemento característico*: las profesionales, coinciden en que los profesores desconocen la variedad de NEE existentes dentro de las aulas de clases, por lo que generalizan a los estudiantes a partir de sus diagnósticos, y estos diagnósticos los asocian a alguna discapacidad, sin necesariamente tener relación alguna. Esto es muy frecuente, ya que, se suelen usar como sinónimos los conceptos de discapacidad y NEE (López, 2021), aun cuando son muy distintos.

3. *RS de los años de servicio en la labor docente*: surge de la convergencia de factores que se asocian a profesores de matemática que poseen mayor trayectoria profesional en el sistema educativo, puesto que se caracterizan por no mostrar interés personal o profesional en temas asociados a inclusión, ni en el aprendizaje de prácticas inclusivas.

4. *RS de la sobrecarga laboral del docente de matemática*: es posible visibilizar, según los relatos, que el trabajo colaborativo muchas veces no funciona, debido al agobio laboral al que están expuestos los docentes de la asignatura, ya que, matemática es una de las disciplinas con más horas de trabajo en aula, generando consecuencias como desmotivación, falta de compromiso e interés hacia un trabajo colaborativo eficiente.

5. *RS de la escaza eficiencia en la gestión administrativa*: los relatos también permiten visibilizar esta representación que no tiene directa relación con las prácticas que cumple el docente de matemática, sin embargo, se ve afectado directamente, ya que se dificulta la coordinación de horarios de trabajo colaborativo, debido a que los profesores de matemática pasan más tiempo en sala realizando clases regulares. Es necesario mencionar que estos horarios emanan desde Inspectoría y, además, no suelen coincidir con el de las educadoras diferenciales, complejizando el coordinar horarios para trabajo en conjunto.

Por otra parte, gracias a la complementariedad teórica y operativa que se plantea entre representaciones e imaginarios (Basulto et al., 2020; Riffo-Pavón et al., 2021; Segovia et al., 2018), es posible identificar IS asociados al profesor de matemática, en función del trabajo colaborativo junto al equipo PIE. Esto se logra analizando las visiones de mundo que subyacen a la práctica educativa desde un plano representacional, por tanto, ahora nos adentramos en un plano socio imaginario en el que se analizan los relatos de las profesionales participantes de la investigación, de modo de, indagar en sus visiones de mundo, para comprender mejor como es representado el sistema educativo en cuestión. Quedando en evidencia dicha complementariedad entre un mundo que nutre de significado (lo socio imaginario) y como dicho mundo se representa y se pone en acción (lo representacional). Es decir, identificar ideaciones de lo que hacen los grupos sociales insertos en el mundo y cómo es posible, además, representarlo (Murcia et al., 2016). Es por esto que, desde las experiencias en el trabajo colaborativo, las percepciones y actitudes que emanan a la hora de trabajar junto a los profesores de matemática, es posible establecer diversos imaginarios que se presentan a continuación, en la Tabla 5:

Tabla 5

IS Asociados al Profesor de Matemática, en Función del Trabajo Colaborativo Junto al Equipo PIE.

Imaginario social	Representaciones asociadas
1. Del estereotipo profesional del docente de matemática	<ul style="list-style-type: none"> • De la distorsión del trabajo colaborativo • Del diagnóstico como elemento característico • De los años de servicio en la labor docente • De la sobrecarga laboral del docente de matemática
2. Pedagógico del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • De los años de servicio en la labor docente • De la sobrecarga laboral del docente de matemática • De la escaza eficiencia en la gestión administrativa
3. De la normalización y falta de cultura inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • De la distorsión del trabajo colaborativo • Del diagnóstico como elemento característico • De los años de servicio en la labor docente • De la sobrecarga laboral del docente de matemática • De la escaza eficiencia en la gestión administrativa

Fuente: Elaboración propia.

Descripción de los IS identificados en función del caso de estudio:

1. *IS del estereotipo profesional del docente de matemática*: Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018) señalan que los estereotipos surgen a partir del momento en que el ser humano aprende de sus pares mediante procesos de socialización, asimilando así modelos y patrones de comportamiento, generando ideas preconcebidas sobre ciertos grupos humanos, de este modo, se percibe que estos grupos de personas comparten características en común. En este sentido, desde la visión de las profesionales del PIE, se preconiben ideas y características que se asocian, en particular, al profesor de matemática.

Desde los relatos de las profesionales, emergen distintos factores que permiten identificar el presente imaginario. Se señala que los profesores de matemática son quienes mayores problemas presentan a la hora de realizar trabajo colaborativo o en dar una atención adecuada a estudiantes con NEE, ya sea por la excesiva carga laboral en aula o la falta de formación en esta área. También se tiene la idea generalizada de que los profesores de matemática basan sus apoyos en los diagnósticos de sus estudiantes, siempre y cuando estos presenten fuertes rasgos y características asociadas a sus condiciones particulares, tal como lo señalan Otondo et al. (2018).

2. *IS pedagógico del sistema educativo*: surge de la convergencia de factores asociados a distintas RS de la presente investigación, ya que se aprecian conductas por parte de los profesores de matemática, modeladas por el sistema educativo en el que se ven insertos a lo largo de su vida docente. Algunos elementos que permiten entrever este imaginario, se asocian a los años de trayectoria de los docentes, puesto que poseen una tendencia a preferir el trabajo solitario, por sobre el colaborativo, debido a los esquemas que han internalizado y estructurado a lo largo de su vida profesional.

Además, es necesario mencionar que las profesionales entrevistadas señalan que los profesores de matemática poseen una cantidad excesiva de horas en el aula de clases, permitiéndoles escudarse en ello para no llevar a cabo el trabajo colaborativo, sumando también, la escasa eficiencia en la distribución horaria por parte de la gestión administrativa.

3. *IS de la normalización y falta de cultura inclusiva*: este imaginario surge con fuerza desde la convergencia de todas las representaciones identificadas en la presente investigación, por lo tanto, se podría señalar que todos los factores presentados guardan relación directa con la normalización y una falta de cultura inclusiva, no solo por parte de los profesores de matemática, sino que, además, de los equipos directivos y del sistema educativo mismo. En este sentido, se hace posible analizar que el sistema educativo manifiesta una tendencia a la homogeneización de estudiantes que poseen NEE, invisibilizándolos a través de las prácticas tradicionales de los profesores y la poca implicancia que poseen los equipos directivos en la mejora y fortalecimiento del equipo PIE dentro del establecimiento educacional.

Luego de analizar los relatos e identificar RS e IS, a partir de la percepción de las profesionales del PIE, es posible inferir que existe una falta de concordancia entre lo que se establece en las políticas públicas sobre educación especial y los lineamientos entregados por el Decreto N°83 (MINEDUC, 2015), para una correcta realización de adecuaciones curriculares y trabajo colaborativo, considerando además, que las universidades que forman docentes de matemática no los preparan en estas áreas, surgiendo así un constante desconocimiento, por parte de los profesores de la asignatura, sobre cómo prestar atención a la diversidad y las herramientas que entrega el trabajo colaborativo.

Otondo et al. (2018), en un estudio realizado a profesores de matemática, señalan que los docentes participantes no poseen formación académica sobre cómo prestar atención a la diversidad, no realizan adecuaciones curriculares, ni trabajo colaborativo que les permita

mejorar sus prácticas docentes. Por lo tanto, las RS e IS identificados en la presente investigación, no distan de las prácticas tradicionales que se han llevado a cabo los últimos años por parte de los profesores de la asignatura.

A partir de lo ya presentado en la investigación, es necesario mencionar que [Anzaldúa \(2017\)](#) señala que, según Castoriadis, la sociedad se instituye imaginariamente en base a las significaciones que los seres humanos crean para sí mismos, a partir de la interacción con otros. Es por esto que, según los relatos y experiencias de las profesionales del PIE, ha sido posible identificar algunas formas de cosmovisión que pueden poseer los profesores de matemática sobre el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad a partir de las propias vivencias y experiencias que poseen los individuos al estar insertos en sociedad. De este modo, tanto RS como IS, poseen componentes contextuales y temporales, donde es posible inferir que dichos conceptos teóricos son dinámicos y cambiantes, debido a que se modifican en la medida que la misma sociedad se transforme ([Girola y de Alba, 2018](#); [Toledo y Basulto, 2020](#)).

En este sentido, lo mencionado se relaciona directamente con lo que señala [Castoriadis \(1989\)](#), sobre sociedad instituida e instituyente, debido a que lo instituyente es creación incesante que viene a alterar la realidad social, representada, en este artículo, bajo la actuación de los nuevos docentes de matemática, iniciando un estado de tensión frente a lo instituido o ya establecido en la sociedad, representado por las prácticas más tradicionales de los profesores con vasta trayectoria pedagógica. Entonces, es aquí donde se produce una fisura entre lo que ya está instituido, permitiendo dar paso a una transformación social desde lo instituyente, representado en la práctica docente de las nuevas generaciones.

Además, desde los resultados presentados, es interesante abordar el rol que cumplen no solo los profesores, sino que también los equipos directivos en la implicancia del cumplimiento del trabajo colaborativo en los establecimientos. Por otra parte, a partir de este trabajo, se pueden considerar aquellos elementos que permitan elaborar planes de acción para mejorar la calidad del trabajo colaborativo, no solo con docentes de matemática, ya que muchos de los factores considerados por las profesionales del PIE, son transversales y permitirían dar atención de forma correcta a la diversidad en las aulas de clases.

Finalmente, es necesario mencionar la escasez de investigaciones realizadas en Chile, que aborden temáticas como las prácticas de docentes de diferentes asignaturas y que permitan dar cuenta de cómo es la atención a la diversidad, más aún, aquellas que aborden RS e IS mediante la complementariedad de ambas teorías desde la perspectiva aquí manifestada.

Referencias bibliográficas

- Acosta, G., y Garibello, L. (2018). *Análisis de imaginarios en el campo de la educación en artículos de revistas indexadas*. (Tesis de grado). Universidad de La Salle.
- Álvarez, J. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Alvariñas-Villaverde, M., y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>.
- Anzaldúa, R. (20-24 de noviembre 2017). *Reflexiones sobre la Educación: Una mirada desde Cornelius Castoriadis*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Baeza, M. (2003). *Imaginarios sociales, apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Basulto, O. (2016). Investigación social. Una aproximación reflexiva a los análisis de contenido y discurso desde una perspectiva cualitativa con diversos enfoques. *Revista de humanidades*, 2, 95-115.
- Basulto, O., Segovia, P., y Jullian, C. (2020). Imaginarios sociales y representaciones en torno al movimiento estudiantil de 2011: Hacia la configuración de un perfil mediático del grupo El Mercurio S.A.P. *UNIVERSUM*, 35(1), 250-287.
- Berger, P., y Luckmann T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. La Muralla S.A.
- Broitman, C., Sancha, I., Dibene, L., Falco, L., y Lemos, A. (2021). La matemática escolar en la educación especial del nivel primario. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar. *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 208-257). EDULP.
- Brante, M. (2017). *Efecto de la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, evidencia para Chile* (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Camacho, L. (2017). Transición entre lo instituido e instituyente en las teorías sexuales infantiles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 257-271.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Tusquets Editores.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 1-13.
- Dittus, R, Basulto, O., y Riffo, I (2018). Imaginarios y representaciones sociales en Chile: teorías consolidadas y deslizamientos metodológicos. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe (Coords). *“Imaginarios y representaciones sociales. Estado de la investigación en Iberoamérica”*. (pp. 223-264). Ediciones USTA.
- Díaz, C. (1992). *Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación*. Eudema.
- Duarte, R., Galindo, L., y Sepúlveda M. (2019). *Representaciones sociales sobre el autismo en un grupo de docentes de primaria del colegio Luis Madina de Cali*. (Tesis de pregrado). Universitaria Católica Lumen Gentium.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la colección: Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario Social. *Civilizar: Ciencias Sociales Humanas*, 19(37), 31-42.

- Garrido, D. (2022). *Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática en función del trabajo colaborativo realizado junto al equipo del programa de integración escolar (PIE)*. (Tesis de Magíster). Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Girola, L., y de Alba, M. (2018). Imaginarios y representaciones sociales. Un estado del arte en México. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe. *Imaginarios y Representaciones Sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 349- 424). Ediciones USTA.
- Gadamer, H-G. (2000). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Vol I y II). Sígueme.
- González, R., y Otero, C. (2017). Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa. *Opción*, 33(84), 759-790.
- Gutiérrez, M., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Gutiérrez, M., y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(13), 1-13.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana, S.A de C.V.
- Jiménez, V., y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMIA Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), s/n.
- Jiménez, J., y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8 (Nº Especial), 1-15.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lima, I. (2020). Las representaciones sociales del concepto de “aprendizaje” en Educación Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 14(11), 127-166.
- López, M. (2021). *La discapacidad y sus cifras en Chile*. Con Trabajo: Fundación de Inclusión Laboral.
- Maric, M. (2018). Estado del arte sobre imaginarios y representaciones sociales en Bolivia. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe. *Imaginarios y Representaciones Sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 21-99). Ediciones USTA
- Mellado, M., y Chaucono, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 371-388.
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14.
- MINEDUC (2015). *Diversificación de la enseñanza: Decreto 83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Unidad de Educación Especial.
- MINEDUC (2019). *Trabajo Colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. CPIP.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Murcia, N., Jaimes, S., y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta Moebio*, 50, 257-274.

- Murcia, N., y Jaramillo, D. (2014). Imaginarios sociales de educabilidad en el programa de artes escénicas: entre lo hegemónico y lo radical/creación. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 80-89.
- Navarro, B., Arriagada, I., Osse, S., y Burgos, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista electrónica Educare*, 20(1), 1-18.
- Otondo, M., Garrido, D., Araneda, R., y Pérez, J. (2018). Prácticas docentes de profesores de matemática en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. En T. Del Valle y C. Henríquez, *Investigación en la formación inicial del profesor de matemática* (pp. 19-33). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Otondo, M., Espinoza, C., Oyarzo, X., y Castro, A. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 15(3), 133-142.
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Piña, J. (2016). Representaciones Sociales de docentes en función de su trabajo. *Revista Digital Universitaria*, 17(10), 1-15.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea].
- Riffo, I. (2016). Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *Comuni@cción*, 7(1), 63-76.
- Riffo-Pavón, I., Basulto, O., y Segovia, P. (2021). El Estallido Social chileno de 2019: un estudio a partir de las representaciones e imaginarios sociales en la prensa. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 243, 345-368.
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25-46.
- Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 124-139.
- Segovia, P., Basulto, O., y Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 79-102.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- SUPEREDUC (2019). ¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)? <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>.
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A., y Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179.
- Toledo, A., y Basulto, O. (2020). Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 161-176.
- Torres, M., Salazar, F., y Paz, K. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. Universidad Rafael Landívar.
- Trejos, D., y Pérez, J. (2018). *Imaginarios sociales sobre inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Universidad Católica de Pereira.

- Urbina, J., y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-544.
- Valenzuela, C., y Cortese, I. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva: breve revisión a los paradigmas y leyes*. Valoras UC.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Vera, P. (2018). Interrogar sentidos desde las ciencias sociales. Una aproximación a los estudios actuales sobre imaginarios y representaciones sociales en Argentina. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe. *Imaginarios y Representaciones Sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 21-99). Ediciones USTA.
- Vieytes, R. (2004). *Metodologías de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas*. De las ciencias.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Salud mental docente tras dos años de pandemia por COVID-19

Vanessa Orrego

Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 25 de enero 2023 - Aceptado: 07 de marzo 2023

RESUMEN

Buscando comprender el nuevo escenario educativo manifestado a partir de la pandemia, surgieron distintas investigaciones no académicas que difundieron abiertamente sus resultados. Sin embargo, dichos estudios no han sido sistematizados para entender las tendencias principales que caracterizaron este período. Así, el objetivo de este artículo fue examinar las investigaciones no académicas publicadas en Chile por organizaciones de la sociedad civil, referidas a la salud mental de los docentes chilenos durante los dos primeros años de COVID-19. Usando una metodología cualitativa y un diseño documental, se seleccionaron 14 estudios empíricos publicados entre marzo del 2020 y diciembre del 2021. Los resultados evidencian la alta vulnerabilidad de la docencia a los problemas de salud mental, especialmente en las mujeres y los más jóvenes, como efecto de la adaptación del proceso de enseñanza, las condiciones laborales y la pandemia misma, incluyendo el temor al contagio. En este marco, las conclusiones llaman a implementar acciones paliativas para mitigar las secuelas actuales, así como a planificar acciones preventivas, de detección precoz y tratamiento para el período postpandemia, articulando acciones individuales y sociales que respondan efectivamente a las fuentes de riesgo.

Palabras claves: Educación remota; educación a distancia; pandemia; salud mental; docencia; Chile

*Correspondencia: Vanessa Orrego (V. Orrego).



<https://orcid.org/0000-0002-0977-2280> (vanessa.orrego.tapia@gmail.com).

Teacher mental health after two years of COVID-19

ABSTRACT

Seeking to understand the new educational scenario that emerged after the pandemic, different non-academic investigations have openly disseminated their results. However, these studies have not been systematized to understand the main trends that characterized this period. Thus, the objective of this article is to examine the non-academic research published in Chile by civil organizations regarding the mental health of Chilean teachers during the first two years of COVID-19. Using a qualitative methodology and a documental design, 14 empirical studies between March 2020 and December 2021 were selected. The results show the high vulnerability of teachers to mental health problems, especially between women and the youngest, as an effect of the adaptation of the process of teaching, working conditions and the pandemic itself, including the fear of contagion. In this context, the conclusions call for the implementation of palliative actions to mitigate the current sequelae, as well as the planning of preventive, early detection, and treatment actions for the post-pandemic period, articulating individual and social actions that respond effectively to the sources of risk.

Keywords: Distance education; online learning; pandemics; mental health; teaching profession; Chile.

1. Introducción

El brote pandémico ocasionado por el SARS-CoV-2 es una emergencia sanitaria de preocupación internacional, que representa un desafío significativo para la salud mental de la población, incluyendo aquí indiscutiblemente a los docentes, quienes, recuerdan Jiménez (2021) y Reimers y Schleicher (2020), fueron la primera línea educativa y responsables del éxito de la educación remota y/o híbrida. Además del proceso de adaptación propio de la transformación educativa, las fuentes de los riesgos para la salud mental de los docentes fueron sus condiciones laborales y la experiencia misma de la pandemia.

Sea por ausencia de formación, experiencia previa o infraestructura ergonómica y digital (Santiago et al., 2020), el proceso de adaptación educativa impuso demandas que escapaban a los recursos disponibles para enfrentarlas. Así, el apoyo social, la autonomía y la autoeficacia profesional, la terapia, el ejercicio y el ocio parecieron ser insuficientes para asumir satisfactoriamente la transformación educativa, generando un desbalance que se tradujo en sobrecarga laboral, agotamiento, estrés y ansiedad (Hidalgo et al., 2021; Kim et al., 2021). No hay que olvidar que la educación remota y/o híbrida fue más que el ajuste del calendario escolar y representó un cambio de 180° en la metodología, el currículo y la didáctica en términos de medios, formatos y plataformas de trabajo. Es más, supuso colaboración intersectorial para asegurar las condiciones educativas, emocionales y sociales en los estudiantes y sus familias y, entre aquellos de menor nivel socioeconómico, sanitarias y alimenticias (CEPAL y UNESCO, 2020).

Este desbalance entre demandas y recursos no fue nuevo, ya que la literatura especializada ha sido consistente en enfatizar que las condiciones laborales precarias de los docentes son una antesala a diversos problemas de salud mental (Santiago et al., 2020). En esta lista de

condiciones laborales complejas, se encuentra la sobrecarga laboral, el desequilibrio trabajo-vida, el bajo salario, las presiones ocasionadas por las pruebas estandarizadas, la indisciplina estudiantil, el escaso desarrollo profesional docente y la menor valoración social de la profesión (Elige Educar y CPP-UC, 2018; Gaete et al., 2017; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021), condiciones que suelen ser incluso vinculadas a la deserción docente del aula y del sistema educativo (Ávalos y Valenzuela, 2016; Johnson, 2006; Podolsky et al., 2019).

Entre estas condiciones, el tiempo no lectivo fue probablemente la más crítica durante la pandemia, pues los docentes comenzaron a necesitar más tiempo para preparar sus clases, asegurar conexiones y hacer seguimiento a sus estudiantes en desmedro del tiempo personal y familiar, ocasionando un persistente desequilibrio trabajo-vida (CEPAL y UNESCO, 2020; Lizana y Vega-Fernández, 2021; Méndez y Palacios, 2020; Penna et al., 2020).

Junto a lo anterior, estaban los riesgos psicosociales de la experiencia de pandemia, cuarentena y distanciamiento físico y social que afectaron a toda la población. Sin saber cómo avanzaría, quienes se contagiarían, cuáles serían las complicaciones o cuándo se podría regresar a la normalidad, el brote pandémico constituyó una amenaza ambigua para la integridad física y psicológica que podía ocasionar sentimientos de impotencia, frustración, confusión, miedo e irritabilidad, pero también mareos, cefaleas, agotamiento, insomnio y alteraciones del apetito, depresión, ansiedad, abuso de sustancia y adicciones (Buitrago et al., 2021; Cervantes, 2021; Lozano, 2020; Ramírez et al., 2020).

Las investigaciones de Pierce et al. (2020) y Jakubowski y Sitko-Dominik (2021) evidencian claramente este último punto. Los primeros autores aplicaron el Cuestionario de salud general de Goldberg, en su versión de 12 ítems (GHQ-12), a una muestra representativa de la población general en 2018-2019 y, luego, en 2020 en el Reino Unido: antes de la pandemia, el 18,9% de las personas encuestadas auto reportó un puntaje que lo situó en la categoría de indicativo de presencia de psicopatología, tras un mes de cuarentena en 2020 el valor había subido al 27,3%. En cambio, los segundos investigadores estudiaron el efecto de la educación remota sobre la salud mental de los docentes durante la primera y la segunda ola en Polonia y los resultados evidenciaron el aumento del estrés desde 45,5% a 47,1%, de ansiedad desde 46,9% a 50,7% y de depresión desde 44,1% a 55,0%.

En este marco, no extrañan los resultados obtenidos por diversas investigaciones internacionales en población docente y a propósito de la pandemia. Además de los estudios de Hidalgo et al. (2021), Jakubowski y Sitko-Dominik (2021) y Kim et al. (2021) señalados previamente, destaca el análisis realizado por Jiménez (2021), quien encontró que, a pesar de la satisfacción personal con la vida y la sensación de sentido en la propia vida, los docentes en Filipinas indicaron tener problemas para dormir y sufrir de desinterés, desesperanza y baja energía durante el primer año de la pandemia. En España, Fernández (2020) reportó en ese mismo período una prevalencia de ansiedad del 31,4% a través de la versión española del GAD-7, de 22,2% en depresión usando el CESD-8 y de 56,5% en burnout con el MBI-GS. En este último instrumento aparecieron resultados especialmente interesantes. Por un lado, el 97,2% de los docentes señaló contar con altos niveles de eficacia profesional, relevando sus altas expectativas sobre ellos mismos en su entorno laboral; por el otro, 44,4% indicó tener altos niveles de agotamiento que se expresaban en cansancio o fatiga a la hora de ir a trabajar.

En este proceso, la literatura reitera el valor que tienen el apoyo social, el ejercicio, las rutinas saludables y el equilibrio trabajo-vida como factores protectores (Hidalgo et al., 2021; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Pereira et al., 2020). Pero también que el riesgo y el miedo a contagiarse de COVID fueron factores de riesgo de la salud mental (Fernández, 2020; López et al., 2021; Lozano, 2020), así como la exposición excesiva a información (Giallonardo et al., 2020). Como características específicas de los docentes, se suma la incertidumbre

y controversia ocasionada por la apertura de las escuelas, sin tener controlado el contagio (Ozamiz et al., 2021). Además, se ha mencionado que la población en mayor riesgo fueron las mujeres, los jóvenes, las personas discapacitadas, quienes vivían solos, tenían hijos pequeños y eran cuidadores, así como la población de menor nivel socioeconómico y que residían en zonas rurales. En educación, estaban también los docentes que trabajaban en educación básica (Buitrago et al., 2021; Fernández, 2020; Hidalgo et al., 2021; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Lizana y Vega-Fernández, 2021; Lozano, 2020; Pierce et al., 2020).

Como una forma de entender este panorama en Chile distintas organizaciones de la sociedad civil desarrollaron investigaciones aplicadas al sistema escolar, específicamente a través de cuestionarios online auto aplicados y respondidos por miembros de las comunidades educativas de todo el país. Lamentablemente, dichos estudios no han sido sistematizados para entender las tendencias principales que caracterizaron a la salud mental de los docentes durante la pandemia. De esa manera, el objetivo de este estudio fue examinar las investigaciones no académicas publicadas en Chile por organizaciones de la sociedad civil referidas a la salud mental de los docentes chilenos durante los dos primeros años de COVID-19.

2. Metodología

2.1 Enfoque y diseño

El enfoque del estudio fue cualitativo y el diseño fue documental, el cual corresponde al examen, desglose, reconocimiento y estudio de documentos para elaborar una nueva representación de su contenido no solo para poder seleccionar las ideas más relevantes de los mismos, sino también para facilitar su aprendizaje y ayudar a tomar decisiones o resolver problemas (Peña y Pirela, 2007).

En este estudio el foco fueron los documentos textuales. Según Orellana y Sánchez (2006), ellos corresponden a fuentes de información que contienen únicamente texto e implican una navegación lineal al carecer de hipervínculos que conectan las palabras o el conjunto de palabras con otras fuentes. De esa forma, se corresponde típicamente al documento tradicional que puede hallarse físicamente o, como en este artículo, subido a la web. Además de las conversaciones en chat o los correos electrónicos, el autor cita como ejemplos las publicaciones, ponencias, actas o informes en formato electrónico.

2.2 Muestra

La muestra corresponde a 14 estudios y su muestreo fue intencionado siguiendo seis criterios de inclusión: 1) debían ser estudios empíricos, 2) debían consultar sobre salud mental de los docentes, 3) debían haber publicado sus resultados entre marzo del 2020 y diciembre del 2021, 4) debían contar con muestras nacionales de docentes en ejercicio que trabajasen dentro del aula en el sistema escolar chileno al momento de la encuesta, 5) debían haber sido desarrollados por centros de investigación, organizaciones no gubernamentales y fundaciones dedicadas al ámbito educativo en Chile y 6) debían haber difundido públicamente el reporte de sus resultados.

De esa manera, se excluyeron estudios referidos a docentes universitarios o acotados únicamente a educadores y/o profesores con funciones exclusivas en los equipos directivos. También se excluyeron las reflexiones, recopilaciones o sistematizaciones de otras investigaciones, así como resultados de estudios publicados en revistas académicas o encuestas elaboradas por el Ministerio de Educación en Chile.

Como se observa en la Tabla 1, las publicaciones seleccionadas se desarrollaron entre el 26/marzo del 2020 y el 14/julio del 2021, excepto dos que no indican la fecha de su trabajo de campo, y cubrieron objetivos asociados a conocer, diagnosticar, explorar o investigar los efectos que tuvo la pandemia por COVID-19 en la docencia. Las personas encuestadas consideraron simultáneamente a educadores y profesores de la educación inicial, básica y/o media y 6 incluyeron además a los equipos directivos. Es importante mencionar, además, que ninguna tuvo un muestreo representativo y, excepto por 2 estudios, el número de personas encuestadas superaron los mil.

Tabla 1

Caracterización de las investigaciones revisadas.

N° Institución	Nombre del estudio	Trabajo de campo	Tamaño de las muestras
1 Educación 2020	1° Encuesta online #Estamos Conectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria.	26/marzo al 17/abril, 2020.	3.340 apoderados, docentes, estudiantes y equipo directivo.
2 UFRO, SUMMA, OPED-UC, UDP y Centro Costadigital	Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes.	17 al 28/abril, 2020.	3.176 educadores y profesores.
3 Elige Educar	Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte de resultados, 19 de mayo del 2020.	21/ abril al 05/mayo, 2020.	7.141 educadores, profesores y equipo directivo.
4 EducarChile y CircularHR	Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad COVID-19.	22/abril al 05/julio, 2020.	2.657 educadores y profesores.
5 EducarChile	Encuesta. #Vinculando Aprendizajes. Indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria	19/mayo al 05/junio, 2020.	1.051 educadores y profesores.
6 CIAE, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal	COVID-19. Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile.	25/mayo al 29/junio, 2020.	2.205 educadores y profesores.
7 Elige Educar	Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Versión 2.	09/julio al 02/agosto, 2020.	4.109 educadores, profesores y equipo directivo.

8 Educación 2020	2° Encuesta online: #Estamos Conectados.	23/julio al 18/ agosto, 2020.	5.660 apoderados, docentes, estudiantes y equipo directivo (3.488 tras depurar la base)
9 Fundación Educacional Oportunidad	Encuesta a equipos educativos de Un Buen Comienzo en el contexto de la pandemia	19/octubre al 11/noviembre, 2020.	467 educadoras y asistentes de la educación.
10 UDD, Fundación Liderazgo Chile y UNAB	Efectos del confinamiento por COVID-19 en el bienestar docente	No especificado.	700 educadores y profesores.
11 Fundación 99	Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19	No especificado.	1.730 profesores y equipo directivo.
12 Elige Educar, CEPPE, CIAE y Fundación Reimagina	Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia.	25/enero al 28/febrero, 2021	2.587 educadores y profesores.
13 Red Docente Feminista y Comisión Educación Cámara de Diputados y Diputadas de Chile	Impacto en la vida personal y laboral de profesoras y profesores en Chile, a un año de crisis sanitaria.	03 al 24/junio, 2021.	13.363 educadores y profesores.
14 Educación 2020	3° Encuesta online: #Estamos Conectados.	16/junio al 14/julio, 2021.	3.438 apoderados, docentes, estudiantes y equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Técnica de análisis

El análisis de la información fue temático así, fue posible identificar, organizar y discutir patrones o temas a partir de la lectura y relectura de la información recogida. Como todo análisis cualitativo, aquí es central la codificación que implica organizar la información bajo grupos que comparten un mismo significado sin perder la perspectiva que ofrece su contexto (Mieles et al., 2012). El proceso de codificación tuvo en cuenta la revisión teórica considerada en este artículo, aunque también se dejó espacio para la emergencia de nuevos temas.

2.4 Procedimiento

El proceso de investigación comenzó en octubre del 2021 con la búsqueda de la muestra siguiendo los criterios de inclusión muestral. Así, se revisó los sitios web de diferentes centros de investigación, organizaciones no gubernamentales y fundaciones asociadas a la educación en el país, buscando publicaciones que dieran cuenta de investigaciones empíricas desarrolladas con docentes de aula durante la pandemia. La búsqueda de informes finalizó en diciembre del 2021. En paralelo se fue realizando la revisión teórica para orientar no solo la búsqueda de los datos, sino también su análisis.

Tras descargar cada informe en Word o Power Point, se inició el proceso de familiarizarse con la información a través de su lectura, relectura y anotación de ideas generales. Además, se realizó su respectiva codificación y búsqueda y revisión de temas. Finalmente, se avanzó en la redacción de este artículo como una interpretación del fenómeno estudiado.

Durante el análisis, tomando como base la literatura revisada, se organizaron dos dimensiones: 1) concepto de salud mental docente y 2) factores de riesgo de la salud mental docente. En esta última, se incluyeron tres subdimensiones con base a la teoría: proceso de adaptación educativa, condiciones laborales y COVID-19. En cambio, en la primera dimensión se formaron dos grupos de temas surgidos principalmente desde el análisis realizado bajo la codificación inductiva.

3. Resultados

3.1 Concepto de salud mental docente

En la primera lectura de los datos, un primer elemento que llama la atención es la forma en que se conceptualiza la salud mental de los docentes. Se trata de una aproximación general que se caracteriza por una pregunta única sobre el nivel de estrés o calidad de vida auto percibido a propósito de la pandemia. Esta fue la manera más común de discutir sobre salud mental docente apareciendo en las investigaciones 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12 y 14.

Junto a esta conceptualización general de la salud mental, destacan los informes 4, 7, 10 y 13 que estudiaron la salud mental docente aplicando instrumentos de medición. Esta mirada más profunda facilita y fortalece la mirada sobre el fenómeno aplicado a una población específica.

Entre ambas miradas destacaron varias tendencias que son importantes de relevar en este artículo. En primer lugar está la vulnerabilidad que evidencia la profesión a los problemas de salud mental. Entre la primera línea de investigaciones examinadas, el mayor estrés o la afectación de la calidad de vida suele ser reportado por aproximadamente la mitad de los encuestados. Por ejemplo, la investigación 6 reportó que el 44% declaró sentir con bastante frecuencia o casi totalmente la “sensación de estrés constante” como principal dificultad de enseñar a distancia entre mayo y junio del 2020. De hecho, los resultados tienden a aumentar a lo largo del período observado. Aunque las muestras son distintas, aquí fue clave los resultados de los estudios 3, 7 y 12, pues realizaron la misma pregunta en tres momentos diferentes. En la primera encuesta, tras un mes de confinamiento, el 53% de los docentes declaró sentirse “estresado” o “muy estresado”; el valor aumentó al 77% al cuarto mes y al 81% poco antes de cumplir un año de la pandemia.

En la segunda línea de publicaciones el caso más interesante acerca de esta tendencia corresponde a los datos informados por la cuarta publicación, la cual estudió el *engagement* y agotamiento laboral, Tal como la primera línea de estudios, los resultados mostraron mayor vulnerabilidad a los problemas de salud mental en los docentes, pero esta vez al compararlos a la población general. En relación con el *engagement*, los docentes obtuvieron una nota promedio de 3,70 en una escala de 1 a 6 en comparación con el 3,82 de la población general en el mismo período y 4,27 de la población general en 2019. Respecto al agotamiento, en una escala de 1 a 4, los valores alcanzaron el 3,22 para los docentes versus 2,75 de la población general el primer mes de confinamiento y 2,61 en 2019. Es más, la publicación informa que el 57% de los docentes presentaron síntomas de fatiga crónica en contraste con el 28% de la población general durante la crisis sanitaria.

Otro ejemplo de esta tendencia corresponde al estudio 13. A través del Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse en el trabajo, la publicación mostró que el 55% y 56% de los docentes reportó sentirse frecuente o muy frecuentemente “desgastado/a emocionalmente” y “cansado/a físicamente en el trabajo”. Mientras que con el *Pemberton happiness index* (PHI) se evidenció que las notas promedio más bajas, en una escala de 1 a 10, se encontraban en los ítems de “en mi vida, tengo muchos momentos en los que me siento mal”, “me siento con la energía necesaria para cumplir bien mis tareas cotidianas” y “siento que vivo en una sociedad que me permite desarrollarme plenamente” con 5,7, 5,5 y 5,2, respectivamente.

A pesar de lo anterior, hay dos investigaciones que reportan adicionalmente factores protectores de la salud mental de los docentes. El texto 13 habla del sentido del trabajo docente y el apoyo social; mientras que el estudio 7 refiere a las prácticas de auto-cuidado.

Respecto a este primer factor, destaca que los puntajes más altos en el PHI se ubicaban en la percepción que su “vida está llena de aprendizajes y desafíos que me ayudan a crecer” y “siento que mi vida es útil y valiosa” con un 8,2 y 8,0. Además, “pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas” fue una frase con la cual el 74% de los docentes se sintió frecuente o muy frecuentemente identificado y 67% creía lo mismo respecto a “mi trabajo supone un reto estimulante”. Al hablar sobre el apoyo social, por medio del *Social support questionnaire short form* (SSQ6) y el *Social provisions scale*, la investigación 13 mostró que el 80% de los docentes estaba de acuerdo o muy de acuerdo con que “hay personas con las que puedo contar siempre que lo necesito” y 79% señaló que “hay personas que reconocen mis competencias”. En cambio, las prácticas de autocuidado incluyeron la atención a los síntomas auto-reportados por el Cuestionario de salud general de Goldberg, en su versión de 12 ítems (GHQ-12) a través del ejercicio (26%), la meditación (19%) o los medicamentos prescritos por un especialista (10%). Es más, solo 15% no habría tratado de resolver sus síntomas auto reportados en el instrumento.

Otra tendencia a destacar viene dada por el informe 4, ya que muestra que el mayor *engagement* y menor agotamiento estaban asociados a una mejor percepción del desafío que implicó la educación remota y el COVID-19. Por ejemplo, quienes obtuvieron 4,37 en *engagement* y 2,94 en agotamiento estaban muy de acuerdo con que “durante este tiempo de trabajo remoto, he contado con metodologías y recursos para enseñar y desarrollar habilidades en mis estudiantes” versus el 2,94 de *engagement* y 3,56 de agotamiento de quienes estuvieron muy en desacuerdo con la misma idea.

Finalmente, es importante mencionar los estudios que evidencian a la población más vulnerable para enfrentar los problemas de salud mental emergentes en este período. Si bien pocas investigaciones reportaron el comportamiento de sus distintas preguntas separadas por género, años de experiencia, nivel educativo o dependencia, la población más comúnmente referida respecto a esta tendencia fueron las docentes mujeres tanto en los textos con una aproximación más genérica al tema como aquellos más especializados. Es más, solo aparecen los docentes de menor experiencia profesional como otro grupo crítico, pero en el estudio 7: el 48% de quienes tenían menos de 4 años y entre 5-15 entraron en la categoría de “indicativo de presencia de psicopatología” en el GHQ-12 versus el 38% de los docentes con 16 años o más.

Así, fueron las docentes mujeres quienes informaban mayor estrés o baja calidad de vida que los docentes hombres. Una de esas publicaciones que reporta esa tendencia fue la número 3: a un mes de confinamiento, el 63% indicó estar trabajando “más” o “mucho más” en su jornada habitual, siendo 65% en las mujeres y 54% en los hombres. Lo mismo se observa por medio del GHQ-12 en el texto 7: mientras el 38% de los docentes hombres marcó más de 7 puntos, el 45% de las docentes mujeres lo hizo también.

Ahora bien, probablemente los estudios que mejor tocan este tema son el 4 y el 13, ya que sumaron a la variable sexo la presencia de hijos en el hogar. El primero de ambos textos mostró que independiente de la presencia de hijos, el auto reporte de problemas de salud mental era siempre mayor en las docentes mujeres: la fatiga crónica cuando había hijos fue de 58% en ellas y 45% en ellos y, cuando no había niños, los valores fueron de 62% y 47%, respectivamente. Este fenómeno llevó a los autores a concluir que las diferencias podían ser resultado de los roles sociales de ambos géneros y la asignación de las tareas de crianza, cuidado y mantención del hogar a las mujeres.

Además de reiterar el costo afectivo-emocional y físico del teletrabajo, las autoras de la publicación, 13 evidenciaron su vinculación con la “contención emocional de sus estudiantes y sus familias”, así como con “la contención de sus colegas” y sus efectos sobre el “déficit de autoestima profesional” y la “sensación de culpa por abandono de las tareas de cuidado” y “de las tareas domésticas”. En una escala de 1 a 10, estos cinco ítems marcaron los promedios más altos: 7,65, 6,67 y 6,87 para los primeros referidos al impacto laboral y 8,29 y 8,03 asociados al costo sobre la vida familiar. Excepto en el ítem de autoestima profesional, las docentes mujeres puntuaron más alto en los otros cuatro ítems. La tendencia se reiteró entre quienes tenían hijos. Es más, el 55% de las docentes mujeres indicó dedicar 2 horas o menos al acompañamiento a su familia.

3. 2 Factores de riesgo de la salud mental docente

Tras la conceptualización de la salud mental de los docentes, un segundo elemento que llama la atención en las publicaciones revisadas corresponde a las causas que explican la mayor vulnerabilidad de la profesión a los problemas de salud mental. Aquí destacan tres factores: el proceso de adaptación educativa, las condiciones laborales y el COVID-19.

Al hablar sobre la adaptación educativa un tema clave fueron las nuevas responsabilidades de enseñanza-aprendizaje. Como bien señalan los informes 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12 y 14, ellas se deben al paso del formato de clases presencial único al formato remoto múltiple, incluso para el mismo grupo de estudiantes, ya que el formato de la clase dependía de la edad, necesidades y nivel de acceso a dispositivos y conectividad de cada estudiante. Entre las distintas publicaciones, el informe 12 retrató claramente esta variedad al indicar que el 79% de los encuestados declaró haber hecho “clases sincrónicas por videoconferencia”, 66% entregó “guías de trabajo enviadas virtualmente”, 56% hizo “clases educativas (vídeos)”, 53% usó “programas de aula virtual”, 51% realizó “videollamadas personales”, 51% “envió presentaciones”, 49% “envió audios de WhatsApp”, 48% “envió correos electrónicos”, 39% preparó “clases asincrónicas en video”, 32% entregó “guías de trabajo físicamente” y 16% organizó “visitas presenciales al hogar de cada estudiante” durante el año 2020.

El mismo fenómeno se observa en los estudios 11 y 9. En el primero destaca que el 69% de los docentes rurales habría “enviado guías y tareas de forma presencial” y 60% de ellos había creado “grupos de WhatsApp con sus estudiantes para fines educativos”; mientras la experiencia del estudio 9 mostró que el 75% de las educadoras se había contactado, al menos, una vez a la semana con los apoderados para conocer su situación y entregar recursos pedagógicos.

A estos nuevos requerimientos, a lo largo de los dos años de pandemia revisados, volvieron progresivamente las demandas académicas tradicionales, aumentando probablemente la carga laboral de los docentes. Las investigaciones 3, 7 y 12 permitieron dilucidar mejor esta discusión, pues todas ellas les preguntaron a los educadores y profesores sobre sus prioridades educativas frente a la crisis. Así destacó que inicialmente la “continuidad de evaluación de los aprendizajes”, la “promoción o avance de los cursos” y la “continuidad de los aprendizajes

académicos” eran las últimas prioridades educacionales, ya que preocupaban al 29%, 25% y 15% de los encuestados. Sin embargo, dichos valores comenzaron a subir en el segundo registro y poco antes del inicio del año escolar del 2021 ya preocupaban al 57%, 56% y 74% de los docentes encuestados.

La adaptación educativa también implicó una mayor preocupación por el bienestar de los estudiantes. La primera investigación revisada recordaba que las escuelas son el espacio de socialización principal de los niños, niñas y jóvenes y, por ello, la suspensión de las clases presenciales les afectaba enormemente evidenciándose efectos emocionales que causan preocupación en los docentes. Los estudiantes indicaron sentir ansiedad y estrés (41%), molestia o frustración (37%), tristeza, soledad o depresión (21%) y miedo o preocupación (21%) como consecuencia de la pandemia. En este contexto, el estudio consultó a los docentes si el acompañamiento y el desarrollo socioemocional de los estudiantes era más importante que el aprendizaje de contenidos académicos y el 91% de los educadores y profesores reportó estar muy de acuerdo o de acuerdo. Los estudios 3, 5, 6, 7, 12 y 13 llegaron a conclusiones similares.

Ahora bien, la preocupación por el bienestar no se limitó únicamente al bienestar emocional, aunque este fue el más consultado por las investigaciones revisadas, especialmente al discutir sobre las necesidades de formación continua. Tal vez la publicación más ilustrativa de esta idea sea la investigación 11, pues preguntó a los docentes de establecimientos rurales por las problemáticas que estaban enfrentando los estudiantes y sus familias, y el 79% indicó “pérdida del empleo de algún integrante de la familia”, 72% “alteraciones emocionales”, 65% “carencia de alimentos”, 46% “contagio de coronavirus” y 37% “hacinamiento”. Así, el 65% de los docentes rurales repartía canastas o cajas de alimentos a sus estudiantes. La publicación 4, por citar otro ejemplo, mostró mayores niveles de *engagement* y, por ende, de bienestar docente cuando ellos percibían que “mis estudiantes cuentan con recursos básicos tales como vivienda, alimentación, agua, luz, etc” y cuando sabían que “mis estudiantes cuentan con una persona adulta que los apoye escolarmente durante la crisis sanitaria”.

Otra razón que explicaba los problemas de salud mental en los docentes fueron sus condiciones laborales. Entre las distintas condiciones consultadas en los estudios revisados, el desbalance trabajo-vida fue la forma más común de referirse a este tema, incluyendo los informes 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13 y 14. Entre los resultados destacaron dos tendencias. Por un lado, aproximadamente la mitad de los docentes señaló estar trabajando más o mucho más de su jornada habitual producto de la pandemia, incluyendo al 53% de los participantes del estudio 3 y 61% en el estudio 9. Por otro lado, la percepción de sobrecarga laboral fue subiendo a lo largo de todo el período revisado, tal como el estrés, como detallan la publicación 7 y 14. En esta última, el 87% estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que “mi jornada diaria con teletrabajo es más extensa a la que tenía antes de la pandemia” y solo 21% creía que “mi jornada laboral diaria me alcanza para cumplir con todas mis labores como docente”.

Además del balance vida-trabajo, el estudio 7 consultó sobre las preocupaciones al volver a clases presenciales y, junto a aquellas de corte pedagógico, estaba la estabilidad laboral: 31% de los docentes se sentía muy preocupado por ello. En cambio, el estudio 13 analizó el contexto institucional en que se había desarrollado el trabajo docente durante la pandemia y sus resultados evidenciaron que al 38% de los encuestados se le habían asignado insumos para el teletrabajo, aunque la bonificación económica de sus gastos cubrió solo al 19% y los montos iban entre \$1.000 y \$60.000 pesos en el 98% de los casos. Sin embargo, el estudio que más profundizó en esta temática fue el número 12, pues no solo consultó sobre la bonificación de bienes y servicios, sino también por el salario, cambios de contrato y regulaciones del horario laboral. Respecto al salario, destaca que solo el 4% informó que, a pesar del aumento de demandas, “mi salario aumentó levemente”, incluyendo al 1% de los docentes de establecimientos municipales, 6% de particulares subvencionados y 5% de particulares pagados. En

relación con el contrato, 71% no firmó ningún anexo, pero un 8% sí lo hizo estableciendo límites en los horarios donde podían ser contactados con fines laborales y otro 8% lo hizo para fijar un horario de trabajo flexible. En esta misma línea, 39% informó que no estableció contractual o verbalmente ningún límite de horario y 40% sí lo hizo, pero este finalmente no se respetó. Por último, está la investigación 2, donde el 70% de los docentes declaró que “cuento con un espacio físico apropiado para trabajar en el hogar” y fueron los docentes hombres, mayores de 50 años y docentes rurales quienes reportaron mejores condiciones.

Finalmente, otra dimensión relevante que explicaba los síntomas de los docentes fue la pandemia del COVID-19, particularmente el temor al contagio. Aun cuando este tema aparecía solo en las investigaciones 6, 7, 8 y 14, todas ellas reportaron tendencias relevantes a discutir.

Lo primero es que la pandemia fue asociada a más emociones negativas que positivas. La investigación 14, por ejemplo, consultó a los docentes por sus emociones predominantes en el último mes: junto al estrés (61%), había ansiedad (43%), preocupación (42%) y frustración (27%). Además, si bien la motivación estaba en quinto lugar (17%), las emociones positivas como la tranquilidad (7%) o la felicidad (6%) fueron señaladas por menos del 10% de los educadores y profesores. Esta dinámica se reiteró al pensar en un eventual retorno presencial en medio de la crisis sanitaria en la publicación 8: aunque la motivación aumentó (27%), el miedo (64%) y el estrés siguieron altamente presentes (37%) entre los docentes.

Lo segundo es el temor al contagio de COVID-19. En la séptima publicación, el 76% de los encuestados declaró estar preocupado o muy preocupado de que alguien de su comunidad educativa se contagiase y 70% de contagiarse el mismo, aunque el 94% no había sentido síntomas ni recibido diagnóstico al momento de la encuesta. La tendencia se replicó en la doceava encuesta donde se les preguntó por las dificultades y problemas de orden personal y familiar. Los resultados evidenciaron que el 83% estaba bastante o casi totalmente preocupado por la “salud de mis padres”, 77% lo estaba por la “salud de mis hijos/as”, 66% por la “salud de mi pareja” y 62% por “mi salud personal”; por el contrario, aunque preocuparon casi a la mitad de la muestra, los “problemas financieros” y la “seguridad laboral” estaban en última posición con 44% y 43%, respectivamente. Este temor al contagio se observó también en la comunidad educativa en las preguntas asociadas a un eventual retorno a la educación presencial que fueron tratadas en los estudios 8 y 14, y, de hecho, explica gran parte del estrés que se asocia a un eventual regreso a clases presenciales: si bien el 27% señaló sentirse motivado al pensar en el retorno presencial, el 37% informó sentir también estrés en el estudio 8.

4. Discusión

Tras examinar dos años de crisis sanitaria a partir de investigaciones no académicas, la vulnerabilidad de la profesión docente frente a problemas de salud mental fue un primer elemento a destacar, incluyendo el auto reporte de altos niveles de estrés, baja calidad de vida, menor bienestar laboral, alta presencia de indicativo de psicopatología y alto agotamiento laboral. Esta lectura se reitera en los resultados reportados [Fernández \(2020\)](#), [Hidalgo et al. \(2021\)](#), [Jakubowski y Sitko-Dominik \(2021\)](#), [Jiménez \(2021\)](#), [Kim et al. \(2021\)](#) y [López et al. \(2021\)](#), quienes han estudiado la temática en el mismo período detallando una alta prevalencia de trastornos mentales entre los docentes.

Aunque entre los resultados se reportaron factores protectores de la salud mental asociados al sentido del trabajo docente, el apoyo social y las prácticas de autocuidado, la crisis educativa marcó una demanda importante a los docentes a través de la adaptación al proceso educativo y la preocupación por el bienestar de los estudiantes. Como bien explica [CEPAL y UNESCO \(2020\)](#), el paso a una educación remota fue mucho más que un ajuste del calen

dario escolar y la creciente preocupación por el bienestar de los estudiantes no solo fue en términos emocionales, sino también sociales, sanitarios y alimenticios, tal como también discuten CEPAL y UNESCO (2020), Ozamiz et al. (2021), Penna et al. (2020) y Reimers y Schleicher (2020). Una dinámica a la que se suman las condiciones laborales de los educadores y profesores, especialmente aquella referida al tiempo lectivo y no lectivo que se traduce en un desequilibrio al tiempo destinado al trabajo y a la familia. Pero ese no es un tema nuevo, pues la evidencia nacional e internacional ha sido enfática en destacar históricamente las malas condiciones de trabajo que tiene esa población (Ávalos y Valenzuela, 2016; Elige Educar y CPP-UC, 2018; Gaete et al., 2017; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021).

En este nuevo contexto, el COVID-19 tuvo repercusiones sobre la salud mental de los docentes. Tal como evidencian autores como Buitrago et al. (2021), Cervantes (2021), Lozano (2020), Ramírez et al. (2020), el brote aparece vinculado a emociones negativas como la ansiedad, frustración o miedo, incluso cuando los docentes pensaban en el retorno presencial a clases.

De la misma forma que Fernández (2020), Jakubowski y Sitko-Dominik (2021), López et al. (2021) y Ozamiz et al. (2021), los resultados de las diversas investigaciones no académicas destacaron diferencias por género y años de experiencia, así como el efecto de la apertura de las escuelas y de la gravedad de las olas. En relación con el género, aparecen las docentes mujeres, aunque los textos 4 y 13 no destacaron diferencias importantes relacionadas a la presencia o ausencia de hijos hipotetizando que su mayor vulnerabilidad no se debía únicamente a las tareas de crianza y cuidado.

5. Conclusiones

Como primera línea educativa, los educadores y profesores auto reportaron problemas de salud mental importantes durante los dos primeros años de la pandemia por COVID-19. Estos problemas, traducidos como estrés, malestar o agotamiento, habrían aumentado al persistir la crisis sanitaria, afectaron su percepción de los desafíos educativos como realizables y fueron significativamente más críticos que los resultados de la población general. Junto a la pandemia y el temor al contagio, otras razones que explicaron la sintomatología son propias de la docencia, incluyendo las demandas educativas del paso a una educación remota y la preocupación por el bienestar de sus estudiantes, así como sus condiciones laborales.

Durante los dos primeros años de pandemia por COVID-19, la evidencia examinada en 14 investigaciones no académicas de diversos organismos nacionales apoya la urgencia que tiene la implementación de acciones paliativas para mitigar las secuelas psico-sociales actuales, pero también la importancia de planificar acciones preventivas, de detección precoz y tratamiento para el período postpandemia, especialmente entre los docentes más vulnerables. En este camino urge, tal como muestran los factores de riesgo revisados en este artículo, articular acciones individuales y sociales. Así, junto a incentivar el autocuidado, como lo hace el Ministerio de Educación en Chile a través de una bitácora docente, es clave incrementar consistentemente los recursos y disminuir las demandas atendiendo a las consecuencias del proceso de adaptación educativa y mejorando las condiciones de trabajo de los docentes. Ello significa no solo entregar herramientas para responder a las nuevas demandas educativas o proteger el equilibrio trabajo-vida, sino también hay que mantener una comunicación de riesgos clara, incentivar y monitorear el descanso, fortalecer las redes sociales, entregar capacitación en herramientas digitales y educación socioemocional, aumentar y proteger las horas no lectivas, asegurar la colaboración docente y estimular la notificación de problemas de salud mental para activar respuestas rápidas en el sistema sanitario (Hidalgo et al., 2021; Kim et al., 2021; Lozano, 2020; Robles, 2020; Santiago et al., 2020). Por ejemplo, explica Cer

vantes (2021), debería reformularse la formación inicial y continua para interpelar al docente a reflexionar sobre su propia salud y protección y, simultáneamente, entregar mejores herramientas para que pueda brindar apoyo a su comunidad.

Aunque ninguna de las publicaciones examinadas cuenta con una muestra representativa que permita generalizar los resultados hacia la dotación docente, sí logran constituir una aproximación válida del impacto que tuvieron los dos primeros años del brote pandémico sobre la salud mental de los docentes y el agotamiento, estrés y malestar acumulado que los afectó. En ese sentido, aportan evidencia de una problemática emergente que debe priorizarse en la política educativa y sanitaria.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B., y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>.
- Buitrago, F., Ciurana, R., Fernández, M. C., y Tizón, J. (2021). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención Primaria*, 53(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.06.006>.
- CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL.
- Cervantes, E. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática. *Revista Temas Sociológicos*, 28, 113-142.
- Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC [CPP-UC] (2018). *Voces Docentes: Tercera versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula. Una mirada a la implementación temprana de la Política Nacional Docente*. Elige Educar.
- Fernández, A. (2020). *Salud mental del personal docente español durante la pandemia de COVID-19* [Tesis para optar al grado de magister en psicología general sanitaria, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/47720>.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., y Mansilla, F. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>.
- Giallonardo, V., Sampogna, G., Del Vecchio, V., Luciano, M., Albert, U., Carmassi, C., Carrà, G., Cirulli, F., Dell'Osso, B., Nanni, M. G., Pompili, M., Sani, G., Tortorella, A., Volpe, U., y Fiorillo, A. (2020). The impact of quarantine and physical distancing following COVID-19 on mental health: study protocol of a multicentric Italian population trial. *Front Psychiatry*, 11, 533. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00533>.
- Hidalgo, P., Hermosa, C., y Paz, C. (2021). Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the COVID-19 pandemic in Ecuador: A mixed-methods study. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 933-944. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S314844>.
- Jakubowski, T., y Sitko-Dominik, M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 16(9): e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>.
- Jiménez, E. (2021). Impact of mental health and stress level of teachers to learning resource development. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 1-11. <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3702>.
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters. Teacher quality, retention, and effectiveness*. National Education Association [NEA].

- Kim, L., Oxley, L., y Asbury, K. (2021). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, e12450. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>.
- Lizana, P.A., y Vega-Fernández, G. (2021). Teacher teleworking during the COVID-19 pandemic: Association between work, hours, work-family balance and quality of Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7566. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147566>.
- López, J., Adorno, A., y Cárdenas, A. (2021). Estrés percibido por docentes de nivel escolar básico y medio del Paraguay durante la pandemia de Covid-19. *Revista virtual de la Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, 8(2), 67-75.
- Lozano, A. (2020). Impacto de la epidemia del coronavirus (covid-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Revista de Neuropsiquiatría*, 83(1), 51-56. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3687>.
- Méndez, C., y Palacios, N. (2020). Impacto en la función docente y el proceso académico por el cambio a la modalidad virtual. *Revista Scientific*, 5(17), 39-55. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.2.39-55>.
- Mieles, M. D., Tonon, G., y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Orellana, D., y Sánchez, M. (2006). Técnica de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.
- Ozamiz, N., Idoiaga, N., Bueno, J., Pérez, M., y Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain Science*, 11, 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., y Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722>.
- Penna, M., Sánchez, M., y Mateos, C. (2020). Desigualdades educativas derivadas del COVID-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de discursos de profesionales de la educación madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 157-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 44-81.
- Pereira, A., Zuanazzi, A. C., Salvador, A., Jaloto, A., Pianowski, G., y Carvalho, L. (2020). Preliminary findings on the associations between mental health indicators and social isolation during the COVID-19 pandemic. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 10-19. <https://doi.org/10.12740/APP/122576>.
- Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., y John, A. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. *The Lancet*, 7(10), 883-892. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30308-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30308-4).
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F., y Escobar, F. (2020). Consecuencias de la pandemia covid-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48(4), e930. <https://doi.org/10.5554/22562087.e930>.

- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. OCDE.
- Robles, J. (2020). La psicología de emergencias ante la COVID-19: enfoque desde la prevención, detección y gestión operativa del riesgo. *Clínica y Salud*, 31(2), 115-118. <http://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a17>.
- Santiago, B., Scorsolini, F., y Barcellos, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), e12983.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Incidencia de los espacios escolares sobre la regulación emocional y el aprendizaje en contextos de diversidad social y cultural

Gerardo Fuentes-Vilugrón^a, Esteban Saavedra Vallejos^b, Julio Rojas-Mora^c y Enrique Riquelme Mella^d


Universidad Católica de Temuco, Chile^{acd}. Universidad Santo Tomás, Santiago^b, Chile.

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 25 de enero 2023 - Aceptado: 07 de marzo 2023


RESUMEN

Los espacios de interacción influyen en la regulación emocional, debido al nexo existente entre los cuerpos, las emociones y los lugares. Por un lado, se proyectan una serie de emociones sobre un espacio determinado; por otro lado, los espacios tienen la capacidad de generar en las personas diversas respuestas emocionales. El objetivo de esta investigación es identificar los efectos directos e indirectos de la organización de los espacios escolares sobre la regulación emocional y el aprendizaje. Se utilizó el método cuantitativo de los efectos olvidados, haciendo un análisis de incidencia de primer y segundo orden y el diseño es no probabilístico. Participaron once informantes claves, divididos en profesionales que se desenvuelven o han demostrado su experiencia en el contexto educativo escolar. Los resultados exponen que los principales efectos indirectos son el que tiene la infraestructura de la escuela, tanto sobre el desarrollo del respeto hacia los demás, como sobre la capacidad de controlar las emociones negativas, ambas mediadas por el ambiente de aprendizaje. Por otra parte, el uso del lenguaje mapuzungun en el contexto educativo escolar tiene efectos indirectos sobre la conducta y la regulación de las emociones de los estudiantes, teniendo como principal mediador las relaciones interpersonales que se dan en el contexto educativo escolar.

*Correspondencia: Gerardo Fuentes (G. Fuentes).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-8924-7821> (gerardo.fuentes@uct.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-9220-4320> (e.saavedra.vallejos@gmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-0268-8748> (julio.rojas@uct.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0003-4307-6649> (eriquelme@uct.cl).

Palabras claves: Regulación emocional; espacio; diversidad cultural; aprendizaje; identidad cultural.

Incidence of school spaces on emotional regulation and learning in contexts of social and cultural diversity

ABSTRACT

Interaction spaces influence emotional regulation due to the link between bodies, emotions, and places. On the one hand, a series of emotions are projected onto a given space; on the other hand, spaces have the capacity to generate various emotional responses in people. The objective of this research is to identify the direct and indirect effects of the organization of school spaces on emotional regulation and learning. The quantitative method of forgotten effects was used by doing a first and second-order incidence analysis; the design is non-probabilistic. Eleven key informants participated, divided into professionals who work or have experience in the educational context. The results show that the main indirect effects are those of school infrastructure on the development of respect for others and on the ability to control negative emotions, both mediated by the learning environment. Additionally, the use of the Mapuzungun language in the school context has indirect effects on the behavior and regulation of students' emotions, having as the main mediator the interpersonal relationships that occur in the educational context.

Keywords: Emotional regulation, Space, Cultural diversity, Learning, Cultural identity.

1. Introducción

El problema de esta investigación tiene relación con los efectos e influencias que tienen los espacios y la organización de los elementos en el espacio sobre la regulación emocional y el aprendizaje en estudiantes que se desenvuelven y pertenecen a contextos de diversidad social y cultural. Lo anterior, ha generado procesos de tensión epistemológica entre los conocimientos educativos indígenas con la monoculturalidad eurocéntrica del sistema escolar en Chile (Arias-Ortega et al., 2019; Saavedra y Quilaqueo, 2021). Puesto que, el sistema escolar chileno se ha caracterizado por tener una estructura epistemológica que anula u omite las prácticas educativas indígenas en el espacio escolar (Quilaqueo y Sartorello, 2019). Por lo que el comportamiento emocional del estudiantado, que pertenece a contextos de diversidad social y cultural, puede llegar a ser mal interpretado, conduciendo a procesos de discriminación o inequidad en las aulas, tanto de profesores como de estudiantes (Riquelme et al., 2016).

Tradicionalmente, se ha pensado que el espacio es solo un área, superficie terrestre o una plataforma donde se ubican los objetos, sujetos y fenómenos, o más bien, un contenedor de materia terrestre (Ramírez y López, 2015). No obstante, desde el siglo XX se han desarrollado diversas corrientes de estudio que han marcado tanto la geografía como la arquitectura. Por una parte, está el enfoque ecológico que se inclina a los factores físicos, tales como, el paisaje o los elementos físicos que lo componen como el relieve, el clima, la vegetación, entre otros.

Así también, surgen las geografías humanistas donde se considera fundamental a la sociedad que vive, transforma y construye el espacio a través de experiencias y significados (Vargas, 2012). Asimismo, se desarrolla la neuroarquitectura como el campo que estudia la relación entre la arquitectura y la neurociencia, cuyo vínculo está en la percepción de los espacios construidos (Banaei et al., 2017; Mombiedro, 2019; Mohammad y Bayzidi, 2017). Así, en el plano de la educación, la neuroarquitectura ha sido parte de los proyectos educativos en varios lugares del mundo. Lo anterior, busca que los espacios educativos escolares permitan una relación entre estudiante/estudiante y de la misma forma entre estudiante/profesor con el objetivo de desarrollar el sentido de comunidad (Villanueva, 2019).

El cerebro humano posee un área denominada *the parahippocampal place area (PPA)*, esta región se encuentra ubicada en el hipocampo y se dedica a procesar nueva información y almacenar memorias y recuerdos, cuya función es activada con la percepción de los espacios (Epstein et al., 1999; Epstein et al., 2009; Weiner et al., 2018), es decir, cada vez que una persona se encuentra en un lugar o recuerda un determinado espacio. De manera que, esta área se activa mayormente cuando hay una relación directa entre un sujeto con espacios más complejos como un paisaje, ciudad, inmuebles, entre otros (Elizondo y Rivera, 2017).

En el marco de la educación, existen manuales para el diseño de las escuelas con el objetivo de centrar el aprendizaje de los estudiantes (Mombiedro, 2019). Basado en lo anterior, la neuroarquitectura ha sido parte de edificios de uso público como los hospitales, y centros educativos en el mundo. Por ejemplo, las escuelas finlandesas pasaron de ser un edificio educativo a una sede para la comunidad y el desarrollo de actividades. Es decir, la organización de espacios multipropósitos y espacios privados (Villanueva, 2019). Así, la escuela ha estado considerando todos aquellos factores que influyen en los aprendizajes de los estudiantes (contacto con la naturaleza, iluminación, ventilación, entre otros) (Velux, 2020). Basado en esos antecedentes teóricos surge el supuesto de esta investigación que indica que la regulación de las emociones es un elemento influyente en el desarrollo de aprendizajes en contextos escolares. Al respecto, la hipótesis de este estudio consiste en que la organización de los espacios escolares incide en tanto, en la regulación de las emociones, como también en el desarrollo de aprendizajes. Para validar esta hipótesis, el objetivo de investigación consiste en identificar los efectos directos e indirectos de la organización de los espacios escolares en la regulación de las emociones y del aprendizaje.

Los cuerpos, emociones y los lugares han sido dimensiones unidas, puesto que, el cuerpo es lo que somos, y es a través de este que se expresan las emociones según las experiencias vividas en un espacio determinado (Ortíz, 2012). En este sentido, existe una bidireccionalidad entre el ser humano y los espacios. Por un lado, se proyectan una serie de emociones sobre el espacio y, por otro lado, los espacios tienen la capacidad de generar a las personas diversas respuestas emocionales (Toni, 2015).

Principalmente la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje se han desarrollado en el espacio familiar y en el espacio escolar (Razeto, 2016; Villarreal y Sánchez, 2002). Así, las familias favorecen el aprendizaje a través de mecanismos de socialización como una herramienta para la educación de la regulación emocional (Henao y García, 2009; Jadue, 2003), que se caracteriza por ser en un espacio social, histórico y cultural particular (Cano y Casado, 2015). Asimismo, la escuela ha sido considerada como uno de los principales espacios de aprendizaje (Contreras et al., 2010; Duarte, 2003; Hernández-López et al., 2015), primando la formalidad de este, a través del desarrollo del pensamiento y de la disciplina intelectual y moral (León, 2012). Al respecto, el aprendizaje escolar conduce a un proceso social de construcción de conocimientos tanto por profesores como por estudiantes (Flórez et al., 2006).

En ese contexto, el aprendizaje ha estado condicionado por las formas en que el estudiantado regula sus propias emociones, y estas se mantienen ligadas a las formas de percibir los espacios y la significancia que se les otorga, según las características sociales y culturales (Baeza, 2008; Guzmán, 2018; Solano-Alpizar, 2015). No obstante, históricamente la diversidad social y cultural ha provocado conflictos permanentes en las sociedades (Dietz, 2012; Quilaqueo y Torres, 2013), generando actitudes de aculturación en los grupos minoritarios en un espacio y contexto determinado, tales como la integración, asimilación, segregación y marginación o exclusión de los sujetos culturalmente diferentes (Berry, 1997).

América Latina ha estado marcada y caracterizada por su diversidad social y cultural, y esta, constituye una riqueza para los países, desde lo económico, lo social, lo cultural y lo educativo (Arocena, 2017; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019; Tünnermann, 2007). Esto ha generado que diversos países de Latinoamérica sean considerados multiculturales, debido a la coexistencia de varias sociedades y culturas en un mismo territorio, ya sea en una región determinada, en un país o un continente (Quilaqueo y Torres, 2013). A pesar de ser considerado un elemento que puede ser enriquecedor para la sociedad, esto más bien ha provocado una serie de conflictos y tensiones producto de la reproducción de la episteme eurocéntrica occidental, que conlleva a la invisibilización de conocimientos y saberes indígenas (Quilaqueo y Torres, 2013; Riquelme et al., 2016; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

Los planes de occidentalización y homogeneización no son nuevos en América Latina; desde la época colonial, a través de la entrada civilizadora y con la intención de evangelizar a la población indígena, utilizar su capacidad de trabajo y transformarla en un grupo “útil” a la sociedad europea, era necesaria una estrategia que permitiera colonizar el espacio, los cuerpos y la lengua para direccionarlas a la visión eurocéntrica occidental (Wright, 2003). Por tanto, a través de la homogeneización se provoca que solo los conocimientos propios de la cultura dominante sean válidos, pudiendo citar a manera de ejemplo de interés para este trabajo la percepción y significado que se le otorga a los espacios, lugares y territorios. En ellos existen diferencias entre las concepciones epistemológicas de las sociedades y culturas indígenas, y las de las sociedades eurocéntricas occidentales.

2. Método

El método empleado en este estudio consiste en el análisis del nivel de incidencia en primer y segundo orden de las relaciones entre causas y efectos del espacio sobre la regulación emocional por medio del método de efectos olvidados de Kaufmann y Gil-Aluja (1988). Al respecto, cuando se pretende investigar, examinar, explicar o resolver un problema, con frecuencia ocurren errores u omisiones producto de la escala en la que se analiza el mismo, de los integrantes del grupo de análisis o del tiempo y energía dedicado (Avilés y Álvarez, 2018; Rittel y Webber, 1973).

2.1 Diseño

Mediante el método de los efectos olvidados se propone que estas omisiones en la identificación de relaciones directas entre causas y efectos pueden ser detectadas de manera indirecta. Estas relaciones corresponden al grado de verdad de la afirmación “A tiene incidencia en B”, un valor entre 0 (falso) y 1 (verdadero) con incrementos en 0.1; los valores por debajo de 0.5 indican que la relación es más falsa que verdadera, mientras que los que se encuentran por encima de ese umbral se consideran más verdaderos que falsos. Cuando entre una causa y un efecto no se encuentra una relación significativa (mayor a 0.5), es posible que se encuentre indirectamente una relación significativa, mediada por otra causa o por otro efecto. En este sentido, a través del software estadístico *RStudio* se analizaron los encadenamientos causa→causa→efecto y causa→efecto→efecto.

El método de efectos olvidados fue modificado siguiendo el trabajo de [Rojas-Mora et al. \(2020\)](#), para incluir distribuciones empíricas de probabilidad que acumulen las opiniones de múltiples informantes claves. Con estas distribuciones de probabilidad que modelaran las diferentes relaciones, se realiza un experimento de Monte Carlo, lo que permite extraer la frecuencia de aparición de un efecto de segundo orden determinado, su incidencia media y la desviación estándar de esa incidencia.

En ese sentido, se han identificado diversas causas y efectos relacionadas con el problema de estudio, es decir, los efectos del espacio sobre la regulación emocional y el aprendizaje (ver tabla 1), que han sido definidas a través de una revisión de literatura científica y de divulgación científica sobre las teorías del espacio, la regulación de las emociones y el aprendizaje ([Bisquerra, 2003](#); [Funes, 2000](#); [Mesquita y Walker, 2003](#); [Nogué, 2014](#); [Nogué, 2015](#); [Riquelme et al., 2016](#); [Tuan, 1979](#)).

Tabla 1

Causas y efectos.

	Causas (C)		Efectos (E)
A1	Infraestructura de la escuela	B1	Desarrollo de las relaciones interpersonales
A2	Ambiente de aprendizaje	B2	Motivación para asistir a la escuela
A3	Nivel socioeconómico de los estudiantes	B3	Comportamiento o conducta
A4	Organización de la sala de clases	B4	Desarrollo de la capacidad de Resolver problemas
A5	Relación entre profesor-estudiante	B5	Desarrollo en la capacidad de Tomar decisiones
A6	Imposición del currículum escolar	B6	Fortalecimiento de la identidad cultural
A7	Ambiente natural que rodea la escuela	B7	Motivación hacia el aprendizaje
A8	Uso del <i>mapuzungun</i> en el contexto escolar	B8	Capacidad de trabajar en equipo
A9	Identidad cultural de los estudiantes	B9	Desarrollo del respeto hacia los demás
A10	Cantidad de estudiantes por curso	B10	Capacidad de control de emociones negativas

2.2 Participantes

Los participantes de este estudio fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico e intencional. Puesto que la selección fue de casos característicos de una población ([Otzen y Manterola, 2017](#)). La muestra se compone por once informantes claves, divididos en profesionales que se desenvuelven o han demostrado su experiencia en contextos escolares ubicados en sectores rurales o con características de diversidad social y cultural (ver tabla 2).

Tabla 2*Participantes de la investigación (expertos).*

Profesión o grado académico	Cargo
Profesor(a)	Profesor de Lenguaje y Comunicación
Profesor(a)	Profesora de Ciencias
Profesor(a)	Coordinadora de Estudios
Profesor(a)	Equipo de gestión escolar
Doctor en Educación	Docente e investigador universitario
Académico(a)	Director de una Corporación sin fines de lucro
Académico(a)	Profesora de Educación Física en escuela rural y docente universitaria
Psicólogo(a)	Psicóloga educacional
Psicólogo(a)	Encargada de convivencia escolar y miembro de equipo directivo
Biólogo en Gestión de Recursos Naturales	Tesista de Doctorado
Ingeniero	Director(a) escolar

2.3 Instrumentos

Se utilizó como instrumento un cuestionario sobre el tema estudiado para ser aplicada a los expertos, tal como lo sugieren diversos autores que han hecho uso de esta metodología (Chávez-Bustamante et al., 2023; González-Santoyo et al., 2017; Kaufmann y Gil, 1988; Kaufmann y Gil, 1993; Rojas-Mora et al., 2020). Así, las respuestas de estos permitieron construir matrices de incidencia de causas-efectos, de causas-causas, y de efectos-efectos. Al respecto se aplicaron tres matrices de entrevistas (AA; AB; y BB) donde se vincularon las causas con las causas y las causas con los efectos anteriormente expuestos en la tabla 1, y cada una de las matrices estaba compuesta de 100 celdas que fueron valuadas otorgando un valor de 0 (falso) a 1 (verdadero) (tabla 3). El cuestionario fue respondido de forma individual con supervisión y guía de los investigadores.

Tabla 3*Escala para matriz de incidencia.*

0	Es falso
0,1	Prácticamente falso
0,2	Casi falso
0,3	Bastante falso
0,4	Más falso que verdadero
0,5	Ni verdadero ni falso
0,6	Más verdaderos que falso
0,7	Bastante verdadero
0,8	Casi verdadero
0,9	Prácticamente verdadero
1	Verdadero

2.4 Consideraciones éticas

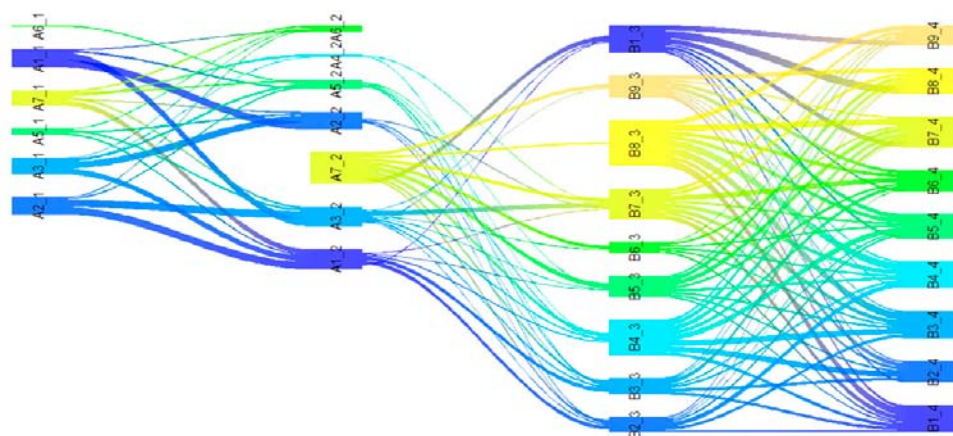
Esta investigación consideró los principios y normas publicadas por la declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación, caracterizada por cuatro aspectos fundamentales: (1) Honestidad en todos los aspectos de la investigación; (2) Responsabilidad en la ejecución de la investigación; (3) Cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales; y (4) Buena gestión de la investigación en nombre de otros (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT], 2010). Además, este estudio mantiene el principio de respeto por la autonomía, la que establece que los participantes poseen la libertad para determinar sus acciones de participar o no del estudio. Por último, otro aspecto ético considerada por esta investigación es la confidencialidad y privacidad refiriéndose al anonimato de la identidad de los participantes y así también a la privacidad de la información obtenida y revelada.

3. Resultados

Los resultados obtenidos a través del método de efectos olvidados exponen los niveles de relación e incidencia directa e indirecta de una causa con el efecto, y, en el caso de los efectos indirectos, mediante una relación en la que se constata el origen (causa), la variable mediadora y el destino (efecto). Asimismo, permite identificar la significancia de los efectos directos, en este caso, los efectos del espacio sobre la regulación emocional y el aprendizaje. En la figura 1 pueden observarse las relaciones significativas (en la escala del 0 al 1, las que superan el umbral de 0.5) de las tres matrices encadenadas. La matriz causa-causa está representada por las dos primeras columnas, la matriz causa-efecto por las columnas 2 y 3, y la matriz efecto-efecto por las dos últimas columnas. Asimismo, la densidad de relaciones significativas es mínima en la matriz causa-causa y máxima en la matriz efecto-efecto. Se entiende que los expertos fueron gradualmente incrementando su optimismo con respecto al grado de verdad de las incidencias a medida que iban de la primera matriz a la última. Por tanto, es de esperarse que el número de relaciones indirectas sea mayor en las relaciones causa→efecto→efecto que entre causa→causa→efecto (ver figura 1).

Figura 1

Efectos directos e indirectos entre causas y efectos.



Nota: El dígito al final de las variables indica la columna.

Mediante una prueba *t* bootstrap con 10000 réplicas (ver tabla 4), se muestran 30 efectos directos del espacio sobre la regulación de la emoción. Entre estos, destaca con mayor frecuencia el efecto que tiene el ‘ambiente de aprendizaje’ sobre las relaciones personales (p -valor=0,00493), la motivación para asistir a la escuela (p -valor=0,00148), el comportamiento o conducta (p -valor=0,00314), la capacidad de resolver problemas (p -valor=0,000613), la motivación hacia el aprendizaje (p =0,00282), la motivación de trabajar en equipo (p -valor=0,00116), el respeto hacia los demás (p -valor=0,00167) y el control de emociones negativas (p -valor=0,00592). Asimismo, la causa ‘relación entre profesor-estudiante’ también tiene incidencia significativa con diversos efectos; entre estos podemos destacar los que se tiene con las relaciones interpersonales (p -valor=0,00892), la motivación para asistir a la escuela (p -valor=0,00181), el comportamiento o conducta (p -valor=0,000839), la motivación hacia el aprendizaje (p -valor=0,00442), y el respeto hacia los demás (p -valor=0,00122). La tercera causa que más incidencias directas significativas tiene sobre los efectos es la ‘cantidad de estudiantes por curso’, con incidencias significativas en las relaciones interpersonales (p -valor=0,000255), la motivación para asistir a la escuela (p -valor=0,00173), el comportamiento o conducta (p -valor=0,000172), la motivación hacia el aprendizaje (p -valor=0,000487) y la motivación para el trabajo en equipo (p -valor=0,000541).

A lo anterior, se agregan los efectos directos significativos de la infraestructura de la escuela sobre la motivación para asistir a la escuela (p -valor=0,000167) y la motivación hacia el aprendizaje (p -valor=0,00612); y la incidencia directa significativa existente entre el ambiente natural que rodea la escuela sobre el fortalecimiento de la identidad cultural (p -valor=0,00197), el uso del *mapuzungun* en el contexto escolar sobre el fortalecimiento de la identidad cultural (p -valor=0,00165) y la identidad cultural de los estudiantes sobre el fortalecimiento de la identidad cultural (p -valor=0,00128), debido a su relevancia y pertinencia en esta investigación (ver tabla 4).

Tabla 4*Efectos directos significativos.*

Causa	Efecto	Media	LCI	<i>p</i> -valor
Infraestructura de la escuela	Motivación para asistir a la escuela	0,809091	0,7182	0,000167***
Infraestructura de la escuela	Motivación hacia el aprendizaje	0,763636	0,6	0,00612**
Ambiente de aprendizaje	Relaciones interpersonales	0,827273	0,6636	0,00493**
Ambiente de aprendizaje	Motivación para asistir a la escuela	0,890909	0,8	0,00148**
Ambiente de aprendizaje	Comportamiento o conducta	0,836364	0,6727	0,00314**
Ambiente de aprendizaje	Resolver problemas	0,818182	0,7091	0,000613***
Ambiente de aprendizaje	Motivación hacia el aprendizaje	0,872727	0,7545	0,00282**
Ambiente de aprendizaje	Trabajar en equipo	0,836364	0,7182	0,00116**
Ambiente de aprendizaje	Respeto hacia los demás	0,827273	0,6727	0,00167**
Ambiente de aprendizaje	Control de emociones negativas	0,772727	0,6	0,00592**
Organización de la sala de clases	Motivación para asistir a la escuela	0,763636	0,6818	0,000172***
Organización de la sala de clases	Comportamiento o conducta	0,736364	0,6182	0,00122**
Organización de la sala de clases	Motivación hacia el aprendizaje	0,890909	0,8091	0,00143**

Organización de la sala de clases	Trabajar en equipo	0,827273	0,6818	0,00165**
Relación entre profesor-estudiante	Relaciones interpersonales	0,818182	0,6273	0,00892**
Relación entre profesor-estudiante	Motivación para asistir a la escuela	0,927273	0,8545	0,00181**
Relación entre profesor-estudiante	Comportamiento o conducta	0,845455	0,7455	0,000839***
Relación entre profesor-estudiante	Motivación hacia el aprendizaje	0,836364	0,6455	0,00442**
Relación entre profesor-estudiante	Respeto hacia los demás	0,827273	0,7	0,00122**
Imposición del currículum escolar	Motivación hacia el aprendizaje	0,7	0,6091	0,0000367***
Imposición del currículum escolar	Relaciones interpersonales	0,718182	0,5909	0,00126**
Ambiente natural que rodea la escuela	Motivación para asistir a la escuela	0,727273	0,5909	0,00243**
Ambiente natural que rodea la escuela	Fortalecimiento de la identidad cultural	0,754545	0,6182	0,00197**
Uso del <i>mapuzungun</i> en el contexto escolar	Fortalecimiento de la identidad cultural	0,863636	0,7091	0,00165**
Identidad cultural de los estudiantes	Fortalecimiento de la identidad cultural	0,854545	0,7455	0,00128**
Cantidad de estudiantes por curso	Relaciones interpersonales	0,836364	0,7545	0,000255***
Cantidad de estudiantes por curso	Motivación para asistir a la escuela	0,618182	0,5455	0,00173**
Cantidad de estudiantes por curso	Comportamiento o conducta	0,763636	0,6818	0,000172***
Cantidad de estudiantes por curso	Motivación hacia el aprendizaje	0,727273	0,6182	0,000487***
Cantidad de estudiantes por curso	Trabajar en equipo	0,790909	0,7	0,000541***

Nota: Elaboración propia. Códigos de significancia ***0.0001 **0.001.

Para determinar los efectos de segundo orden, se realizó un experimento de Monte Carlo con 10000 réplicas. En el caso del encadenamiento de matrices causa→causa→efecto (A→A→B), los hallazgos muestran que se encontraron 659 efectos olvidados diferentes; de estos, seleccionamos los 10 que mayor frecuencia de aparición tuvieran. La causa que más aparece como origen es “la infraestructura de la escuela” con un efecto indirecto sobre el “desarrollo del respeto hacia los demás” (f=3087) y sobre la “capacidad de controlar las emociones negativas” (f=1966), siendo estas relaciones mediadas por el “ambiente de aprendizaje”. Además, “la imposición del currículum escolar” también tiene efecto indirecto sobre el “control de emociones negativas” (f=1980) y sobre el “desarrollo del respeto hacia los demás” (f=1771), también teniendo como mediador “el ambiente de aprendizaje”. Mientras que el “ambiente natural que rodea la escuela” tiene efecto indirecto sobre la “capacidad de trabajar en equipo” (f=1627) y sobre el “desarrollo del respeto hacia los demás” (f=1443), coincidiendo como mediador “el ambiente de aprendizaje” (ver tabla 5).

Tabla 5*Efectos de segundo orden (A-A-B).*

Origen	Mediador	Destino	Frec.	Media	Desv. Est.
Infraestructura de la escuela	Ambiente de aprendizaje	Desarrollo del respeto hacia los demás	3087	0,749595	0,125171
Imposición del currículum escolar	Ambiente de aprendizaje	Capacidad de control de emociones negativas	1980	0,718189	0,11659
Infraestructura de la escuela	Ambiente de aprendizaje	Capacidad de control de emociones negativas	1966	0,743006	0,109493
Imposición del currículum escolar	Ambiente de aprendizaje	Desarrollo del respeto hacia los demás	1771	0,752279	0,120788
Ambiente natural que rodea la escuela	Ambiente de aprendizaje	Capacidad de trabajar en equipo	1627	0,661334	0,107985
Cantidad de estudiantes por curso	Ambiente de aprendizaje	Fortalecimiento de la identidad cultural	1619	0,72774	0,11497
Cantidad de estudiantes por curso	Ambiente de aprendizaje	Capacidad de control de emociones negativas	1467	0,700441	0,115346
Cantidad de estudiantes por curso	Organización de la sala de clases	Fortalecimiento de la identidad cultural	1459	0,74593	0,127555
Ambiente natural que rodea la escuela	Ambiente de aprendizaje	Desarrollo del respeto hacia los demás	1443	0,680895	0,120142
Organización de la sala de clases	Ambiente de aprendizaje	Desarrollo del respeto hacia los demás	1425	0,769959	0,127476

Nota: Elaboración propia.

En relación con los efectos de segundo orden considerando el encadenamiento de matrices causa→efecto→efecto (A→B→B) se muestra que se encontraron 774 efectos olvidados individuales. Entre los 10 primeros en frecuencia de respuestas, encontramos que el “uso del *mapuzungun*” tiene efectos indirectos sobre el “comportamiento o conducta” de los estudiantes ($f=1456$) y sobre la “capacidad de control de emociones negativas” ($f=1054$), actuando como mediador el “fortalecimiento de la identidad cultural”. Esta misma causa también tiene efectos indirectos en la “capacidad para controlar emociones negativas” ($f=1268$), sobre la “capacidad para resolver problemas” ($f=1234$) y sobre la “capacidad de tomar decisiones” ($f=1080$), siendo su mediador “el desarrollo de las relaciones interpersonales”. Al respecto, el “desarrollo de relaciones interpersonales” también actúan como mediadoras de los efectos indirectos entre la “infraestructura de la escuela” y el “desarrollo de respeto hacia los demás” ($f=1168$) y también entre el “ambiente natural que rodea la escuela” y la “capacidad de trabajar en equipo” ($f=1058$) (ver tabla 6).

Tabla 6*Efectos de segundo orden (A-B-B).*

Origen	Mediador	Destino	Frec.	Media	D e s v . Est.
Cantidad de estudiantes por curso	Desarrollo de las relaciones interpersonales	Fortalecimiento de la identidad cultural	1804	0,736295	0,122091
Uso del <i>mapuzungun</i> en el contexto escolar	Fortalecimiento de la identidad cultural	Comportamiento o conducta	1456	0,675203	0,124066
Nivel socioeconómico de los estudiantes	Motivación para asistir a la escuela	Desarrollo de las relaciones interpersonales	1392	0,747858	0,112922
Uso del <i>mapuzungun</i> en el contexto escolar	Desarrollo de las relaciones interpersonales	Capacidad de control de emociones negativas	1268	0,704943	0,11433
Uso del <i>mapuzungun</i> en el contexto escolar	Desarrollo de las relaciones interpersonales	Desarrollo de la capacidad de resolver problemas	1234	0,669266	0,116389
Infraestructura de la escuela	Capacidad de trabajar en equipo	Desarrollo del respeto hacia los demás	1198	0,730751	0,119579
Infraestructura de la escuela	Desarrollo de las relaciones interpersonales	Desarrollo del respeto hacia los demás	1168	0,744078	0,116832
Uso del <i>mapuzungun</i> en el contexto escolar	Desarrollo de las relaciones interpersonales	Desarrollo en la capacidad de tomar decisiones	1080	0,688314	0,118686
Ambiente natural que rodea la escuela	Desarrollo de las relaciones interpersonales	Capacidad de trabajar en equipo	1058	0,751098	0,127055
Uso del <i>mapuzungun</i> en el contexto escolar	Fortalecimiento de la identidad cultural	Capacidad de control de emociones negativas	1054	0,724564	0,14401

Nota: Elaboración propia.

4. Discusión

Este estudio ha permitido identificar los efectos indirectos entre diferentes indicadores. Al respecto, según lo expuesto en la tabla 4 (causa→causa→efecto), se ha evidenciado que la infraestructura del espacio educativo escolar tiene un alto nivel de incidencia en la capacidad de controlar las emociones negativas y el respeto hacia los otros, lo que ha estado mediado por los ambientes de aprendizaje. Lo anterior, comprueba que el espacio físico ha sido subestimado por la educación escolar occidental para la regulación de las emociones y el aprendizaje. Sin embargo, [Nogué \(2015\)](#) expone que el ser humano es emocional y espacial debido a su interacción continua con los lugares, paisajes, espacios públicos, espiritualidad y tiempo, a quienes se atribuyen sus propios significados, según las experiencias, aspiraciones, recuerdos, tradiciones, rituales, que evocan pensamientos e ideas propias de la gente. Así, cualquier conducta, actividad o acción humana está condicionada por un espacio determinado, puesto que, como indican [Cruz Petit \(2014\)](#) e [Hidalgo-Arango \(2017\)](#) los espacios, lugares o territorios no son aspectos exteriores al ser humano, sino algo constitutivo que influye en

las prácticas sociales y culturales de una persona. De manera que la escuela no solo es considerada como una estructura física y material, ya que también es un espacio de construcción social y cultural (Sapiains y Zuleta, 2001; Viñao, 1992).

De esa manera, la regulación de las emociones y el respeto a los otros está mediatizado por los ambientes de aprendizaje, definidos por Castro y Morales (2015) como el contexto y todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él. Es decir, la infraestructura escolar puede causar impacto ya sea positivo o negativo dependiendo del contexto de aula. De manera que, si la escuela quiere utilizar el espacio como herramienta de formación para la regulación emocional y como facilitador en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, debe contextualizar los contenidos, según los saberes y conocimientos que poseen en relación a las características socioculturales en el que se formaron. Así, la infraestructura escolar es concebida de manera más compleja y multidimensional que abarca desde lo físico hasta lo emocional, afectivo, valórico y social (Fuentes, 2020).

Otro aspecto con alto nivel de incidencia es la imposición del currículum escolar sobre la regulación de las emociones y el desarrollo de respeto hacia los demás mediados por los ambientes de aprendizaje. Al respecto, el currículum escolar chileno se caracteriza por imponer influencias eurocéntricas (Arias-Ortega et al., 2018), como expone Fuentes y Arriagada (2020) “la formación escolar se desarrolla sin tomar en consideración las diferencias culturales, sociales, religiosas y políticas que tienen influencia sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza” (p. 1), censurando los saberes de carácter indígena, desvalorizándolos y otorgando énfasis en los conocimientos y métodos occidentales para la educación (Quilaqueo y Torres, 2013). Es por esta razón, que los estudiantes pertenecientes a contextos indígenas pueden tener dificultades en la regulación de sus emociones en un contexto educativo con diversidad social y cultural, puesto que, en los espacios escolares donde existe presencia de diversas formas de sentir, puede desarrollarse una negación desde la cultura dominante en que está enmarcada la escuela (Riquelme et al., 2016).

En un escenario escolar caracterizado por la diversidad social y cultural, no tan solo la infraestructura de la escuela tiene niveles de incidencia sobre aspectos socioemocionales y sobre el aprendizaje. Además, los espacios naturales que rodean a la escuela también ejercen influencias sobre diversas capacidades transversales que poseen los estudiantes sobre todo de aquellos que son de ascendencia indígena. En el caso de estudiantes de origen mapuche, los elementos naturales, sociales y/o espirituales, permiten a los niños y jóvenes apropiarse de su racionalidad enseñada es la observación e interpretación del ciclo del sol, la luna y la naturaleza (Torres y Quilaqueo, 2011). De acuerdo con Quintriqueo y Torres (2013, p. 209), “[p]ara el mapuche, las plantas, animales, cerros y vertientes, son fuentes de conocimiento que definen formas de interacción de las personas con el medio en el que se desenvuelven”. Exponen estos autores que el medio natural tiene una relación directa con la construcción de conocimiento, pues contribuye al diario vivir en el plano físico, psicológico y social.

Según lo expuesto en la tabla 5 (causa→efecto→efecto), la causa de mayor frecuencia y que tiene mayor incidencia sobre diferentes efectos, considerando el contexto educativo escolar y su diversidad social y cultural es el “uso del *mapuzungun* en el contexto escolar” la que tiene incidencia en el “comportamiento o conducta” de los estudiantes. Al respecto, las escuelas que poseen un alto índice de estudiantes de ascendencia indígena están en un proceso de incorporación de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el currículum (Álvarez-Santullano y Forno, 2008; Arias-Ortega et al., 2019). Según el estudio de caso que aplica Luna et al. (2014) a través de la incorporación de una serie de recursos didácticos enfocados en la lengua y cultura mapuche, se desarrollan la motivación, habilidades cognitivas que permiten un mayor rendimiento académico y cambios de comportamiento. El efecto mediador entre estos indicadores es el fortalecimiento de la identidad cultural, lo que se hace fundamental

en el contexto escolar debido a que los estudiantes están en derecho de recibir una educación conforme a su identidad sociocultural (Luna et al., 2014; Luna et al., 2018). Puesto que en la escuela actual los estudiantes mapuches adquieren una serie de contenidos y conocimientos culturales que no son propios, se provoca una dualidad identitaria entre la sociedad y cultura mapuche y la sociedad y cultura no mapuche (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Quintriqueo y Torres, 2013; Quintriqueo, et al., 2017).

Lo anterior, da cuenta del impacto que podría tener el uso del lenguaje materno en estudiantes de ascendencia mapuche a nivel de identidad. Además, como se expone en este estudio, el uso de la lengua materna del pueblo mapuche también tiene incidencia sobre el control de emociones negativas, la que esta mediada por las relaciones interpersonales que desarrollan los estudiantes en la escuela. Al respecto, Álvarez-Santullano y Forno (2008) evidencian que la enseñanza de la lengua lleva una larga data y controversias, puesto que, a nivel de relaciones sociales los estudiantes indígenas pasaron por un proceso de prohibición y abandono de su propia lengua debido a las burlas por parte de sus compañeros, es decir, “[e]l estigma de ser mapuche en la escuela se corporizó fuertemente en la lengua, vestimentas y comidas” (Álvarez-Santullano y Forno, 2008, p. 11). No obstante, la escuela ha desarrollado un ideal emocional para sus estudiantes que aparta el saber emocional de los estudiantes que pertenecen a sociedades minoritarias, lo que tiene como consecuencias una educación emocional descontextualizada, en el que los estudiantes desarrollan bajos niveles de control de emociones negativas (regulación emocional) (Riquelme et al., 2016).

5. Conclusiones

Para concluir se hace evidente la forma en que la cultura media sobre aspectos como el espacio y la regulación de las emociones en el caso del pueblo mapuche en Chile, puesto que es según las características, tradiciones, rituales y experiencias, que se definen las preferencias en la construcción u organización de un espacio para la regulación de las emociones. Sin embargo, estos aspectos no son lineales, existe una bidireccionalidad entre espacio y regulación emocional. Es decir, así como las emociones son un factor influyente en la organización de los espacios, también los espacios poseen influencias en la regulación emocionales de los seres humanos.

De esa manera, este trabajo revela una serie de aspectos que median en las relaciones de causa-efecto del problema estudiado, con el objetivo de desarrollar desafíos y propuestas educativas que tengan como fin, fortalecer o estimular dichos aspectos (ambientes de aprendizaje, relaciones interpersonales, entre otros).

Respecto a los efectos que tiene el espacio sobre la regulación emocional y el aprendizaje, se concluye que existe una desvalorización de los aspectos socioculturales al momento de construir y organizar los espacios físicos de los establecimientos educativos. Lo anterior, teniendo consecuencias negativas en aspectos emocionales y en el aprendizaje del estudiante, producto de las influencias eurocéntricas y homogeneizantes que las escuelas chilenas mantienen y reproducen, aun cuando existen proyectos interculturales y guías de diseño arquitectónico para contextos mapuches o de diversidad sociocultural. Así, la escuela en Chile, de manera explícita e implícita, ha generado discriminación a través de la descontextualización en las formas de construir y organizar los espacios y en las formas de educar las emociones, teniendo consecuencias sobre la identidad, la motivación, las relaciones sociales y el aprendizaje.

Se entiende que, con los resultados encontrados se desarrolla una línea de investigación que puede ser fructífera en el análisis del espacio educativo y su influencia en la regulación emocional. Sería interesante analizar otras realidades y otros contextos, o apoyarnos en otros

informantes claves para comparar resultados y verificar si algunas de estas dinámicas son auténticamente propias de pueblos indígenas como el mapuche o, si, por el contrario, pueden generalizarse a cualquier ambiente escolar.

Agradecimientos

Artículo desarrollado en el marco del proyecto FONDECYT 1191956 denominado “Educación escolar: socialización emocional en contextos de diversidad social y cultural”. Agradecimientos a la Agencia de Nacional de Investigación y Desarrollo por su patrocinio a través de la Beca de Doctorado Nacional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Santullano, P., y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Alpha* (26), 9-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012008000100002>.
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645>.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.
- Arocena, F. (2017). Diversidad cultural en América Latina. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 17(2), 205-209. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2017.2.28303>.
- Avilés, E., y Álvarez, G. (2018). Crecimiento, instituciones y grupos de poder. Los efectos olvidados en Sinaloa, 1994-2014. *Región y Sociedad*, 30(71). <https://doi.org/10.22198/rys.2018.71.a372>.
- Baeza Correa, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 193-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200012>.
- Banaei, M., Hatami, J., Yazdanfar, A., y Gramann, K. (2017). Walking through Architectural Spaces: The Impact of Interior Forms on Human Brain Dynamics. *Frontiers*, 11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00477>.
- Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <https://www.ucd.ie/mcri/resources/Dermot%20Ryan%20Reading.pdf>.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.
- Cano González, R., y Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217036214003.pdf>.
- Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>.
- Chávez-Bustamante, F., Mardones-Arias, E., Rojas-Mora, J., y Tijmes-Ihl, J. (2023). A Forgotten Effects Approach to the Analysis of Complex Economic Systems: Identifying Indirect Effects on Trade Networks. *Mathematics*, 11(531). <https://doi.org/10.3390/math11030531>.

- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT]. (21-24 de Julio de 2010). *Declaración de Singapur sobre la integridad en la Investigación*. CONICYT: <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>.
- Contreras, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C., y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 85-105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>.
- Cruz Petit, B. (2014). Las relaciones entre sociedad, espacio y medio ambiente en las distintas conceptualizaciones de la ciudad. *Estudios demográficos y urbanos*, 29(1), 183-205. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102014000100183.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos* (29), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>.
- Elizondo, A., y Rivera, N. (2017). El espacio físico y la mente: Reflexión sobre la neuroarquitectura. *Cuadernos de Arquitectura*, 7(7), 41-47. <http://cuadernos.uanl.mx/pdf/num7/4.%20El%20Espacio%20Fisico%20y%20la%20Mente.%20Reflexion%20sobre%20la%20neuroarquitectura.pdf>.
- Epstein, R., Harris, A., Stanley, D., y Kanwisher, N. (1999). The Parahippocampal Place Area: Recognition, Navigation, or Encoding? *Neuron*, 23(1), 115-125. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(00\)80758-8](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(00)80758-8).
- Epstein, R., Smith, M., y Ward, E. (2009). What is the function of the parahippocampal place area? Testing the context hypothesis. *Journal of Vision*, 9(8), 963. <https://doi.org/10.1167/9.8.963>.
- Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117-133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100008.
- Fuentes Vilugrón, G. A. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39365>.
- Fuentes Vilugrón, G., y Arriagada Hernández, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107.
- Funes Lapponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y convivencia. *Contextos educativos*, (3), 91-106. <http://dx.doi.org/10.18172/con.466>.
- González-Santoyo, F., Flores-Romero, B., Gil-Lafuente, A., y Amiguet-Molina, J. (2017). La teoría de los efectos olvidados y su aplicación en el desarrollo de la empresa. *Cuadernos del CIMBAGE* (19), 51-77. <http://ojs.econ.uba.ar/index.php/CIMBAGE/article/view/1175>.
- Guzmán Marín, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>.
- Henaó López, G., y García Vesga, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>.

- Hernández-López, C., Jiménez-Álvarez, T., Araiza-Delgado, I., y Vega-Cueto, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 15-30. <https://www.re-dalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf>.
- Hidalgo-Arango, S. L. (2017). Las prácticas humanas y los grados de identificación territorial. *Revista Ahead*, 3(2), 59-66. <http://www.unicolombo.edu.co/ojs/index.php/adelante-ahead/article/view/55>.
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (Junio de 2018). *Censo2017*. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos* (29), 115-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100008>.
- Kaufmann, A., y Gil, A. (1993). *Técnicas especiales para la gestión de expertos*. Santiago de Compostela, España: Milladoiro.
- Kaufmann, A., y Gilaluja, J. (1988). *Modelos para la investigación de efectos olvidados*. Gandariña: Milladoiro.
- Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C., y Caniguan Velarde, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007).
- Luna, L., Benavides, P., Gutiérrez, P., Alchao, M., y Dittborn, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de "recursos educativos". *Estudios pedagógicos*, 40(2), 221-240. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300014>.
- Mesquita, B., y Walker, R. (2003). Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences. *Behaviour Research and Therapy*, 41(7), 777-793. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0005796702001894>.
- Mohammad, M., y Bayzidi, Q. (2017). Application of Neuroscience on Architecture: The Emergence of New Trend of Neuroarchitecture. *Kurdistan Journal of Applied Research*, 2(3), 383-396. <http://www.spu.edu.iq/kjar/index.php/kjar/article/view/131>.
- Mombiedro, A. (2019). Entornos y desarrollo durante la niñez. Neuroarquitectura y percepción en la infancia. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa* (47), 55-68. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.004>.
- Muñoz, G. O., y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>.
- Nogué, J. (2014). Sentido del lugar, paisaje y conflicto. *Geopolítica(s)*, 5(2), 155-163. https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n2.48842.
- Nogué, J. (2015). Emoción, lugar y paisaje. En A. L. Isabel Valverde, *Teoría y paisaje II: Paisaje y emoción. El resurgir de las geografías emocionales* (p. 170). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. http://www.catpaisatge.net/fitxers/publicacions/teoria_paisaje2/tp_8.pdf.
- Ortiz, A. (2012). Cuerpos, emociones y lugar: Aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geographicalia* (62), 115-132. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.201262850.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.

- Quilaqueo, D., y Sartorello, E. (2019). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*, 0(47), 47-61. <https://doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163>.
- Quilaqueo, D., y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>.
- Quintriqueo, S., y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, (59), 81-91. <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2019/08/06-QUINTRIQUEO-RDA59.pdf>.
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 199-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100012>.
- Quintriqueo Millán, S., Riquelme Mella, E., Morales Saavedra, S., Quilaqueo Rapimán, D., y Gutiérrez Surjan, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227154>.
- Ramírez, B., y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Xochimilco: UNAM. <http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/download/19/101/311-1?inline=1>.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007#Scola12.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 523-532. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>.
- Rittel, H., y Webber, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Science*, 155-169. <http://www.ask-force.org/web/Discourse/Rittel-Dilemmas-General-Theory-Planning-1973.pdf>.
- Rojas-Mora, J., Chávez-Bustamante, F., y Mondaca-Marino, C. (2020). *Forgotten effects in trade relations: a view from the Belt and Road Initiative (BRI)*. *Asian Education and Development Studies*, ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/AEDS-12-2019-0182>.
- Saavedra, E., y Quilaqueo, D. (2021). Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>.
- Sapiains Arrué, R., y Zuleta Pastor, P. (2001). Representaciones sociales de la Escuela en jóvenes urbanos populares desescolarizados. *Última década*, 9(15), 53-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200003>.
- Solano-Alpizar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194132805007.pdf>.
- Toni, I. (2015). *Teoría y Paisaje II: Paisaje y emoción. El resurgir de las Geografías Emocionales*. Cataluña: Universidad Pompeu Fabra.

- Torres Cuevas, H., y Quilaqueo Rapimán, D. (2011). Conceptos de tiempo y espacio entre los mapuches: racionalidad educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en etnolingüística y Antropología*, (22), 13-27. <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1868/Papeles%20de%20Trabajo%20n22a02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Tuan, Y.-F. (1979). Space and Place: Humanistic Perspective. En S. Gale, & G. Olsson, *Space and Place* (Vol. 20, pp. 387-427). Progress in Human Geography. https://doi.org/10.1007/978-94-009-9394-5_19.
- Tünnermann, C. (2007). América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista. *Polis. Revista Latinoamericana*, (18), 1-18. <http://journals.openedition.org/polis/4122>.
- Vargas, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 91(1), 313-326. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72923937025.pdf>.
- Velux. (2020). *Building Better Schools. Six ways to help our children learn*. Velux Comercial. <https://velcdn.azureedge.net/-/media/vms/inspiration/e-books/building-better-schools/building-better-schools-eng.pdf>.
- Villanueva, I. (2019). *Reinterpretación de espacios educativos a través de la neuroarquitectura, que promuevan el desarrollo social*. Santiago: Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2909/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>.
- Viñao Frago, A. (1992). Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones. Historia de la Educación. *Revista interuniversitaria*, (12-13), 17-74. https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Vinao/publication/39212030_Del_espacio_escolar_y_la_escuela_como_lugar_propuestas_y_cuestiones/links/57139eff08ae4ef74528b5e3.pdf.
- Weiner, K., Barnett, M., Witthoft, N., Golarai, G., Stigliani, A., Kay, K., y Grill-Spector, K. (2018). Defining the most probable location of the parahippocampal place area using cortex-based alignment and cross-validation. *Neuroimage*, 15(170), 373-384. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28435097/>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa

Brenda Lara-Subiabre^a y Andrea Vargas Fajardo^b

Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, Chile^a. Colciencias, Bogotá, Colombia^b

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 03 de abril 2023 - Aceptado: 17 de abril 2023


RESUMEN

Este estudio identifica y describe formas de posicionamiento reflexivo en estudiantes de profesorado al finalizar una intervención-indagación, y reconoce las posiciones compartidas que predominan en el grupo de participantes. La investigación fue de tipo mixta con un enfoque fenomenográfico, y en ella participaron 31 estudiantes de profesorado pertenecientes a un programa formativo de pedagogía en Educación Física de una universidad al sur de Chile. La información fue recolectada a través de dos instrumentos: un informe y una entrevista, a las que se aplicó en dos momentos análisis de contenido. El primer análisis fue para crear las categorías inductivas que representan a las posiciones del yo y, el segundo análisis para obtener frecuencias de las posiciones predominantes. Se identificaron 15 formas diferentes de posicionar al yo distribuidas en seis dimensiones. Dos posiciones predominaron: omitiendo el análisis al reflexionar y, asumiendo una conciencia emocional abierta. Las posiciones compartidas por los participantes aportan antecedentes de la identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado de un programa formativo en Educación Física.

Palabras claves: Aprendizaje profesional; estudiantes de profesorado; identidad; posiciones del yo; identidad reflexiva docente.

*Correspondencia: Brenda Lara Subiabre (B. Lara Subiabre).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4636-0779> (blara@ulagos.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4372-1444> (andreavargasfajardo01@gmail.com).

Reflexive teaching identity of student-teachers when evaluating an educational practice

ABSTRACT

This study identifies and describes reflexive positioning forms of student-teachers at the end of an intervention-inquiry and recognizes the predominant shared positions in the group of participants. The research was of a mixed type with a phenomenographic approach, with the participation of 31 student teachers belonging to a Physical Education pedagogy training program at a university in the south of Chile. The information was collected through two instruments: a report and an interview, to which content analysis was applied in two moments. The first analysis was to create the inductive categories that represent the positions of the self and the second analysis was to obtain frequencies of the predominant positions. Fifteen different ways of positioning the self-distributed in six dimensions were identified. Two positions predominated: omitting analysis when reflecting and, assuming an open emotional awareness. The positions shared by the participants provide background information on the reflective teaching identity of student teachers in a Physical Education training program.

Keywords: Professional learning, student-teachers, identity, positions of the self, teachers' reflexive identity.

1. Introducción

La comunidad científica y las políticas educativas coinciden en que la reflexión de la práctica pedagógica es uno de los requerimientos más solicitados al profesorado. Argumento que es respaldado por diferentes razones; favorece el desarrollo profesional (Perrenoud, 2010), promueve la construcción de saberes pedagógicos (Tardif, 2004), es necesaria para producir conocimiento práctico (Schön, 1992; Stenberg et al., 2016), ayuda a evaluar experiencias para tomar decisiones en la enseñanza (Hatton y Smith, 1995) y permite visibilizar y transformar las condiciones de desigualdades, injusticias y malas prácticas que se dan en educación (Leijen et al., 2019; Zeichner, 1995).

Sin embargo, aunque la reflexión de la práctica pedagógica es apreciada, proliferan los cuestionamientos teóricos, metodológicos, prácticos y de evaluación, utilizados para implementar iniciativas formativas y para la producción de conocimiento (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013; Correa et al., 2014; Danielowich, 2007; Leijen y Kullasepp, 2013; Nocetti et al., 2020; Préfontaine et al., 2021; Ruffinelli, 2017). En esta incertidumbre teórica sobre el concepto de reflexión, una de las perspectivas poco exploradas es la de asumir que la práctica reflexiva es una expresión de la identidad docente.

Según Perrenoud (2010) "una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus" (p. 13). Las identidades de los estudiantes de profesorado son las que filtran aprendizajes, motivaciones y discursos y, por tanto, las formas en que asumen las prácticas de enseñanza y la comprensión de los procesos educativos (Geijsel y Meijers, 2005). De la misma forma, las identidades reflexivas docentes influyen sobre qué y cómo reflexionar al enfrentar situaciones complejas en la práctica docente.

La reflexión sobre la práctica y la identidad influyen en el aprendizaje de ser docente y en las proyecciones de desarrollo profesional. No obstante, los programas de formación inicial desatienden las expectativas, necesidades y prácticas que se requieren para el futuro profesorado (Korthagen et al., 2006; Russell y Martin, 2017). En la misma línea, el informe Mckensey (Barber y Mourshed, 2008) hace un llamado a la política pública en educación, al plantear que la formación inicial y el desarrollo profesional docente son ámbitos estratégicos para generar transformaciones en la educación.

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación promueve el desarrollo profesional docente con énfasis en la reflexión. Los estándares de la formación pedagógica (Ministerio de Educación, 2021) solicitan a las instituciones de educación superior, tener programas que vayan en la línea de formar identidades reflexivas, lo que puede ser cuestionado según los resultados de la prueba de reflexión pedagógica aplicada de manera piloto (Ministerio de Educación, 2018).

La identidad es un fenómeno tanto individual como social (Akkerman y Meijer, 2011; Gao y Cui, 2021; Lutovac y Flores, 2021). La dimensión individual hace al sujeto único y diferente de los demás, y la dimensión social, es compartida y se construye en relación con otros. Ambas interaccionan y se complementan formando la identidad (Álvarez-Munárriz, 2011). En la construcción y desarrollo de la identidad influyen aspectos sociales, históricos, políticos y culturales (Brockmeier y Carbaugh, 2001; Rogers y Scott, 2008; Smith y Sparkes, 2008).

La teoría del Self Dialógico (Hermans, 2014) plantea que la identidad se expresa a través de posiciones del yo y una persona puede asumir diferentes formas de posicionarse según sea la situación o contexto en sintonía con su historia, experiencia, recuerdos e intenciones. Cada identidad está conformada por un conjunto de posiciones del yo, las que dialogan y establecen relaciones entre ellas para complementarse, reforzarse o contradecirse, y conformar repertorios de posiciones.

Las posiciones del yo se manifiestan a través de voces y cada posicionamiento tiene su propia voz, la que es invocada por una persona con una determinada intención (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2001), ya sea para interpretar, explicar o actuar ante una situación en particular. Las personas hacen suyas las palabras y los discursos cuando los usan con sus propias intenciones y acentos. Contribuciones anteriores identifican las voces que enuncian las posiciones del yo de estudiantes de profesorado al enfrentar situaciones que le producen incertidumbre en la práctica, las que se caracterizan por expresar un discurso desde lo cotidiano y estar sustentadas desde la experiencia (Lara-Subiabre, et al., 2020).

Las posiciones del yo están compuestas por dos dimensiones: personal-subjetivas y social-institucional. La dimensión personal-subjetiva es la posición que asume el estudiante de profesorado según sus propias intenciones. Mientras que, la dimensión social-institucional está vinculada a la función de estatus que asigna la comunidad educativa a cada docente o estudiante de profesorado (Leijen et al., 2018). Por tanto, las identidades docentes están asociadas a las culturas educativas y a las funciones que cumplen sus integrantes. Los espacios educativos que promueven la autonomía en los estudiantes de profesorado les permiten ejercer agencia y negociar su identidad (Teng, 2019). De la misma forma, las comunidades privilegian ciertos tipos de diálogos para establecer relaciones entre sus integrantes, los que influyen en la identidad docente según sean más o menos autoritarios o generativos (Monereo y Badia, 2020). Es evidente que las identidades profesionales docentes que asumen los estudiantes de profesorado están estrechamente ligadas a las prácticas educativas de las instituciones formadoras.

En los entornos educativos se construyen y desarrollan identidades profesionales compartidas. Los elementos propios de un espacio educativo pueden influir en la formación de identidades docentes compartidas, entre ellos se encuentran: las historias; los discursos; las

relaciones de poder; el currículum; la distribución de roles y tareas; los prototipos de incidentes críticos y las formas de afrontarlos (Monereo y Badia, 2020). El aprendizaje de la identidad está socialmente mediado y contextualmente situado y cada comunidad educativa privilegia y promueve las identidades que mejor se acomoden a sus intereses (Kelly, 2006; McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008).

Estudios anteriores identifican posiciones del yo que asumen estudiantes de profesorado en periodos de práctica docente, aunque se debe tener presente que están ubicados en un escenario geográfico y cultural diferente. Giralt-Romeu (2020) identifica dos tipos de posiciones: yo como estudiante y yo como docente. Canelo (2020) analiza los aprendizajes narrados por estudiantes de profesorado al afrontar incidentes críticos en las aulas durante la práctica docente, e infiere seis posiciones: (a) yo como maestro guía – transmisor de contenidos; (b) yo como maestro experto en métodos; (c) yo como maestro planificador; (d) yo como maestro gestor; (e) yo como modelo de maestro y; (f) yo como maestro profesional colaborador. Lara-Subiabre et al. (2020) identifica dos posiciones del yo que predominan cuando enfrentan problemas educativos en el contexto de una práctica docente: yo como docente empático y yo como docente ético. En tanto, para Zhu y Chen (2022) los posicionamientos reflexivos de estudiantes de profesorado no experimentan cambios notables desde el principio hasta el final de las prácticas docentes.

Como se señala previamente, la identidad profesional docente de estudiantes de profesorado se expresa a través de posiciones del yo. Sin embargo, son escasos los estudios que exponen la posición que asume el yo cuando enfrenta una determinada situación reflexiva en la práctica educativa. La identificación y descripción de dimensiones de análisis puede aportar en la construcción de la noción de identidad reflexiva docente. Para este fin, es relevante considerar las contribuciones empíricas y teóricas que reconocen aspectos que están asociados a las prácticas reflexivas, entre ellos: las emociones, los contenidos de las reflexiones, y los procesos de pensamiento involucrados.

En el ámbito emocional, Lara-Subiabre (2018) concluye que los estudiantes de profesorado activan procesos de reflexión cuando se sienten afectados emocionalmente. Muñoz-Salinas y Salinas (2021) destacan que los estudiantes de profesorado en sus reflexiones se perciben a sí mismos como incapaces de manejar sus emociones. La emoción es uno de los componentes claves de la identidad profesional (Day, 2018; Chen et al., 2022; Schellings et al., 2021; Schutz et al., 2020). Uno de los aspectos que influye en la identidad es la percepción e interpretación que hace el profesorado de las demandas situacionales que le plantea el medio educativo y la significación, sentido y valoración que le da a las experiencias emocionales como docente (Van Veen y Slegers, 2006).

En relación a los contenidos de las reflexiones, Hong (2018) reconoce que los estudiantes de profesorado que se encuentran en los centros de práctica hablan sobre el comportamiento inadecuado de sus estudiantes. Hayden y Chiu (2015) destacan dos contenidos de problemas. En primer lugar, necesidades para su propio desarrollo docente y en segundo lugar, déficit de habilidades de sus estudiantes. Un estudio reciente de Gorichon (2021) proporcionó resultados que dan cuenta de que estudiantes de profesorado reflexionan mayormente en aspectos superficiales, tales como: entorno, comportamientos y competencias. En algunas oportunidades, los contenidos de las reflexiones están asociados a las tensiones que experimentan los estudiantes de profesorado en el ejercicio de la docencia (Leijen y Kullasepp, 2013; Pillen et al., 2013). Por lo tanto, reconocer las tensiones en los estudiantes de profesorado nos permite comprender lo que consideran importante y lo valorado en sus estándares de identidad (den Brok et al., 2013).

Con respecto a los procesos de pensamiento involucrados al reflexionar, [Körkkö et al. \(2016\)](#) dicen que el tipo de reflexión de los estudiantes de profesorado es descriptiva porque al enfrenar una situación reflexiva es capaz de reconocer la situación-problema que le provoca el estado de incertidumbre, pero difícilmente puede analizar y confrontar con diferentes dimensiones de la situación-problema. Lo que coincide con [Sutherland et al. \(2010\)](#) cuando plantean que los estudiantes de profesorado tienen inconvenientes para elaborar reflexiones complejas o profundas. En tanto, [Turhan y Kirkgöz \(2021\)](#) expresan que el estudiante de profesorado no logra llegar a un nivel de reflexión crítica, porque no reconoce los aspectos sociales, políticos y morales involucrados en las situaciones-problemas.

Los objetivos de este estudio fueron inicialmente, identificar y describir formas de posicionamiento reflexivo en estudiantes de profesorado al finalizar una intervención-indagación en el aula. Posteriormente, reconocer las posiciones compartidas por el grupo que predominan al evaluar una intervención-indagación.

2. Método

El estudio fue de tipo mixto con un enfoque fenomenográfico. La investigación fenomenográfica se caracteriza por describir las formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno o concepto ([Hallett, 2009](#)). En consecuencia, se buscó identificar y describir las formas cualitativamente diferentes que adoptan estudiantes de profesorado para posicionar al yo al enfrentar una situación reflexiva específica. Este estudio se enmarca en una investigación más amplia de tesis doctoral.

El contexto corresponde a una universidad estatal y regional con una trayectoria de más de 50 años en la formación inicial de profesorado. La población del estudio fue parte de un programa formativo de pedagogía en educación media en educación física con un modelo curricular basado en competencias. Este programa se imparte con un régimen semestral y diurno y su estructura curricular se compone de 52 asignaturas que se organizan con el sistema de créditos transferibles (SCT). El modelo de práctica implementado en la formación del profesorado promueve el trabajo en equipo (con compañeros de práctica), rotación y transito entre diferentes niveles de los centros educativos (básica y secundaria) y la intervención en distintos contextos dentro del quehacer pedagógico, tales como; impartir clases en la asignatura de Educación Física, jefatura de curso, orientación, proyecto de investigación, proyecto de TIC educativa, talleres deportivos, entre otros.

La muestra fue seleccionada con criterios de homogeneidad y conveniencia. Los participantes fueron 31 estudiantes de profesorado (hombres 64,5% y mujeres 35,5%), que se encontraban en práctica profesional en el último año de su formación. Se gestionaron consentimientos informados y se protegió la identidad de los participantes a través de la codificación de sus nombres en todos los registros utilizados ([Denzin y Lincoln, 2015](#)).

La información fue recolectada a través de dos instrumentos: un informe y una entrevista. El informe elaborado por los participantes fue realizado con el objetivo de reflexionar y evaluar una intervención-indagación que ellos mismos implementaron durante un año de práctica. La entrevista se aplicó posteriormente a la entrega del informe y cumplió la función de buscar mayor profundidad y desarrollo de los ítems abordados en el informe.

Para la realización de este estudio se implementó un programa formativo en indagación educativa ([McKenney y Reeves, 2013](#)) que acompañó a los participantes en la ejecución de sus trabajos de intervención-indagación. El programa tuvo una duración de 10 sesiones de una hora, distribuido en dos semestres académicos. El objetivo fue involucrar a los participantes en una actividad de intervención-indagación para desafiarlos a reflexionar sobre su práctica en diferentes situaciones, entre ellas al finalizar su trabajo.

A cada informe se incorporan las respuestas de la entrevista y todo se ingresa al programa MAXQDA (V. 18). Se aplicó análisis de contenido (Bardín, 2002) a los enunciados con sentido. Las unidades de análisis fueron los segmentos que poseían significados relevantes para la investigación. Se utilizaron unidades de registro de tipo referencial y temático (Krippendorff, 1990). Se crearon dimensiones, categorías y subcategorías inductivas para obtener formas de posicionamientos, que fueron sometidas a juicio.

Una vez definidas las categorías cualitativas se inició el análisis cuantitativo. En primer lugar, se retornó nuevamente a los datos originales (informes) para aplicar el análisis de contenido con el objetivo de cuantificar las categorías. Se utilizaron las etiquetas del proceso de análisis cualitativo, como unidades de registro y la regla de numeración estaba dada por la presencia (o la ausencia) de la categoría (Bardín, 2002). En segundo lugar, se ingresaron los resultados en una matriz creada en el programa Excel. Por último, los datos obtenidos fueron sometidos al análisis de frecuencias.

3. Resultados

Se identificaron seis dimensiones que representan formas de posicionarse reflexivamente al finalizar una intervención-indagación en el aula. Las dimensiones que emergieron fueron: (a). Diversificación de diálogos; (b). Repertorio de evidencias; (c). Conciencia emocional; (d). Repertorio discursivo; (e). Enfoque de reflexiones y (f). Contenido de las reflexiones.

3.1. Diversificación de diálogos

Da cuenta de la variedad de diálogos que pueden establecer los estudiantes de profesorado en formación durante la ejecución de la intervención-indagación. Los grados de interacción con la voz de otros pueden variar desde muy básicos (extraer la idea de un texto) a otros más complejos (reflexionar junto a un compañero/a). Los diálogos se establecieron con roles de personas y de la literatura. Para elaborar esta dimensión se han clasificado las voces en: Colegio, pares, literatura y otros externos.

Utilizando esta clasificación se crearon categorías a partir de contabilizar los diferentes tipos de diálogos que los participantes expresaron haber realizado, a saber: Múltiple, elemental y restringido. Cuando los participantes entablan diálogos con cuatro o más voces diferentes se habla de la categoría múltiple. En tanto, elemental es asignada a los estudiantes de profesorado que dialogan con tres voces. Por último, el diálogo restringido corresponde a los participantes que limitan sus opciones a dialogar con una o dos voces.

Tabla 1

Ejemplo de un diálogo elemental.

Categorías	Ejemplos
Elemental	Participante 2: Colegio: “[...] los profesores me ayudaron a ser más didáctico a través de las TIC ... por eso yo decía que mis metodologías eran mejoradas [...]” (Seg. 56). Literatura: “[...] como leí en las mismas investigaciones, los profesores integraban la intervención con sus colegas, hacían que todo sea un conjunto [...] que no solo Educ. Física vea el tema, sino que vaya en paralelo con otras asignaturas” (Seg. 69). Otros: “[...] la forma de trabajar que me enseñaron en la universidad [...] lo trataba de plasmar en las clases” (Seg. 62).

3.2. Repertorio de evidencias

Es la colección de procedimientos para recoger evidencias que reconocen haber utilizado para valorar decisiones en diferentes etapas de la innovación-indagación. Las evidencias fueron extraídas de procedimientos que se utilizan para obtener información. Se identificaron 10 tipos diferentes, en varios casos son procedimientos complementarios entre sí, a saber: Observación directa; revisión de literatura académica y científica; aplicación de instrumento de evaluación tipo pauta o rúbrica; aplicación de instrumento tipo encuesta o test; evaluaciones de proceso; evaluación de producto (al final); conversación con profesores; recolectar información o ideas emitidas por otros (apoderados, directivos, universidad); intercambio oral con estudiantes; y aplicación de instrumentos tipo pruebas informales (disertaciones, pruebas escritas, otras).

Sobre la base de la cantidad de procedimientos utilizados para recolectar evidencias se han creado las categorías: indagador, incipiente y limitado. En la categoría indagador están los estudiantes de profesorado que utilizan entre nueve y siete procedimientos para recoger evidencias. La categoría incipiente corresponde a los casos en los que se disponen de seis procedimientos. Limitado es la categoría otorgada a aquellos que solo contemplan evidencias provenientes de tres a cinco procedimientos.

Tabla 2

Ejemplo de un repertorio de evidencias limitado.

Limitado	<p>Participante 18:</p> <p>Procedimiento uno (aplicación de instrumento de evaluación tipo pauta o rúbrica): “Yo evalué con una rúbrica. Tenía una para evaluar la página web y otra para evaluar las presentaciones” (Seg. 19).</p> <p>Procedimiento dos (evaluación de producto): “Además de eso, se les pidió que expusieran lo realizado (página web de creación o elaboración propia por los alumnos) durante la intervención, a través de una exposición...” (Seg. 44).</p> <p>Procedimiento tres (aplicación de instrumento tipo encuesta o test): “Realicé mediciones cualitativas a través de cuestionarios y encuestas de satisfacción”. (Seg. 115).</p>
----------	--

3.3. Conciencia emocional

Esta dimensión se reconoce cuando los participantes denotan tener conciencia de haber experimentado situaciones emocionalmente desafiantes durante la intervención-indagación y pueden reconocer cómo han evolucionado sus emociones durante el proceso. Se categorizaron dos formas: conciencia emocional abierta y conciencia emocional restringida. La conciencia emocional abierta representa a los profesores en formación que tienen claridad de las emociones negativas y positivas que experimentaron y lo que fue sucediendo para que ellas se vayan modificando a lo largo del proceso. Conciencia emocional restringida se manifiesta en los participantes que tienen dificultad para reconocer haber experimentado aprendizajes sobre sus emociones en la enseñanza y no perciben claramente una evolución significativa de estas. En ningún caso significa que no las hayan experimentado.

Tabla 3*Ejemplo de conciencia emocional abierta.*

Categorías	Ejemplos
Conciencia emocional abierta	Participante 28: <i>“A veces el exceso de confianza te juega en contra y obvias algunos aspectos importantes, como omitir explicaciones detalladas o dar instrucciones muy ambiguas. Así que, en resumen lo que aprendí con respecto a las emociones es sobre todo estar siempre atento a ellas, ya que, a veces las mismas emociones son las que te hacen reflexionar”</i> (Seg. 136). <i>“al comienzo siempre uno siente más miedo e inseguridad porque no sabe si lo que planificó resultará o no y después de acuerdo a lo que se vaya dando siente que es normal la confianza que uno toma frente a un curso, ya que al irse conociendo e ir interactuando, todo resulta más sencillo”</i> (Seg. 138).

3.4. Repertorio discursivo

Hace referencia a la variedad o diversificación de discursos que se utilizan para respaldar valoraciones o elaborar justificaciones. Se ha detectado la recurrencia de discursos de naturaleza contextual-concreta y disciplinares en los ámbitos de las ciencias de la educación y de la salud. Los discursos disciplinares aglutinan temas sobre educación y salud. En el caso de educación se han englobado contenidos sobre: pedagogía, currículo, psicología e investigación. Y en el ámbito de salud: hábitos de vida saludable, higiene, entrenamiento y actividad física. En cambio, el discurso contextual-concreto se manifiesta en los argumentos que se elaboran haciendo referencia a situaciones concretas, sin mediar la objetivación de ellas.

Las categorías se han elaborado según el grado de predominancia de estos dos tipos de discurso (disciplinar o contextual-concreto), clasificándose en: diversificado, elemental y restringido. Diversificado son los casos donde se puede detectar la mayor variedad de discursos disciplinares, es decir, dentro de los ámbitos de las ciencias de la educación y la salud. Para ser categorizado de esta forma deberían integrar tres o más variedades de discursos. Elemental es la clasificación otorgada al registrar la integración de al menos dos tipos de discursos diferentes. Restringido pertenece al grupo de participantes en los que predomina la utilización de un discurso contextual-concreto. Pertenecen a los y las participantes que tuvieron una o ninguna conexión discursiva con ciencias de la salud o la educación.

Tabla 4*Ejemplo de un repertorio Discursivo elemental.*

Elemental	Participante 13: <i>“Al ser un participante activo dentro de la actividad, por ejemplo, participar de los juegos recreativos en el calentamiento, realizarlo en conjunto con las/os alumnas/os, ya que se tiende a crear una mayor identificación y comunicación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje”</i> (Discurso pedagógico, Seg. 61). <i>“Poder indagar la motivación no solo la clase de Educación Física, sino pudiendo realizarla fuera del gimnasio, o para una jefatura de curso. Para poder solucionar problemáticas sociales de los estudiantes, poder generar líderes positivos a través de la autonomía y trabajar colaborativamente en actividades de su gustos”</i> (Discurso Investigador-Social, Seg. 80).
-----------	--

3.5. Enfoque reflexivo

Esta dimensión hace referencia al sentido que le dan a las reflexiones que realizan. Es decir, responde a preguntas tales como: ¿Qué hacen al reflexionar? ¿Cómo enfocan su hacer reflexivo? ¿Qué significados tiene la reflexión en su quehacer pedagógico? Cuando responden a estas preguntas se reconocen tres tipos de enfoques: resolutivo, evaluativo y analítico. El enfoque resolutivo (al reflexionar) tiene como finalidad buscar una solución, resolver algo o mejorar. Siempre va a tender a buscar ideas o producir un cambio. El enfoque evaluativo, en cambio, al reflexionar otorga un juicio de valor como por ejemplo bien o mal (en la mayoría de los casos no se logró identificar los criterios que utilizaban para evaluar). Por último, el enfoque analítico prioriza establecer relaciones entre diferentes elementos o buscar causas. Considerando que es difícil encontrar casos que solo presenten un tipo de enfoque, sino más bien, la integración entre ellos, se han organizado en dos categorías: analíticos y no analíticos. Un enfoque analítico representa a los estudiantes de profesorado que integran el análisis al proceso de reflexión. Enfoques no analíticos son los casos en los que no se incorpora análisis alguno a la hora de reflexionar.

Tabla 5

Ejemplo de enfoque reflexivo analítico.

Categorías	Ejemplos
Enfoques analíticos	Participante 14: <i>“a) Entender por qué hay una escasa motivación en los alumnos en clases, considerar esto y buscar evidencia empírica para darle solución a esta problemáticas. b) Considerar con detenimiento la manera más óptima para incluir las TIC en clases de Educación Física para lograr el aprendizaje esperado son parte del reflexionar pedagógico durante este trabajo”</i> (Seg. 80). <i>“... Reflexionar es pensar algo con atención y detenimiento para entenderlo bien en virtud de esta definición, indagar sobre la temática abordada, buscar comprender qué provoca esta desmotivación y cómo solucionar o mejorar esta situación, solo puede tener como definición el reflexionar”</i> (Seg. 82). <i>“...indagar sobre la temática con el fin de buscar las mejores respuestas y soluciones ante cualquier situación, buscar comprender las cosas”</i> (Seg. 86).

3.6. Contenido de reflexiones

Corresponde al contenido o tema sobre el que reflexionan los participantes. Hace referencia a los aspectos o situaciones que les han generado preocupación, inquietud o incertidumbre durante la implementación de la innovación-indagación. Se categorizaron dos tipos de contenidos: su docencia y otros aspectos del contexto educativo. Su docencia representa a las reflexiones sobre su propio desempeño como profesores. En este contenido hay énfasis en la metodología que utiliza. Otros aspectos del contexto educativo son temas de reflexión que se refieren principalmente a comportamientos de los estudiantes, aunque igual se pueden encontrar situaciones que hacen referencias a los profesores del establecimiento educacional y a condiciones desfavorables del establecimiento (por ejemplo: uso inadecuado del gimnasio y el uso de las horas de Educación Física para otras actividades).

Tabla 6

Ejemplo de contenido de reflexiones sobre su docencia.

Categorías	Ejemplos
Su docencia	Participante 27: <i>"... sí porque no todo es perfecto, nunca una clase va a ser perfecta siempre va a haber algo que podría mejorarse, en este caso las estrategias que utilicé para acercarme a los estudiantes, quizás no fueron las más correctas, quizás fui muy de frente con ellos, como al choque, por decirlo así, y creo que quizás eso le molestó a los alumnos, es que yo tengo un carácter medio difícil y quizás por eso fui al choque (producir un conflicto), con ellos. Creo que debí haber ido conociéndolos primero, ir paso a paso, para que no hubiesen tomado la actitud que tuvieron al principio ..., que no les gustaba y qué sé yo, tenía que haberlo, quizás, hablado con ellos, preguntarles qué les hubiese gustado hacer a ellos"</i> (Seg. 159).

Cada categoría identificada representa posiciones del yo que asumen estudiantes de profesorado al evaluar una propuesta de intervención-indagación. En la tabla 7 se muestra el resumen de las formas de posicionar al yo asociadas a las dimensiones y categorías.

Tabla 7

Posiciones del yo al evaluar una propuesta de intervención-indagación.

Dimensiones	Categorías	Posiciones del yo
Diversificación de diálogos	Múltiple	Dialogando con múltiples voces
	Elemental	Dialogando con voces elementales
	Restringido	Dialogando restringidamente
Repertorio de Evidencias	Indagador	Usando un repertorio de evidencias indagador
	Incipiente	Usando un repertorio de evidencias incipientes
	Limitado	Usando un repertorio de evidencias limitado
Conciencia emocional	Conciencia emocional abierta	Asumiendo una conciencia emocional abierta
	Conciencia emocional restringida	Asumiendo una conciencia emocional restringida
Repertorio Discursivo	Diversificado	Desplegando un repertorio discursivo diversificado
	Elemental	Desplegando un repertorio discursivo elemental
	Restringido	Desplegando un repertorio discursivo restringido
Enfoque Reflexivo	Analíticos	Reflexionando analíticamente
	No analíticos	Omitiendo el análisis al reflexionar
Contenidos de las reflexiones	Su docencia	Reflexionando sobre su docencia
	Otros aspectos del contexto educativo	Reflexionando sobre aspectos del contexto educativo ajenos a su docencia

A continuación se presentan los resultados de las frecuencias que dan cuenta de las posiciones del yo que predominan en el grupo de participantes.

3.7. Posiciones del yo que predominan al evaluar una intervención-indagación

Ante la situación reflexiva de evaluar la ejecución de una intervención-indagación, los estudiantes de profesorado de Educación Física manifiestan predominancia en determinadas posiciones del yo. A continuación se muestran los datos de las frecuencias en la tabla 8.

Tabla 8

Número y porcentaje de posiciones del yo al evaluar una intervención-indagación.

Posiciones del yo	N (%)
Dimensión Diversificación de diálogos	
Dialogando con múltiples voces	8 (25,8%)
Dialogando con voces elementales	15 (48,4%)
Dialogando restringidamente	8 (25,8%)
Dimensión Repertorio de Evidencias	
Usando un repertorio de evidencias indagador	11 (35,5%)
Usando un repertorio de evidencias incipientes	9 (29,0%)
Usando un repertorio de evidencias limitado	11 (35,5%)
Dimensión Conciencia emocional	
Asumiendo una conciencia emocional abierta	19 (61,3%)
Asumiendo una conciencia emocional restringida	12 (38,7%)
Dimensión Repertorio Discursivo	
Desplegando un repertorio discursivo diversificado	10 (32,3%)
Desplegando un repertorio discursivo elemental	12 (38,7%)
Desplegando un repertorio discursivo restringido	9 (29,0%)
Dimensión Enfoque Reflexivo	
Reflexionando analíticamente	9 (29,0%)
Omitiendo el análisis al reflexionar	22 (71,0)
Dimensión Contenidos de las reflexiones	
Reflexionando sobre su docencia	15 (48,4%)
Reflexionando sobre aspectos del contexto educativo ajenos a su docencia	16 (51,6%)

4. Discusión

Este estudio aborda la reflexión de la práctica pedagógica desde la teoría del Self Dialógico para aportar a la construcción de la noción de identidad reflexiva docente. Los estudiantes de profesorado de Educación Física asumen diferentes formas de posicionar al yo según determinada situación o contexto, y en sintonía con su historia, experiencia, recuerdos e intenciones (Hermans y Hermans-konopka, 2010). Además, cada posición del yo se expresa con su propia voz (Akerman y Meijer, 2011; Hermans, 2001).

Los hallazgos de este estudio permiten reconocer tres aspectos que son relevantes para la noción de identidad reflexiva docente. En primer lugar, se identifican y describen las posiciones del yo que pueden adoptar de forma individual los estudiantes de profesorado al enfrentar una situación reflexiva, específicamente al evaluar una práctica educativa. En segundo lugar, apreciar las voces que representan a las posiciones del yo. Por último, identificar las posiciones del yo que predominan entre los participantes.

Al enfrentar una situación reflexiva, específicamente al evaluar una intervención-indagación, se pueden manifestar diferentes formas de posicionar al yo. En este estudio se identificaron 15 formas de posicionamiento cualitativamente diferentes. Las posiciones del yo se organizaron en seis dimensiones: diversificación de diálogos; repertorio de evidencias; conciencia emocional; repertorio discursivo; enfoque de reflexiones y; contenido de las reflexiones.

La dimensión diversificación de diálogos presenta tres formas de posicionar al yo: dialogando con múltiples voces, dialogando con voces elementales y dialogando restringidamente. En la dimensión repertorio de evidencias, se identificaron tres posicionamientos: usando un repertorio de evidencias indagador, incipientes y limitado. Para la dimensión conciencia emocional surgieron dos posiciones del yo: asumiendo una conciencia emocional abierta y asumiendo una conciencia emocional restringida. Desde la dimensión repertorio discursivo emergen tres posiciones: desplegando un repertorio discursivo diversificado, elemental y restringido. En la dimensión enfoque de reflexiones se manifiestan dos posiciones del yo: reflexionando analíticamente y omitiendo analizar al reflexionar. Finalmente, en la dimensión contenido de las reflexiones se reconocen dos posicionamientos: reflexionando sobre su docencia y reflexionando sobre aspectos del contexto educativo ajenos a su docencia.

Los estudiantes de profesorado participan en múltiples diálogos durante su formación y a través de ellos negocian y construyen significados con otras personas. En consecuencia, comparten voces a las que recurren cuando el yo se enfrenta a una situación reflexiva. Específicamente, en este estudio cada participante adoptó una voz que permitió identificar cómo se posiciona el yo al reflexionar en una situación de evaluación. Las voces de las posiciones del yo de algunos participantes coinciden con los hallazgos de Lara-Subiabre et al. (2020), en particular, las voces de las posiciones “desplegando un repertorio discursivo restringido” y “usando un repertorio de evidencias limitado”, en ambas posiciones del yo reflexivo se enuncian discursos desde lo cotidiano y los argumentos se sustentan desde la experiencia.

Los diálogos entre las voces de las posiciones del yo permiten ver los significados que negocian los estudiantes al reflexionar. Por ejemplo, en el segmento 136 del participante 28 la voz de la posición del yo “asumiendo una conciencia emocional abierta” dialoga con la voz de otra posición interna al reconocer los efectos del exceso de confianza. De forma similar, en el segmento 69 del participante 2 la voz de la posición “asumiendo un discurso elemental”, dialoga con una voz externa cuando dice “[...] como leí en las mismas investigaciones, los profesores integraban la intervención con sus pares, hacían que todo sea un conjunto [...] que no solo Educ. Física vea el tema, sino que vaya en paralelo con otras asignaturas”. La identificación de posiciones del yo deja en manifiesto las voces con las que dialogan los estudiantes de profesorado al reflexionar.

La identificación de las posiciones del yo que comparten y predominan en los estudiantes de profesorado dan indicios de las identidades reflexivas que se están formando en el programa. En este estudio se encontró que las posiciones del yo que prevalecen en el grupo de participantes son: omitiendo el análisis al reflexionar y, asumiendo una conciencia emocional abierta.

La posición omitiendo el análisis al reflexionar plantea un alerta a los programas formativos, porque limita a los estudiantes de profesorado en la comprensión de lo que envuelve a una situación reflexiva y reduce las posibilidades de modificar y mejorar las condiciones que llevaron a ese estado. Esta posición se puede explicar a través de estudios anteriores, que exponen las dificultades que tienen los estudiantes de profesorado para superar el nivel descriptivo al enfrentar situaciones reflexivas (Körkkö et al., 2016; Sutherland et al., 2010; Turhan y Kirkgöz, 2021).

Por otra parte, la posición asumiendo una conciencia emocional abierta representa una oportunidad para emprender un diálogo productivo. Esta posición permite identificar y expresar las emociones que están ligadas a la situación reflexiva. Estudios anteriores han reportado que la conciencia emocional contribuye a que los estudiantes de profesorado activen procesos de reflexión (Lara-Subiabre, 2018). No obstante, son los propios estudiantes de profesorado quienes interpretan sus experiencias emocionales, basados en las demandas que plantea el medio educativo (Van Veen y Slegers, 2006). Si la comunidad escolar o la universidad formadora no consideran relevante el aspecto emocional en el ejercicio de docencia, la voz de este posicionamiento será cada vez más silenciada.

Las experiencias de aprendizaje en la formación de profesorado son claves para el desarrollo de identidades docentes (Beijaard, 2019), las que están estrechamente vinculadas a los intereses de las comunidades educativas (Kelly, 2016; McDiarmid y Clewenger-Bright, 2008). En consecuencia, es necesario que los programas de formación de profesorado estén conscientes de las identidades reflexivas docentes que están favoreciendo.

5. Conclusión

El primer objetivo de este estudio fue identificar y describir formas de posicionamiento reflexivo en estudiantes de profesorado al finalizar una intervención-indagación en el aula, en este sentido se identificaron 15 formas cualitativamente diferentes de posicionar al yo al reflexionar. Este hallazgo da cuenta de que existen diversos aspectos del yo reflexivo que interactúan entre sí y producen variantes que se manifiestan según la intención de cada estudiante de profesorado, lo que configura su identidad reflexiva docente.

El segundo objetivo se planteó reconocer las posiciones compartidas que predominan entre los participantes para lo cual se obtuvo evidencia de la existencia de dos posiciones del yo reflexivo que tienen en común (omitiendo el análisis al reflexionar y, asumiendo una conciencia emocional abierta), sobre la base de este resultado se concluye que la dimensión social de la identidad reflexiva docente puede estar mediada por el programa que prepara a los estudiantes de profesorado, a la vez que se develan los intereses que subyacen a esa formación.

Las autoras de este estudio están conscientes de que los hallazgos solo representan a las posiciones del yo asumidas por los participantes en una situación reflexiva específica (al evaluar), y que las voces de esas posiciones solo provienen de un reporte y una entrevista. No obstante, las limitaciones reconocidas, este trabajo representa los primeros pasos para desarrollar la noción de identidad reflexiva docente.

Futuros estudios deberían indagar sobre las posiciones que asumen estudiantes de profesorado en diferentes situaciones reflexivas, para apreciar la dinámica del yo reflexivo. Además, hacer el seguimiento a un mismo programa formativo de profesorado con el propósito de indagar en la identidad reflexiva docente que comparten los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S., y Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Álvarez-Munárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Disparidades. Revista de Antropología*, 66(2), 407-432. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2011.15>.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. (3ª ed). Akal
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>.
- Beijaard, D. (2019) Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>.
- Brockmeier, J., y Carbaugh, D. (2001). Introduction. En Brockmeier, J., y Carbaugh D. (Eds.) *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. (pp. 1-22). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.1>.
- Canelo, J. (2020). *La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*. (Tesis de doctorado, Universitat Ramon Llull). <https://www.tdx.cat/handle/10803/669964>.
- Chen Z., Sun Y., y Jia, Z. (2022) A study of student-teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146>.
- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective Practice in Initial Teacher Training: Critiques and Perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1): 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>.
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629-663. <https://doi.org/10.1002/sce.20207>.
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En Schutz, P. A. Hong, J. y Francis, D. C. (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 61-70). Springer.
- den Brok, P., van der Want, A., Beijaard, D., y Wubbels, T. (2013). The interpersonal dimension in the classroom: a model of teachers interpersonal role identity, appraisal and teacher-student relationships. En Newberry, M., Gallant, A. y Riley, P. (Eds.) *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. (pp. 141-159). [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000018012](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000018012).
- Denzin, N., y Lincoln, I. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (1ª ed.). Gedisa Editorial.

- Gao, Y., y Cui, Y. (2021). To arrive where you are: A metaphorical analysis of teacher identity change in EAP reform. *Teaching and Teacher Education*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103374>.
- Geijsel, F., y Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>.
- Giralt-Romeu, M. (2020). *El rol de la indagación en la identidad profesional docente: situación actual y retos en la formación inicial*. (Tesis de doctorado, Universitat Ramon Llull). <https://www.tdx.cat/handle/10803/669864>.
- Gorichon, S. (2021). *La reflexión como eje de la formación práctica de docentes de Educación Secundaria: un análisis de los espacios de reflexión en el prácticum de un Programa de Formación Pedagógica para Profesionales en Chile*. (Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/184128>.
- Hallett, F. (2009). The Reality of Study Support: A Phenomenographic and Activity Theory Analysis. (Tesis doctoral, Lancaster University). <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/133420/>.
- Hatton, N., y Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U).
- Hayden, H., y Chiu, M. (2015). Reflective teaching via a problem exploration-teaching adaptations-resolutions cycle: A mixed methods study of preservice teachers' reflective notes. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 133-153. <https://doi.org/10.1177/1558689813509027>.
- Hermans, H., y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- Hermans, H. (2014). Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 134-159. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x>.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>.
- Hong, S. H. (2018) A Study on student teaching problem solving process through reflective practice model of pre-service physical education teacher. *Korean Society for the Study of Physical Education*, 23(1), 69-80. <https://doi.org/10.15831/JKSSPE.2018.23.1.69>.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519. <https://doi.org/10.1080/03054980600884227>.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. (1ª ed.). Paidós.
- Lara-Subiabre, B. (2018). Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en Formación inicial. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(33), 101-111. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733blara1>.

- Lara-Subiabre, B., Henríquez, V., y Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 213-223. <http://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., y Toompalu, A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. En: Meijers, F., Hermans, H. (eds) *The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education* (pp. 97-110, V5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., y Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>.
- Leijen, Ä., y Kullasepp, K. (2013). Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal of Dialogical Science*, 7(1), 67-86. http://ijds.lemoyne.edu/journal/7_1/pdf/IJDS.7.1.06.Leijen_Kullasepp.pdf.
- Lutovac, S., y Flores, A. M. (2021). Those who fail should not be teachers: Pre-service teachers' understandings of failure and teacher identity development. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1891833>.
- McDiarmid, W., y Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context*. (pp. 134-154). Routledge.
- McKenney, S., y Reeves, T. C. (2013). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Ministerio de Educación. (2018). *Resultados Institucionales. Evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente 2017*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinares para carreras de pedagogía en educación física*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- Monereo, C., y Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Cuadernos de Psicología*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>.
- Muñoz-Salinas, Y., y Salinas, A. (2021). What do preservice teachers learn by reflecting upon their emotional experiences during their training? A qualitative approach into four emotions. *Reflective Practice*, 22(6), 844-859. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1973985>.
- Nocetti, A. V., Saez, F. M., Contreras, G. A., Soto, C. G., y Espinoza, C. C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (6ª ed.). Grao.
- Pillen, M., Beijaard, D., y den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>.
- Préfontaine, C., Gaboury, I., Corriveau, H., Beauchamp, J., Lemire, C., y April, M. J. (2021). Assessment tools for reflection in healthcare learners: A scoping review. *Medical Teacher*, 44(4), 394-400. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1998400>.

- Rogers, C. R., y Scott, K. H. (2008). The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach. En Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., y McIntyre, D. J. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 732–755). Macmillan.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>.
- Russell, T., y Martin A. K. (2017). Reflective practice: Epistemological perspectives on learning from experience in teacher education. En Brandenburg R., Glasswell K., Jones M., Ryan J. (Eds.), *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 27-47). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3431-2_2.
- Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., y Mommers, J. (2021). *Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity*. European Journal of Teacher Education. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (3ª ed.). Paidós.
- Schutz, P. A., Hong, J., y Francis, D. C. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development: Investigating complexities in the profession*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429456008>.
- Smith, B., y Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative research*, 8(1), 5-35. <https://doi.org/10.1177/1468794107085221>.
- Stenberg, K., Rajala, A., y Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>.
- Sutherland, L., Howard, S., y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, 26(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su Desarrollo Profesional*. (1ª ed.). Nancea.
- Teng, F. (2019). Understanding Teacher Autonomy, Teacher Agency, and Teacher Identity: Voices from Four EFL Student Teachers. *English Teaching & Learning*, 43(2), 189-212. <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00024-3>.
- Turhan, B., y Kirkgöz, Y. (2021). A critical and collaborative stance towards retrospective reflection in language teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1917545>.
- Van Veen, K., y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum studies*, 38(1), 85-111. <https://doi.org/10.1080/00220270500109304>.
- Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En *Volver a pensar la educación*. Vol. II. (pp. 385-398). Morata-Paideia.
- Zhu, G., y Chen, M. (2022). Positioning preservice teachers' reflections and I-positions in the context of teaching practicum: A dialogical-self theory approach. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103734>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Percepciones sobre el uso del patrimonio como recurso educativo entre docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule

Adolfo Berríos Villarroel^a y Vanessa Tessada Sepúlveda^b

Universidad Católica del Maule, Talca^a. Universidad Autónoma de Chile, Santiago^b. Chile


Recibido: 28 de noviembre 2022 - Revisado: 10 de marzo 2023 - Aceptado: 31 de marzo 2023


RESUMEN

Este estudio indaga las percepciones que los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule tienen sobre el patrimonio y su uso como recurso educativo en la asignatura. El objetivo es caracterizar el tipo de educación patrimonial que implementan los docentes y su contribución para reflexionar sobre los componentes de la identidad local y nacional. Para ello, esta investigación cuantitativa y no experimental aplicó un cuestionario a docentes de la región que realizan clases entre los niveles de 5° año básico hasta 4° año medio. Los resultados señalan que los docentes reconocen el potencial educativo del patrimonio para la formación del pensamiento histórico. Sin embargo, no se aborda desde un ángulo sociocrítico e interdisciplinario, lo que dificulta su problematización y uso como recurso de formación ciudadana que permita cuestionar el tejido sociohistórico y político que funda el discurso de identidad.

Palabras claves: Chile; docente; enseñanza de las ciencias sociales; patrimonio cultural; patrimonio natural.

*Correspondencia: Adolfo Berríos Villarroel (A. Berríos).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-2984-5376> (adberrios@ucm.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-2884-5710> (vanessa.tessada@gmail.com).

Perceptions on the use of heritage as an educational resource among History, Geography and Social Sciences teachers in the Maule Region

ABSTRACT

This study investigates the perceptions that History, Geography and Social Sciences teachers in the Maule Region have about heritage and its use as an educational resource in the subject. The objective is to characterize the type of heritage education implemented by teachers and its contribution to reflect on the components of local and national identity. For this purpose, this quantitative and non-experimental research applied a questionnaire to teachers in the region, who teach from 5th grade to 12th grade. The results indicate that teachers recognize the educational potential of heritage for the formation of historical thinking. However, it is not approached from a socio-critical and interdisciplinary angle, which hinders its problematization and use as a resource for citizen training that allows questioning the socio-historical and political fabric that founds the identity discourse.

Keywords: Chile, cultural heritage, natural heritage, social science education, teachers.

1. Introducción

Según [Unesco \(2017\)](#), la conservación del patrimonio es importante para el desarrollo sostenible de las sociedades puesto que constituye su capital cultural. Esto quiere decir que el patrimonio, como vehículo de transmisión intergeneracional, contribuye a una revalorización continua de la cultura e identidad. Por lo tanto, la protección del patrimonio implica un ejercicio constante de revisión y actualización de las memorias del pasado, prácticas tradicionales, costumbres e hitos patrimoniales, de manera que cada sociedad pueda relacionar su función social y cultural con los problemas actuales y desafíos futuros.

De acuerdo con diferentes convenciones de la [Unesco \(1972, 2003\)](#) la protección incluye el patrimonio cultural y natural. En el caso del cultural, este se clasifica en material como edificios, monumentos, restos arqueológicos, etc., que tengan un valor excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia e inmaterial, que alude a las tradiciones orales, rituales, técnicas artesanales o saberes que son transmitidos de generación en generación. En relación al natural, este agrupa las formaciones geológicas, biológicas y lugares naturales que tienen un valor único por su belleza estética o valor científico.

La educación escolar tiene un rol clave en la protección de los distintos tipos de patrimonio. En Chile, la Ley General de Educación N°20.370 señala que corresponde al Estado fomentar la protección del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación. Además, la Ley N° 21.045 que crea el [Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio \(2017\)](#) invita a establecer un lazo permanente con la educación formal, a fin de elaborar planes y programas de estudios que contribuyan a la valoración y salvaguardia del patrimonio presente en el territorio.

Si bien la integración del patrimonio en el currículum escolar es fundamental para su puesta en valor, en función de la tipología de su contenido, son las asignaturas de perfil artístico y las ciencias sociales que otorgan más espacio a este tema (Fontal, 2016a; Oriola, 2019; Pinto y Molina, 2015). Por ejemplo, la lectura del currículo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) revela que el estudio del patrimonio está presente durante todo el ciclo de la enseñanza escolar obligatoria (Mineduc, 2016; 2018; 2019a). Aunque existen matices distintos según el nivel (enseñanza básica o media) y, por ende, de los contenidos a trabajar en clases. Reconocer el patrimonio como símbolo de identificación y pertenencia a la comunidad, la región y el país, constituye un eje transversal en el aprendizaje de este concepto. Es decir, el estudio del patrimonio constituye un elemento clave en la construcción de un imaginario colectivo nacional. Por este motivo, la concepción del patrimonio como elemento cristizador de una identidad cultural ofrece la posibilidad para reflexionar sobre los símbolos, tradiciones, costumbres, acontecimientos e hitos que vehicula el metarrelato histórico y que configuran una memoria histórica colectiva (Delgado y Estepa, 2014).

A pesar del valor educativo que presenta el patrimonio, diferentes investigaciones señalan que en el currículum y textos escolares este objeto se enfoca desde un ángulo descriptivo y enciclopédico (Estepa et al., 2015; Sánchez y Martínez, 2015). Vale decir, se aborda como un conocimiento erudito y no como un recurso que permita cuestionar el tejido histórico y social que funda el discurso de identidad. De esta forma, el docente tiende a utilizar el patrimonio como un vestigio para concretizar el relato histórico entre los estudiantes. Por lo tanto, la educación patrimonial escolar, más que desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes cuestionar qué elementos del pasado fueron seleccionados y por qué, busca rescatar un pasado único que refuerza el discurso de identidad propuesto por el Estado-nación (Domínguez-Almansa y López, 2017a, 2017b; Molina y Ortuño, 2017; Trabajo y Cuenca 2017). En efecto, el catastro de educación patrimonial realizado por el *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio* (2021) constata que las estrategias pedagógicas implementadas a nivel nacional se focalizan en conmemoraciones episódicas y no generan aprendizajes significativos que permitan comprender por qué se otorga valor a ciertos elementos patrimoniales.

Entonces, considerando, por un lado, el rol que tiene la asignatura de HGCS en el conocimiento y comprensión del pasado para entender los lazos de pertenencia con la sociedad circundante y, por otro lado, la falta de estrategias pedagógicas desafiantes que inviten a cuestionar los referentes patrimoniales asociados al territorio local, este estudio pretende responder a la siguiente pregunta ¿Qué valor educativo otorgan los y las docentes de HGCS de la Región del Maule (Chile) a la enseñanza del patrimonio? El objetivo es analizar las percepciones de los profesores de esta asignatura sobre el patrimonio y de este modo, caracterizar al tipo de educación patrimonial implementado en el aula para abordar los símbolos identitarios.

2. La educación patrimonial: una herramienta de formación ciudadana

Para la *Unesco* (2017), el patrimonio se entiende como una herencia colectiva proveniente del pasado. Por tanto, se trata de un legado que engloba los bienes tangibles o materiales; las expresiones vivas o intangibles; así como los sitios o lugares naturales que poseen un valor científico y estético por su riqueza biológica y geológica.

No obstante, si consideramos el carácter transmisible y hereditario que conlleva la noción de patrimonio, para las generaciones que acogen estos bienes culturales o naturales implica no solo un deber de protección, sino que también incluye un ejercicio de reconocimiento de parte de los sujetos que conforman la comunidad. En este sentido, *González-Varas* (2015) señala que en la construcción del patrimonio intervienen tanto los objetos que son reconocidos como los valores y significados que otorgan las personas a esos objetos en función de su

contexto sociocultural e histórico. De este modo, la patrimonialización de objetos culturales y naturales es un proceso abierto. Es decir, desde un presente en constante evolución, se seleccionan símbolos de diversa índole (religiosos, artísticos, étnicos, etc.) que, en función de ciertos valores legitimados por la comunidad, son yuxtapuestos para transformarse en referentes identitarios de una nación, pueblo o comunidad y que, a su vez, permiten el conocimiento tanto del pasado como del presente de una sociedad.

Desde esta perspectiva, podemos señalar que el concepto de patrimonio incluye las transformaciones que realiza la generación del presente de estos referentes. Por consiguiente, el objeto patrimonial, entendido como un conjunto de símbolos que pueden variar en función de las circunstancias sociales, históricas y políticas del momento, adquiere una dimensión ciudadana, puesto que contribuye a un cuestionamiento constante de las raíces culturales e identitarias de un colectivo. Entonces, si entendemos que la ciudadanía conlleva saberse y sentirse integrante de una comunidad (Cortina, 2009), el patrimonio se transforma en una herramienta reflexiva que invita a cuestionar el lazo afectivo y de pertenencia que implica ser miembro de una comunidad que comparte una historia y ciertos símbolos en común.

Ahora, esta perspectiva ciudadana transforma el patrimonio en un recurso educativo que desafía las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en un aprendizaje descriptivo y memorístico. Según Fontal (2016b), el patrimonio constituye un recurso didáctico en la medida que la metodología que utiliza el docente otorga un lugar central a las interrogantes que el alumnado pueda realizar sobre los hitos y elementos que componen el patrimonio. Desde este ángulo, la educación patrimonial, entendida como el uso y valor que se otorga a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en el sistema escolar, potencia el desarrollo de competencias sociocríticas en el estudiantado. Es decir, motiva la reflexión y el pensamiento crítico hacia los símbolos que configuran tanto la identidad de su propia cultura como del resto. Por tanto, contribuye en la formación de una ciudadanía consciente que los vínculos individuales y colectivos que se establecen con los elementos patrimoniales pueden ser revisados constantemente y desde diversos puntos de vista.

Además, el desarrollo de competencias sociocríticas implica un análisis del contexto histórico donde fueron creados los referentes patrimoniales, de manera que contribuya a visibilizar los debates, opiniones y conflictos de valores que suscita la patrimonialización. En tal sentido, diversos autores señalan que esta perspectiva crítica del proceso de patrimonialización permite entender el patrimonio como un tema controversial, puesto que es una materia compleja que genera discusión en la opinión pública, ya que moviliza diversas creencias y comportamientos (Cáceres et al., 2021). Para Estepa y Cáceres (2020; 2018) abordar el patrimonio desde un ángulo controversial conlleva una selección intencional de aquellos elementos patrimoniales que, a raíz de su carácter ideológico, político, económico o medioambiental, generan conflictos. Con este fin, la enseñanza del patrimonio no busca únicamente generar un vínculo hacia el pasado, sino que más bien se transforma en una herramienta de formación ciudadana que favorece el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para el ejercicio democrático como la reflexión, el pensamiento crítico, el diálogo y la capacidad de escucha.

En relación a esta dimensión ciudadana de la educación patrimonial, Berríos et al. (2021) señalan que el enfoque pedagógico que adopta el docente tiene un rol fundamental para motivar la reflexión y despertar la curiosidad de los educandos hacia los valores e ideologías que rodean a los símbolos identitarios transmitidos por el patrimonio. Por este motivo, un contrato pedagógico basado en el diálogo como mecanismo de problematización es clave para generar un clima de aprendizaje que favorezca el rescate de los conocimientos previos y facilite la puesta en común de las vivencias de los educandos sobre los sitios y/o hitos patrimoniales presentes en su entorno sociocultural. Así pues, la educación patrimonial adquiere

una dimensión crítica y socio-constructivista que invita a resignificar los símbolos identitarios de la comunidad y de paso, evita un aprendizaje bancario del patrimonio basado en la transmisión de los referentes culturales propuestos por la historiografía tradicional.

En consecuencia, considerando el patrimonio como una construcción sociocultural e histórica, este estudio examina las posibilidades y límites que los docentes de HGCS de la región del Maule otorgan al patrimonio en tanto recurso educativo que favorece la formación ciudadana de los educandos.

3. Metodología

La investigación propone un enfoque cuantitativo no experimental y tiene un carácter descriptivo y exploratorio (McMillan y Schumacher, 2005). Siguiendo el ejemplo de investigaciones anteriores (Molina y Ortuño, 2017; Molina et al., 2016) el análisis estadístico-descriptivo resulta pertinente para identificar los potenciales elementos que configuran las creencias y valoraciones que tienen los docentes sobre el patrimonio. En concreto, esta metodología ofrece un panorama cuantitativo que sirve de apoyo para realizar una primera aproximación a las variables que son susceptibles de condicionar el valor educativo y trabajo pedagógico que realizan los docentes de HGCS con relación a la educación patrimonial en la región del Maule.

Para llevar a cabo el estudio se aplicó un cuestionario tipo Likert compuesto por nueve ítems. Las preguntas de cada ítem se elaboraron a partir de estudios previos relacionados con la percepción y significación social del patrimonio (Fontal et al., 2020; Marín-Cepeda y Fontal, 2020; Román et al., 2019). El primer ítem recoge antecedentes generales de los docentes: datos sociodemográficos, años de ejercicio docente y establecimiento educacional. Los siguientes ocho ítems arrojan información sobre la utilización del patrimonio en la asignatura, tipo de metodología utilizada y su apreciación sobre ciertos hitos o sitios patrimoniales locales. Para indagar en el tipo de educación patrimonial que realiza el docente se utilizaron los referentes teóricos que sustentan la investigación.

El cuestionario fue aplicado vía internet y de manera autoadministrada (Alvira, 2011). Para analizar la información recolectada se aplicó un análisis estadístico descriptivo apoyándose en el programa Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) versión 22. Además, se obtuvo el alfa de Cronbach para medir la fiabilidad del instrumento. En relación a este índice, que oscila entre 0 y 1, un valor superior a 0,7 indica la consistencia interna del cuestionario (Hernández et al., 2014).

La población de estudio comprende a docentes de HGCS de la región del Maule. El marco muestral se obtuvo del listado comunal de establecimientos educacionales del Ministerio de Educación, que corresponde a un universo de 667 docentes de HGCS declarados en 2018 (Mineduc, 2019b). Las unidades de análisis son los docentes que cuenten con título profesional de esta especialidad y que ejerzan en establecimientos educacionales de la Región. Por tanto, se utilizó una muestra intencionada que integra solo a profesoras y profesores de HGCS que realicen clases entre los niveles de 5° año básico a 4° año medio. De esta manera, se aplicó el instrumento a un total de 157 docentes, lo que se traduce aproximadamente en uno de cada cuatro profesores de HGCS de la Región.

4. Resultados

A nivel global los resultados indican un alfa de Cronbach estandarizado, es decir de todos los ítems, de 0,885, por lo que existe una alta fiabilidad del instrumento aplicado y una fuerte relación entre las preguntas.

4.1 La inclusión del patrimonio en la asignatura

En primer lugar, la lectura de la tabla 1 indica que las y los docentes asocian la enseñanza del patrimonio a la Historia de Chile (95,6%), resultado que confirma el rol de la disciplina en la articulación de un relato que alude a una identidad nacional. En segundo lugar, aparecen la sociología, antropología y arqueología con un 90,4%. Esta segunda preferencia podría dar cuenta de la función que tienen las Ciencias Sociales en la comprensión de un bagaje cultural común. Asimismo, los contenidos relacionados con la Historia universal (86,6%) también contribuirían a interpretar el legado y la herencia cultural del pasado. La Historia social con un 85,4% insinúa una cierta inclinación para abordar el patrimonio desde un ángulo comunitario y local. Asimismo, el 82,2% de la Formación ciudadana sugiere una tendencia para vincular el patrimonio con esta área del currículo. Más abajo, según el orden de preferencias, asoma la Geografía humana con un 75,4%. El bajo porcentaje de la Geografía física (65%) insinúa la dificultad de los docentes para vincular el estudio del medio físico del territorio con el patrimonio. Por último, con las más bajas valoraciones se encuentran la Geografía económica (51,6%) y la economía (43,3%), resultados que parecen indicar una desconexión entre la enseñanza del patrimonio con los factores económicos que inciden en su gestión y administración.

Tabla 1

Ejes temáticos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales asociadas al patrimonio.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Historia de Chile	75,2%	20,4%	3,8%	0,6%	0
Geografía Humana	29,3%	45,2%	20,4%	5,1%	0
Formación ciudadana	45,9%	36,3%	14,6%	2,5%	0,6%
Historia social	49,7%	35,7%	12,7%	1,3%	0,6%
Historia universal	57,3%	29,3%	11,5%	0,6%	1,3%
Economía	12,1%	31,2%	40,1%	12,7%	3,8%
Sociología, Antropología, Arqueología	66,2%	24,2%	7,0%	1,3%	1,3%
Geografía Física	26,8%	38,2%	27,4%	5,1%	2,5%
Geografía económica	15,9%	35,7%	35,0%	8,9%	4,5%

4.2 Estrategias metodológicas para trabajar el patrimonio en la sala de clases

La tabla 2 señala que el análisis de documentos (98,7%) y la salida a terreno (98,6%) son las dos principales metodologías que utilizan los docentes, resultados que podrían estar relacionados con el perfil de los contenidos de la asignatura. El 96,8% de los proyectos de investigación sugiere el interés de las y los docentes por utilizar metodologías activas. En relación a este tipo de metodologías se encuentran los debates con un 85,4%, situación que insinúa una tendencia por poner en discusión este tipo de temas. En esta línea, pero con una menor valoración, asoman el aprendizaje basado en problemas (80,9%) que refleja el interés de algunos profesores para abordar el patrimonio desde un ángulo problematizante. Más abajo en las preferencias se ubica el método de casos con un 78,2%, revelando una tendencia por llevar a los estudiantes a generar reflexión y tomar decisiones de situaciones concretas que genera la protección de ciertos hitos patrimoniales. Finalmente, el 70,1% que obtiene la clase expositiva revela que las profesoras y los profesores optan por una metodología que prioriza la transmisión de informaciones.

Tabla 2

Estrategias metodológicas.

Estrategia metodológica	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Salidas a terreno	91,7	5,1	2,5	0,6	0
Método de caso	42,7	39,5	14,6	3,2	0
Aprendizaje Basado en Problemas	46,5	34,4	15,9	1,9	1,3
Clase expositiva	36,3	33,8	22,3	5,7	1,9
Debates	51,6	33,8	14,6	0	0
Proyecto de investigación	79,6	17,2	3,2	0	0
Análisis de documentos	81,5	17,2	1,3	0	0

4.3 Dificultades para abordar el patrimonio

Según la tabla 3 la principal dificultad para abordar el patrimonio es el poco espacio que otorga el currículo nacional a este tema (86,6%). Además, el 66,6% de los docentes señala que existen trabas de carácter administrativo que obstaculizan la obtención de permisos para organizar salidas a terreno u otro tipo de actividades fuera de la sala de clases, por lo que la ejecución de prácticas educativas podría estar supeditada a la voluntad del equipo directivo y de los propios docentes. Siguiendo con la lectura de los resultados, un poco más de la mitad de los docentes (51,6%) señala que no cuentan con la formación adecuada para realizar actividades de educación patrimonial. Finalmente, un 45,9% indica que otorgar más espacio a este tema dificulta cumplir con la planificación del resto de los contenidos evaluados en las pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU).

Tabla 3*Dificultades para la utilización del patrimonio como herramienta pedagógica.*

Dificultad	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Existen obstáculos a nivel institucional para realizar actividades fuera del aula relacionadas al patrimonio (permisos, etc.).	34,4%	32,5%	12,7%	12,7%	7,6%
2. El currículum otorga poco espacio para trabajar el patrimonio local.	46,5%	40,1%	8,9%	2,5%	1,9%
3. Como docente tengo poca formación en patrimonio y educación patrimonial.	9,6%	42,0%	18,5%	22,3%	7,6%
4. Desvía a los estudiantes de los contenidos necesarios para responder a las pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU).	24,2%	21,7%	14,6%	21,0%	18,5%

4.4 Reconocimiento del patrimonio de la región

En cuanto al reconocimiento de los hitos y sitios patrimoniales presentes en el territorio, los docentes inclinan sus preferencias por los principales referentes turísticos de la región como el Parque Radal Siete Tazas (99%). En esta línea también figuran el Museo O'higiniano de Talca y el Ramal Talca-Constitución ambos con un 96,2%. Estos resultados dan cuenta, respectivamente, de una concepción museológica del patrimonio y una inclinación por los íconos del patrimonio cultural material a nivel local. Según la tabla 4, las tejedoras de Rari con un 94,3% aparecen como la principal manifestación del patrimonio cultural inmaterial de la región. Más descendidos se ubican la festividad del baile de los negros de Lora con 84,7% y los fabricantes de helados de nieve de Vilches con 83,4%, revelando un interés por incorporar otras manifestaciones del patrimonio intangible. Finalmente, un 82,8% de los profesores y profesoras estiman que la excolonia Dignidad es también parte del patrimonio local, indicando una tendencia para incorporar como objeto patrimonial a los sitios que aluden a la memoria y violencia política del país.

Tabla 4*Hitos y/o sitios del patrimonio de la región del Maule.*

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Parque Radal Siete Tazas	71,3	19,7	6,4	2,5	0
2. Tejedoras de Rari	75,8	18,5	5,7	0	0
3. Baile de los negros de Lora	62,4	22,3	14,0	1,3	0
4. Fabricantes de Helados de Nieve de Vilches	52,2	31,2	15,3	1,3	0
5. Ramal Talca – Constitución	84,1	12,1	3,2	0	,6
6. Conjunto de inmuebles y sitios correspondientes a excolonia Dignidad	59,2	23,6	11,5	3,2	2,5
7. Museo O'higiniano de Talca	74,5	21,7	3,8	0	0

4.5 Requisito para nombrar un elemento como patrimonial

De acuerdo a la tabla 5, para la mayoría de los docentes un objeto, lugar o hito patrimonial alude a la memoria de una comunidad (96,2%) y a la identidad local (95,5%). El 94,9% vinculan el patrimonio con la tradición, reflejando la importancia que tiene este término como herencia cultural. Además, un 93,6% de las profesoras y los profesores indican que también debe estar vinculado a la identidad nacional. Ahora, en cuanto a la decisión para designar un elemento como patrimonial, un 66,9% de los docentes considera que debe ser elegido por la ciudadanía. En relación a los criterios para otorgar este calificativo, un 60,5% valora que un objeto patrimonial debe tener un carácter único e irrepetible. Mientras que un 59,2% indica que debe perdurar en el tiempo. A pesar de la naturaleza conservable de lo patrimonial, cerca de la mitad (47,7%) indica como condición la antigüedad. Por último, solo un 19,7% estima que esta decisión compete a las autoridades políticas, sugiriendo una cierta desinformación entre los docentes sobre el proceso de patrimonialización y la participación que tiene la comunidad en dicho proceso.

Tabla 5*Característica de lo patrimonial.*

Característica de lo patrimonial	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Que sea antiguo	19,7%	28,0%	33,8%	14,0%	4,5%
Que esté relacionado con la Identidad nacional	79,0%	14,6%	5,7%	0	0,6%
Que esté relacionado con la Identidad local	81,5%	14,0%	3,8%	0	0,6%
Que esté relacionado a una tradición cultural	80,3%	14,6%	4,5%	0	0,6%
Que sea único e irrepetible.	29,9%	30,6%	30,6%	5,7%	3,2%
Que sea conservable	35,0%	24,2%	30,6%	8,3%	1,9%
Que sea elegido por la ciudadanía	36,3%	30,6%	23,6%	5,7%	3,8%
Que sea elegido por las autoridades políticas	7,6%	12,1%	27,4%	28,7%	24,2%
Que represente la memoria de los grupos humanos de la localidad	82,2%	14,0%	2,5%	0,6%	0,6%

A modo de síntesis, los resultados indican que las prácticas pedagógicas relacionadas con el patrimonio tienen un carácter esporádico. En estas prácticas los docentes se inclinan por una noción de patrimonio vinculada a la historia y a la memoria. De este modo, se utiliza el patrimonio para favorecer el sentido de pertenencia a través del aprendizaje de conocimientos, hitos o lugares relacionados con la identidad local y nacional. Además, se aborda preferentemente desde el eje histórico por lo que constituye un objeto de estudio de la disciplina.

No obstante, la enseñanza del patrimonio aparece distanciada de la geografía. En este sentido, las actividades de educación patrimonial tienen dificultades para utilizar el patrimonio como un recurso que contribuya en el desarrollo de competencias geográficas. Por ejemplo, el desarrollo del pensamiento espacial y la capacidad de los educandos para localizar en el territorio los sitios patrimoniales y a su vez, reflexionar sobre el impacto de las actividades humanas. En otras palabras, pensar geográficamente el patrimonio permite comprender que no se trata de una entidad inmutable, sino que más bien es dinámica, ya que su preservación y gestión está sujeta a las interacciones con el medio natural y social.

Asimismo, el enfoque geográfico es fundamental para examinar el lazo que se construye entre territorio y patrimonio. Según [Tornatore \(2020\)](#), este binomio permite entender cómo se define y configura una identidad cultural, a partir de la apropiación de ciertos símbolos asociados al territorio. Por lo tanto, abordar el patrimonio desde la geografía contribuye a resaltar la dimensión sociocultural del territorio. Es decir, que no se trata solo de un espacio y ajeno a las actividades humanas, sino que más bien cobra sentido para sus habitantes en la medida que estos creen un vínculo simbólico.

Por consiguiente, el poco protagonismo que tiene la geografía y el resto de las disciplinas que integran la asignatura de HGCS genera dudas si las prácticas educativas contribuyen a comprender la multidimensionalidad del patrimonio. O sea, que los escolares logren interrelacionar las variables políticas, económicas, culturales y medioambientales que clasifican un

objeto como patrimonial y cómo los habitantes de un determinado territorio se apropian de dicho objeto. De hecho, [Barthes y Blanc-Maximin \(2017\)](#) señalan que los conocimientos relacionados con el patrimonio poseen una naturaleza ecléctica, ya que fusionan conocimientos provenientes de diferentes áreas disciplinarias como geografía, antropología, arqueología e historia del arte y también profesionales como arquitectura, diseño y turismo, entre otros. Por esta razón, abordar el patrimonio desde la asignatura implica, por un lado, movilizar los marcos conceptuales y metodológicos de las distintas disciplinas que integran las ciencias sociales como una forma de indagar en las raíces culturales y el valor simbólico que atribuyen los habitantes de la región a dicho concepto. Y, por otro lado, su estudio es también una ocasión para que los educandos comprendan que la protección y gestión es un trabajo interdisciplinario donde confluyen otros sectores profesionales ([Ibarra et al., 2014](#)).

Aunque los resultados evidencian una tendencia por incorporar metodologías activo-participativas persisten estrategias tradicionales como el análisis de documentos y la clase expositiva. Esta mezcla de estrategias nos permite inferir que los docentes aplican las prescripciones curriculares para valorar el patrimonio presente en la región del Maule, pero desde una perspectiva bancaria del aprendizaje. Según [Berríos et al. \(2021\)](#), en este tipo de educación patrimonial prima un enfoque pedagógico neutro que descarta las controversias y disputas que ocasiona el valor simbólico que atribuye la sociedad a los referentes culturales. Este tipo de práctica insinúa que las actividades educativas priorizan la sensibilización de los educandos hacia la protección del patrimonio y no su cuestionamiento. Ahora, si bien la sensibilización es el primer paso para acercar a los estudiantes a los símbolos que configuran una identidad común, la propuesta didáctica no invita a generar un diálogo ciudadano en torno a los diferentes valores que despiertan estos referentes. Por lo tanto, el intercambio de opiniones sobre qué mantener o conservar, por qué y para qué quedan relegadas a un segundo plano, limitando la comprensión del patrimonio como una construcción sociocultural donde coexisten distintos significados.

A pesar de las limitaciones pedagógicas que genera este tipo de prácticas educativas, la patrimonialización asoma como una oportunidad para transformar la educación patrimonial en un recurso de aprendizaje que favorezca la reflexión sobre la identidad. En efecto, los resultados dan cuenta que los docentes se inclinan por una patrimonialización ciudadana. Es decir, son las comunidades que designan los referentes y a su vez, otorgan los significados que dan valor a estos símbolos identitarios. Además, la selección de estos símbolos no necesariamente debe estar vinculado a lo antiguo. Por ende, el patrimonio no alude exclusivamente a una herencia del pasado, sino que se trata de una manifestación cultural viva y cambiante en la medida que los integrantes de la comunidad se identifiquen con dichos símbolos.

5. Discusión

Si bien la falta de instrumentos cualitativos limita una comprensión más profunda de los desafíos pedagógicos que conlleva abordar el patrimonio en la asignatura de HGCS, la metodología utilizada permitió establecer un diagnóstico de las creencias que tienen las y los docentes de esta asignatura acerca del patrimonio nacional y local y su posible uso como recurso educativo.

5.1 Educación del patrimonio que limita el desarrollo del pensamiento histórico

El estudio permite identificar algunas características que adquiere la educación patrimonial desde la asignatura de HGCS. Por un lado, los datos obtenidos corroboran las hipótesis de investigaciones previas a nivel internacional ([Cuenca et al., 2021](#); [Rivero et al., 2018](#); [Rodríguez, 2019](#)) y nacional ([Montanares et al., 2018](#)) acerca del potencial educativo que tiene

el patrimonio para la formación del pensamiento histórico. Por consiguiente, considerando la tipología de educación patrimonial propuesto por [Fontal \(2016a\)](#), las prácticas de los docentes de la región se acercan más a una educación del patrimonio centrada en el contenido. Es decir, el patrimonio se considera un contenido en Historia y se integra como un objeto de estudio en esta disciplina.

A pesar de su inclusión en esta disciplina, en la propuesta pedagógica del docente, el patrimonio tiende utilizarse desde un ángulo descriptivo donde se transmiten informaciones, con el fin de dar un sustento material a la narrativa histórica. Sin embargo, abordar el patrimonio solo como soporte metodológico en la enseñanza de la Historia dificulta la problematización de sus componentes simbólicos y por qué se consideran representativos de una identidad. Siguiendo a [Hobsbawm y Ranger \(2002\)](#), el patrimonio ha sido un artificio cultural que ha apoyado la construcción de los Estados nación desde el siglo XIX en un ejercicio que los autores califican de invención de la tradición. Así, junto con la Historia, esta tradición se expresa en un sistema simbólico que se apoya en un metarrelato de larga duración legitimador de un orden e identidad nacional homogeneizante que invisibiliza al otro. Por este motivo, el estudio de la historia a partir de una narración lineal que se construye a partir de ciertos referentes exacerba una mirada que, desde el presente, uniformiza el pasado ([Bhabha, 2010](#)). Esta práctica tradicional que aglutina narración histórica y patrimonio limita una concepción de lo patrimonial como elemento controversial que favorezca una resignificación de la identidad desde las narraciones que emanan de la comunidad ([Ibagón-Martín y Miralles-Martínez, 2021](#)). Más bien las actividades de educación patrimonial reproducen una visión estática de la historia, situando al patrimonio como parte del estudio de un pasado que fija identidades culturales-nacionales y oculta contra-narrativas que invisibilizan a las comunidades marginadas ([Hernández, 2008](#); [Nora, 2009](#)).

En definitiva, la utilización del patrimonio solo como soporte del relato limita el desarrollo del pensamiento histórico, ya que no incentiva a pensar los múltiples antecedentes y causas que explican el vínculo con la sociedad del presente. De este modo, en esta práctica tradicional y enciclopédica se pierde la oportunidad para pensar las temporalidades desde las cuales emergen los hitos o símbolos que estructuran el discurso de lo patrimonial. Al contrario, la propuesta pedagógica descarta la historización del patrimonio y su puesta en perspectiva en una relación de cambio y continuidad. Es decir, no se utiliza el patrimonio para examinar desde una perspectiva crítica y contextualizada los factores históricos que tanto en el pasado o en el presente se utilizan para nombrar a ciertos hitos, fiestas o lugares del entorno inmediato como identitarios.

5.2. La patrimonialización como eje de la educación patrimonial

En oposición a la educación del patrimonio que reduce el aprendizaje de la historia a la transmisión de símbolos y acontecimientos para vertebrar un pasado nacional y una identidad estática, este estudio propone abordar el proceso de patrimonialización como un recurso que permitiría acercarse a una concepción crítica y ciudadana de la educación patrimonial. Siguiendo a [Ferrada \(2021\)](#), la patrimonialización puede contribuir a generar experiencias de aprendizajes que ayuden a los estudiantes a distinguir los diferentes discursos políticos que operan en la formalización de un hito patrimonial en la sociedad civil. De este modo, la práctica educativa adquiere una dimensión crítica y participativa, ya que incentiva a comparar las tensiones que generan los argumentos institucionales con aquellos provenientes de las organizaciones sociales sobre el carácter patrimonial que rodea a los símbolos identitarios.

Teniendo como eje la discusión y el intercambio de opiniones, el valor de esta propuesta de educación patrimonial reside en la reflexión acerca de cómo se construye la identidad. Para ello, la práctica educativa tiene como objetivo contraponer el patrimonio establecido por las

instituciones estatales y el potencial patrimonializable de expresiones culturales materiales, inmateriales y naturales que las propias comunidades -de las que los estudiantes forman parte- consideren. En esta lectura crítica del patrimonio la reflexión sobre la identidad no se limita solo al pasado, sino que también interpela el presente de los escolares invitándolos a contextualizar el valor simbólico y la proyección en el futuro de los significados otorgados a los referentes patrimoniales. Así pues, el patrimonio desde un prisma crítico que lo cuestione y reevalúe junto con las comunidades que dan sentido a su existencia, transforma las actividades de educación patrimonial en un ejercicio de formación ciudadana, puesto que abre el diálogo hacia los sectores que son marginados en las decisiones de los expertos otorgando una mayor legitimidad a los objetos patrimoniales juzgados como identitarios.

En este ejercicio ciudadano, que conlleva el proceso de patrimonialización, la memoria social asoma como una herramienta de resignificación de la identidad. Según Jelin (2002), las memorias sociales como un componente en constante revisión validan la experiencia emocional del sujeto. Por este motivo, abordar el patrimonio desde la memoria contribuye a la negociación entre lo individual y lo colectivo, lo cultural y lo compartido, permitiendo la reconstrucción de una memoria capaz de cuestionar el metarrelato oficial y cómo este relato participa en la construcción de un sentido de pertenencia a partir de la exclusión de las diferencias (Pollak, 2006). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica abre espacio a la emergencia de las subjetividades y las narraciones orales como una forma de analizar la construcción social del patrimonio que opera de manera paralela a la enseñanza de la historia oficial.

En consecuencia, tal como sostiene Dormaels (2012), los ejercicios de patrimonialización favorecen la comprensión histórica y ciudadana que dan sentido al elemento patrimonial. Es decir, permite entender el patrimonio como un marcador identitario que se construye cuando se enuncia al resto del colectivo y que se legitima en la medida que se entrelaza con las memorias colectivas e individuales del presente. Por lo que una propuesta didáctica que permita la interacción entre patrimonio, memoria e historia, transforma la educación patrimonial en una experiencia de formación ciudadana, ya que incita a reflexionar sobre los procesos de participación subyacentes a la elección y conservación del patrimonio. Por lo tanto, el patrimonio se concibe como un componente vivo puesto que se recrea constantemente de manera individual y colectiva en la medida que invita a cuestionar el sentido de pertenencia.

6. Conclusión

Si bien los resultados revelan la existencia de actividades relacionadas con la educación patrimonial entre los docentes de HGCS de la región del Maule, las prácticas educativas son insuficientes para generar aprendizajes que cuestionen el rol del patrimonio en la construcción social de un pasado unívoco y de la tradición. De hecho, la educación patrimonial no consiste únicamente en el desarrollo de actitudes que favorezcan la protección de los símbolos identitarios culturales y naturales de la región. Más bien, el valor educativo reside en la reflexión de cómo se fabrica el patrimonio, es decir, en el estudio del proceso de patrimonialización.

Para esto, es necesario implementar actividades educativas que, desde una perspectiva multidimensional, permitan interrelacionar los conocimientos de las diferentes disciplinas que integran la asignatura de HGCS. De este modo, el patrimonio se transforma en un recurso transversal que moviliza argumentos históricos, geográficos, económicos, entre otros, para propiciar el desarrollo de una ciudadanía crítica capaz de identificar y cuestionar los argumentos utilizados en la legitimación de ciertos hitos identitarios.

Por otro lado, la inclusión de la memoria en esta perspectiva ciudadana del patrimonio contribuye a analizar el valor simbólico que involucra el proceso de patrimonialización y desde este ángulo cuestionar qué y por qué ciertos símbolos deben transmitirse a las generaciones futuras. En otras palabras, la puesta en práctica de este tipo de actividades permite entender que el componente patrimonial se erige en la medida que las personas se apropian emocionalmente de los referentes identitarios. Por ende, pueden evolucionar con el tiempo según las decisiones que toma la comunidad.

No obstante, la puesta en práctica de este enfoque de educación patrimonial que propone la interacción entre patrimonio, memoria e historia para abrir el diálogo sobre los valores identitarios y patrimoniales que la comunidad considera como representativos exige una adecuada preparación del futuro docente de la especialidad. Una perspectiva controversial de la educación patrimonial invita a los docentes y escolares a comprender que existen historias, culturas y experiencias de vida diferentes, por tanto, es necesario generar un contrato pedagógico que favorezca la interacción y el intercambio de significados frente a las divergencias que pueden generar los objetos patrimoniales. Así, la educación patrimonial no solo participa en la formación de competencias cívicas como el respeto, la tolerancia y el diálogo, sino que, además, permite entender a los escolares que ser ciudadana o ciudadano conlleva ejercer derechos. En otras palabras, favorece por una parte su responsabilidad social a partir del desarrollo de un sentido de pertenencia colectiva y, por otro parte, induce a asumir una posición y a participar en la toma de decisiones que convierten un bien cultural o natural en un referente identitario intergeneracional.

Agradecimientos

Investigación financiada por el proyecto DIUA 153/2019 Universidad Autónoma de Chile.

Referencias bibliográficas

- Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. CIS.
- Barthes, A., y Blanc-Maximin, S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ? *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (1), 85-115.
- Berríos, A., Tessada, V., y Gallegos, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-17. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>.
- Bhabha, H. (2010). *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Siglo XXI.
- Cáceres, M., Estepa, J., y Cuenca, J.M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En Gómez, C., Souto, X. y Miralles, P. (Eds.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp.109-122). Octaedro.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Cuenca, J., Cáceres, M., y Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanit Soc Sci Commun*, 8, (62). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>.
- Delgado, E., y Estepa, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: History and History Teaching*, 40. <http://clio.rediris.es>.

- Domínguez-Almansa, A., y López, R. (2017a). Formación de maestros y educación patrimonial. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43 (4) 49-68. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v43n4/art03.pdf>.
- Domínguez-Almansa, A., y López, R. (2017b). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375) 86-109. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15805/2016_RevEducacion_DominguezAlmansa_Patrimonios.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Dormaels, M. (2012). Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social. *Alteridades*, 22 (43) 9-19.
- Estepa, J., y Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. Gómez y P. Miralles (Coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Octaedro.
- Estepa, J., y Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En Delgado, E. y Cuenca, J. (Coords.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI GLOBAL.
- Estepa, J., Cuenca, J.M., y Martín, M. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (79), 33-40.
- Ferrada, M. (2021). Estallido social en Chile y procesos de patrimonialización: un paradigma de resignificación de las memorias. *Arquitecturas del sur*, 39 (59), 44-67. <https://dx.doi.org/10.22320/07196466.2021.39.059.03>.
- Fontal, O. (2016a). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28 (1), 105-120.
- Fontal, O. (2016b). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Revista Estudios pedagógicos*, 42 (2), 415-436.
- Fontal, O., Martínez, M., y Cepeda, J. (2020). La significación social del patrimonio: Análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 49 (1), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.49.1.2020.17-24>.
- González-Varas, I. (2015). *Patrimonio cultural. Conceptos, debates y problemas*. Cátedra.
- Hernández, G. (2008). Un zombi de la modernidad: el patrimonio cultural y sus límites. *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales* (5) 27-38.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (Eds.). (2002). *La invención de la tradición*. Crítica.
- Ibagón-Martín, N., y Miralles-Martínez, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. Gómez, X. Souto, y P. Miralles (Eds), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 123-37). Octaedro.
- Ibarra, M., Bonomo, U., y Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Polis. Revista Latinoamericana* (39) 1-18.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 12 de septiembre 2009.

- Ley N° 21.045. Crea el Ministerio de cultura, las artes y el patrimonio. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 3 de noviembre 2017.
- Marín-Cepeda, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson educación.
- Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio (2021). *Diagnóstico sobre educación patrimonial en Chile*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/10/20210920_diagnostico-educacion-patrimonial-en-chile_fv.pdf.
- Ministerio de Educación (2016). *Bases curriculares 7° básico a 2° año medio*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf.
- Ministerio de Educación (2019a). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.
- Ministerio de Educación (2019b). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Molina, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Estudios pedagógicos*, 43(4), 185-202.
- Molina, S., Felices, M., y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus: heritage & museography*, 17, 149-166.
- Montanares, E., Muñoz, C., y Vásquez, G. (2018). Educación patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile. *Opción*, 34(87), 1370-1390. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23918>.
- Nora, P. (2009). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Trilce y LOM Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La Unesco avanza: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 535-553.
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (marzo), 103-128.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.

- Román, J., Peña, M., y Delgado, L. (2019). La percepción del patrimonio en el ámbito local. El caso de la villa romana de Salar (Granada). *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 7 (septiembre), 112-130.
- Rivero, M., Fontal, O., Martínez, M., y García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bilibis. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). https://zaguan.unizar.es/record/75749/files/texto_completo.pdf.
- Rodríguez, M. (2019). La educación patrimonial transcompleja que emerge del patrimonio cultural-identidad y ciudadanía. *Educación y Humanismo*, 21(36), 101-120. <http://dx10.17081/eduhum.21.36.3074>.
- Sánchez, R., y Martínez, A. (2015). Patrimonio e identidad en la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clio. History and History Teaching*, (41) 1-34.
- Tornatore, J. L. (2020). Patrimoine et territoire, limites et impasses d'une « parenté conceptuelle ». En Tornatore, J. L., Cachat, S. et Chave, I. (Eds.), *Patrimoine et territoire : une parenté conceptuelle en question* (pp. 9-20), Les Cahiers du CFPCL, n°7.
- Trabajo, M., y Cuenca, J. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso*, (40) 159-174.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Conceptualizaciones de retención y deserción escolar en Proyectos Educativos Institucionales

Michelle Mendoza Lira^a, Solange Muñoz Jorquera^b, Emilio Ballesta Acevedo^c y Carmen Covarrubias Apablaza^d

Universidad Andrés Bello, Viña del Mar^a. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago^{bc}. Universidad Central de Chile, Santiago^d. Chile


Recibido: 12 de marzo 2022 - Revisado: 05 de junio 2022 - Aceptado: 17 de junio 2022


RESUMEN

En los últimos años, las tasas de deserción escolar en Chile se han mantenido constantes en el tiempo. Para reducir estos índices, la visión de las comunidades educativas es fundamental. El objetivo de esta investigación es analizar las conceptualizaciones en torno a la deserción y retención escolar de los Proyectos Educativos Institucionales de 31 escuelas públicas y particulares-subvencionadas de la comuna de Valparaíso, mediante el análisis cualitativo de contenido. Los hallazgos revelan que las escuelas entienden la retención como un indicador educativo y la deserción como un problema, sin embargo, existe escasa alusión explícita a estos fenómenos y a cómo abordarlos.


Palabras claves: Deserción escolar; retención escolar; proyecto educativo de centro; análisis documental.

*Correspondencia: Michelle Mendoza Lira (M. Mendoza Lira).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4275-1841> (michelle.mendoza@unab.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-5519-6069> (solange.munoz@uc.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-9146-2256> (efballes@uc.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-5982-849X> (carmen.covarrubias@ucentral.cl).

Conceptualizations of educational retention and school dropout in Institutional Educational Projects

ABSTRACT

In recent years, school dropout rates in Chile have remained constant over time. In order to reduce these rates, the vision of educational communities is essential. The objective of this research is to analyze the conceptualizations around school dropout and educational retention in the Institutional Educational Projects of 31 public and private-subsidized schools in Valparaíso commune through qualitative content analysis. The findings reveal that schools understand educational retention as an educational indicator and school dropout as a problem; however, there is little explicit reference to these phenomena and how to address them.

Keywords: Dropping out; educational retention; school based management; documentary analysis.

1. Introducción

La literatura especializada coincide en los efectos negativos de la deserción escolar en niños, niñas y jóvenes, tanto a nivel individual como social, entre los que destacan la obtención de empleos de baja calificación, pensiones bajas para la vejez, altas tasas de desempleo y criminalidad, problemas críticos de salud pública, entre otros (Dussailant, 2017; González et al., 2019; Marlow y Rehman, 2021; Mughal y Aldridge, 2017; Nairz y Feldmann, 2016). Debido a su significativo alcance (Rose y Bowen, 2021), este tema ha ocupado un lugar trascendental en las agendas políticas de los sistemas educativos de todo el mundo.

En el caso de Chile, en los últimos 20 años se han implementado una serie de acciones para asegurar la calidad y el éxito de las trayectorias educativas de sus ciudadanos, dentro de las que destacan, por un lado, la Ley N°19.876 del año 2003, la cual estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza media y el compromiso constitucional del Estado de Chile de proporcionar doce años de escolaridad¹ (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018) y, por otro, el conjunto de iniciativas agrupadas en el *Plan de Retención Escolar* que, desde el año 2004 hasta la fecha, busca garantizar la equidad y la universalidad de la educación, además de evitar que los y las discentes abandonen sus establecimientos (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

A pesar de estas iniciativas, datos oficiales en Chile demuestran que todavía persisten dificultades para enfrentar y reducir las actuales cifras de niños, niñas y jóvenes que no han completado la escolaridad obligatoria. Así pues, la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) estima que un 10.3% y un 12.3% de la población de 18 años o más no ha completado la enseñanza básica y media, respectivamente (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017); mientras que el documento “Indicadores de la Educación 2019” (Ministerio

1. El año 2013 se promulgó la Ley N°20.710, que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición (NT2) y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor, por lo tanto, a partir de ese año aumenta de 12 a 13 años la escolaridad obligatoria.

de Educación de Chile, 2019), elaborado por el Centro de Estudios del MINEDUC, evidencia que el mayor número de desertores del sistema regular, para el año 2018, se concentra en 1° medio, ascendiendo a un total de 6.164 estudiantes a nivel nacional.

Tal como se puede advertir, pareciera ser que las políticas educativas se han centrado en la inyección de recursos humanos, económicos y técnicos, necesarios para activarlas, pero insuficientes para alcanzar los objetivos planteados en el contexto educativo. Este escenario conduce a prestar especial atención a las propuestas y estrategias que se ejecutan en los establecimientos educacionales, ya que estos son trascendentales para conocer y mejorar las trayectorias educativas de los y las discentes (Christle et al., 2007; Fall y Roberts, 2012; Wilson y Tanner-Smith, 2013).

Esto concuerda con lo propuesto por Ball et al. (2012), quienes señalan que las políticas educativas no solo deben ser estudiadas desde el punto de vista de su diseño y evaluación, sino también desde su implementación (*enactment*²). Para ello, el foco debe estar en comprender y visibilizar los mecanismos que las escuelas ponen en marcha para dar respuesta a las demandas de las políticas educativas, pues dichos mecanismos dependen tanto de los márgenes de actuación que les otorgan las políticas como de las características propias del contexto educativo.

En este sentido, uno de los ejes articuladores de todas las acciones que se llevan a cabo al interior de las escuelas, liceos y colegios es el Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI), elemento trascendental para el apoyo y el aseguramiento de las trayectorias educativas de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Al tratarse de “un documento de planificación a largo plazo, que nos muestra el ideario, los criterios metodológicos, los objetivos generales y la manera en la que se organizan los establecimientos educativos” (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 10), posee un valor que trasciende la legalidad y en él se deja evidencia del conjunto de acciones y estrategias programadas para una educación de calidad (Ministerio de Educación de Chile, 2015; 2018).

Por todo lo anterior, este estudio buscó analizar los PEI de establecimientos públicos y particulares subvencionados de la comuna de Valparaíso (Chile) respecto de cómo abordan la deserción y la retención escolar. Concretamente, el objetivo fue comprender los significados y la importancia atribuidos tanto a estos fenómenos educativos como a la graduación exitosa del sistema escolar regular. En ese sentido, es incuestionable que los establecimientos educativos tienen un rol fundamental y, dado que los PEI constituyen “la columna vertebral de toda institución educativa” (Alvarado, 2015, p. 10), su abordaje podría iniciarse en este elemento, analizando el diseño y la implementación de estrategias que surgen a partir de la necesidad de erradicar este problema educativo, proporcionando recursos y apoyos adicionales para ayudar a los estudiantes a permanecer en las escuelas (Rumberger, 2019).

Dirigir, entonces, la mirada hacia los Proyectos Educativos Institucionales puede contribuir a una mejor comprensión acerca de cómo las comunidades educativas entienden y actúan ante la deserción y la retención escolar, ya que los encargados de su elaboración -como agentes políticos- tienen la responsabilidad de interpretar, aplicar y adaptar las políticas educativas a sus propias realidades (Meo, 2014). Así pues, son los directivos, profesores, estudiantes y familias quienes deben focalizar sus esfuerzos en lograr la retención escolar y, por este motivo, el análisis de los problemas locales es vital para retroalimentar la creación y la gestión de las políticas públicas (Mughal, 2020). No obstante, la literatura se suele centrar en los factores que influyen en la deserción escolar, en lugar de entender los procesos que ocu

2. El concepto *enactment*, utilizado por Ball et al. (2012), hace referencia “al proceso de implementación/ejecución de las políticas educativas” (Bocchio, 2013, p. 100).

ren alrededor del fenómeno desde los relatos de los propios participantes (Hunt, 2008) y, en este sentido, la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales constituye el primer paso hacia el acercamiento a la realidad de las comunidades educativas y sus principales agentes.

2. Marco analítico-conceptual

Resulta desafiante conceptualizar la retención y deserción escolar, ya que no solo existen distintas definiciones, sino también formas de nombrar y referirse al tema (Mughal, 2020). Ejemplos de lo anterior (traducidos) son “abandono escolar temprano”, en el caso de la deserción (Doyle y Keane, 2019), o “terminación de la escolaridad”, en el caso de la retención (Freeman y Simonsen, 2015). A esto se le suman las regularizaciones de los sistemas educacionales de cada país, lo cual hace que los términos varíen en la forma que son descritos (Mughal y Aldridge, 2017). Así pues, en la actualidad, existe una falta de consenso respecto del significado de la retención y la deserción escolar (Mughal y Aldridge, 2017), por lo que la tarea de conceptualizarlos no resulta sencilla.

Pese a lo anterior, en la literatura es posible advertir que la deserción ha sido explicada como la salida temporal de la escuela antes de la graduación (Boylan y Renzulli, 2017); la ausencia al menos de un mes o durante el próximo año (Manandhar y Sthapit, 2012) o el abandono en algún momento del período académico, sin finalizar el año ni matricularse en otro establecimiento (De Witte et al., 2013). La retención escolar, por su parte, ha sido entendida como el “estudio continuado de los estudiantes hasta su culminación exitosa” (Fowler y Luna, 2009, p. 70) y también como el conjunto de prácticas, intervenciones o políticas orientadas a disminuir los factores que inciden en la deserción, actuando de manera preventiva (Román, 2009; 2013).

Algunos estudios dan cuenta de que, al interior de las escuelas, distintos actores -tales como docentes y directivos- atribuyen la deserción escolar a factores que son de tipo individuales, como la motivación de los estudiantes (Mokibelo, 2014), o familiares, en donde se responsabiliza a los padres (Mughal y Aldridge, 2017). Sin embargo, la literatura señala otros factores que también estarían vinculados con la deserción escolar. Así, por ejemplo, las variables ligadas con aspectos psicológicos, conductuales y demográficos de los discentes; las características de las familias (como el nivel educacional de los padres); las particularidades del establecimiento educacional (como recursos o calidad de sus profesores) y otros factores más comunitarios (como características del barrio), son factores que se encuentran estrechamente relacionados, por lo tanto, se influncian entre sí y son determinantes en el fenómeno de la deserción escolar (Gil et al., 2019). Otras propuestas más explicativas clasifican estos elementos en tres grandes factores, los cuales causan la deserción escolar: factores de atracción, que se encuentran fuera de la escuela (pull-out); factores de empuje, que están dentro de la escuela (push out) o de caída, que pertenecen al propio estudiante (Doll et al., 2013). A pesar de la gran cantidad de enfoques para entender la deserción escolar, lo que sí resulta transversal a estas concepciones es la comprensión de la deserción como un fenómeno complejo y multidimensional (Freeman y Simonsen, 2015; Kaplan y Yahia, 2017; Zuilkowski et al., 2016), debido a que “no es causado por un solo conjunto de variables, sino que el desencadenante puede ser una combinación de múltiples conjuntos de variables (González et al., 2019, p. 5).

Por otro lado, la literatura revela los beneficios asociados a la finalización de la educación secundaria, tanto para la propia persona como para la sociedad en su conjunto (Chhaing, 2021; Murphy-Graham et al., 2021). Específicamente, culminar la escolaridad se ha relacionado con una mayor remuneración económica personal (Balfanz, 2016; DePaoli et al., 2018), mejores opciones de empleo e, inclusive, la formación de la personalidad y el carácter (Mughal y Aldridge, 2017), además del incremento del Producto Interno Bruto per cápita (UNI

CEF, 2015), la mejora de las condiciones de salud y la reducción de las tasas de mortalidad (Allison y Attisha, 2019; Brunello y De Paola, 2014) y más oportunidades de acceso a estudios superiores y programas de formación de adultos (Darling-Hammond et al., 2014). En definitiva, terminar la educación secundaria permite la movilidad social ascendente (Senavirathna y Senavirathna, 2019) y el bienestar social y económico de las personas (Sublett y Rumberger, 2018).

3. Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa, a través del análisis documental, el cual permite interpretar los discursos -en este caso, los Proyectos Educativos Institucionales- como medios que comunican, considerando que están contruidos con un propósito y con un particular uso (Flick, 2009). Además, el análisis documental favorece un acercamiento implícito a la práctica, en cuanto los documentos son observados bajo la lógica de cómo esta se produce (Bohnsack et al., 2010).

Con respecto al procedimiento metodológico, se desarrollaron cuatro fases específicas: (1) definición de criterios para la selección de la muestra; (2) búsqueda y descarga de PEI; (3) construcción del libro de códigos y (4) análisis de la información.

La selección de los PEI se focalizó en establecimientos educacionales de enseñanza secundaria de la Región de Valparaíso, pues en 1° medio se concentra el mayor número de desertores. Conviene mencionar que esta región fue seleccionada por ser segunda a nivel nacional (después de la Región Metropolitana) en el número de desertores del sistema regular (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Dentro de la región, se seleccionaron todos aquellos recintos educativos que cumplieran con los siguientes criterios:

(a) *Dependencia administrativa pública y particular-subvencionada*, ya que -de acuerdo con el Ministerio de Educación (2019)- la mayor cantidad de desertores se concentra en este tipo de establecimientos.

(b) *Índice de Vulnerabilidad Escolar al 2021 igual o superior al 75%* y que, al menos, el 75% de este índice estuviera conformado por estudiantes de primera prioridad. Resulta necesario señalar que este índice, calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), fue elegido debido a que los grupos reconocidos como vulnerables no solo reúnen a estudiantes con dificultades socioeconómicas o de rendimiento escolar, sino también a aquellos en riesgo de desertar del sistema educativo chileno (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, s.f.).

(c) *Establecimientos ubicados en la comuna de Valparaíso*, con el objetivo de analizar realidades urbanas similares.

Con todo lo anterior, 32 colegios cumplieron con los criterios descritos. A partir de esta muestra, se inició el proceso de búsqueda y descarga de los Proyectos Educativos Institucionales, para lo cual se utilizó la plataforma oficial “Más información, mejor educación” (MIME)³, con el fin de acceder a información confiable y actualizada. Cuando fue necesario, se consultaron las páginas oficiales de cada establecimiento. De la totalidad de la muestra, se encontraron 31 PEI, de los cuales 14 corresponden a establecimientos de dependencia administrativa pública y 17 particulares-subvencionados. Los establecimientos educativos fueron tratados en función de su número de individualización ministerial (RBD⁴), lo que facilitó el manejo de la información correspondiente.

3. <https://www.mime.mineduc.cl/explorer>.

4. Rol Base de Datos determinado por el Ministerio de Educación de Chile.

Posteriormente, se realizó la construcción preliminar de un libro de códigos que identificara los principales conceptos buscados y la importancia asociada a estos. A partir de esta estrategia metodológica, se realizó la revisión de los primeros PEI, lo que permitió el ajuste del libro de códigos para su mejor adaptación y pertinencia al contenido de los datos. Estos ajustes se realizaron en base a instancias reflexivas sobre el proceso de codificación, lo que permitió la elaboración de categorías emergentes y el establecimiento de reglas de codificación que complementaron el árbol de códigos definitivo, asegurando la confiabilidad interna del estudio, en cuanto varios observadores lograron el acuerdo en base al material revisado (Martínez, 2006).

El resultado final fue un libro de códigos con dobles categorías para cada uno de los conceptos, con el propósito de capturar tanto las menciones directas como indirectas y, además, de contrastar el uso de cada término, recopilando la mayor cantidad de información posible. Esta decisión metodológica responde a que, de acuerdo con Mughal (2020), existen diversas formas para referirse a la retención y a la deserción escolar.

Finalmente, a partir del libro de códigos construido, se realizó un análisis cualitativo de contenido (Gläser y Laudel, 2013), por medio del software ATLAS.ti La triangulación a través del diálogo constante entre los diferentes investigadores (Martínez, 2006) y la construcción de memorandos permitieron garantizar la confiabilidad del análisis de los datos.

4. Resultados

En este apartado se exponen los hallazgos organizados de acuerdo con las categorías de análisis más relevantes, las cuales surgieron a partir del marco teórico y los objetivos de la investigación. De esta manera, se presentan los puntos comunes y más relevantes de los PEI analizados en cuanto a las conceptualizaciones sobre deserción y retención escolar, así como la importancia atribuida a estos fenómenos y a la graduación exitosa. En la Tabla 1 se presentan las categorías y sus respectivos códigos.

Tabla 1*Categorías y códigos emergentes.*

Categoría (1) Códigos:	La deserción escolar como un problema para sistema educativo -Salida permanente del sistema educativo. -Estrategias y acciones para evitar la deserción escolar. -Vulneración al derecho de recibir educación. -Retiro, inasistencia y ausencia (conceptos emparentados).	Descripción de la categoría: Conceptualizaciones y significados asociados a la deserción escolar en los Proyectos Educativos Institucionales.
Categoría (2) Códigos:	La retención escolar como un desafío educativo -Indicador educativo. -Estrategias y acciones para promover la permanencia escolar. -Programa Pro-Retención escolar. -Asistencia, trayectoria educativa exitosa y egreso del sistema escolar (conceptos emparentados).	Descripción de la categoría: Conceptualizaciones y significados asociados a la retención escolar en los Proyectos Educativos Institucionales.
Categoría (3) Códigos:	Relevancia de la finalización de la educación secundaria -Desarrollo de valores y habilidades académicas. -Consolidación de un plan de vida. -Continuidad a estudios superiores o ingreso al mundo laboral. -Impacto en el futuro socioeconómico. -Herramienta de movilidad social. -Resguardo del derecho a la educación.	Descripción de la categoría: Importancia atribuida, en los Proyectos Educativos Institucionales, a la graduación exitosa de la enseñanza media.

Fuente: Elaboración propia.

4.1 La deserción escolar como un problema para el sistema educativo

El concepto de deserción fue identificado en 20 ocasiones en los PEI revisados, sin embargo, solo en uno de ellos se observó una definición concreta para este fenómeno educativo (en un establecimiento particular subvencionado). En este documento, la deserción escolar es descrita teniendo en consideración los puntos centrales señalados por la literatura científica, vale decir, entendiéndose como la salida permanente del sistema educativo con consecuencias negativas a nivel personal y social.

La deserción escolar es una situación no deseada debido a los efectos perjudiciales que tiene tanto en el individuo que deserta como en la sociedad. En términos generales, se entiende como el retiro temporal o definitivo de un estudiante del sistema educativo. En este contexto, una primera distinción que es necesaria establecer es entre los conceptos de deserción y abandono escolar. El primer concepto considera la salida del sistema escolar como una situación que presenta cierta permanencia en el tiempo. El segundo, por su parte, considera los estudiantes que se retiran del sistema durante un año académico específico, por motivos diferentes al traslado a otro establecimiento, sin evaluar si el retiro es temporal o si el estudiante retorna al siguiente periodo (RBD 1619).

Respecto del uso más común de deserción escolar en los PEI analizados, se encuentra aquel relacionado con la descripción de estrategias y acciones para evitarla, especialmente cuando se produce por dificultades en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Este uso fue encontrado tanto en establecimientos públicos como particulares subvencionados. Desde esta perspectiva, la deserción es valorada como un problema en el que debe intervenir la comunidad educativa, pues todos son responsables de asegurar experiencias y aprendizajes significativos que promuevan la retención y, por ende, prevengan la deserción escolar.

Colaborar en la detección de problemas de aprendizaje de los alumnos, investigar sus causas y proyectar situaciones de ajuste, con el fin de disminuir la repitencia o deserción (RBD 1502).

Ahora bien, al prestar atención a las acciones concretas declaradas en algunos PEI para prevenir la deserción, resulta interesante señalar que unas son más específicas que otras, en el sentido de que algunas declaran, por ejemplo, el actuar esperado de cada uno de los agentes educativos, especialmente de los docentes, quienes tienen la posibilidad de detectar a tiempo una posible situación de deserción escolar, dada la cercanía con los y las estudiantes. Esto da cuenta de que muchos recintos educativos reconocen la existencia de señales de alerta, tales como las ausencias prolongadas, frente a las cuales es posible actuar siempre que se siga un protocolo ajustado a las características y complejidades de cada caso. Lo anterior, además, revela una perspectiva de derechos, en tanto la deserción es entendida como una posible vulneración al derecho de recibir educación.

Qué hacer frente a la ausencia prolongada y deserción escolar: (a) El/la profesor/a jefe que haya detectado una ausencia prolongada, deberá informar a Dupla Psicosocial (Psicólogo (a) – Trabajador 8^a)) para que este active con el padre y/o apoderado el protocolo de pesquisa; (b) Si se presenta el estudiante al día siguiente de la citación, deberá hacerlo con su padre y/o apoderado, quien justificará y firmará un acuerdo con la Dupla Psicosocial referente al motivo de inasistencia; (c) En el caso de permanecer la ausencia prolongada, se deberá informar a Unidad Técnica Pedagógica, quien autorice a Dupla Psicosocial para realizar visita domiciliaria; (d) Post visita domiciliaria, será la Dupla Psicosocial quien provea la información al Equipo Psicoeducativosocial para derivar, si fuese el caso, a las oficinas de Infancia u otro organismo de red de apoyo para refutar o aseverar una posible vulneración de derechos del estudiante (RBD 1619).

En cuanto a las formas indirectas de abordar la deserción, se identificaron 20 menciones vinculadas a términos como retiro, inasistencia y ausencia, tanto en establecimientos públicos como particulares subvencionados. En algunos documentos, el concepto de retiro -junto con ser utilizado de manera indistinta al de deserción- se plantea cuando el establecimiento da cuenta de las posibles causas que conducen a este problema, considerando el contexto del recinto educativo.

Retiro anticipado de alumnos de prácticas profesionales por situaciones familiares u ofertas laborales ajenas a las especialidades impartidas (RBD 1739).

En tanto, el concepto de inasistencia -si bien no es utilizado como sinónimo de deserción- sí es descrito como un antecedente que puede converger hacia el abandono escolar, ante lo cual el liceo o colegio tiene establecidas medidas preventivas y de monitoreo en caso de que esto ocurra. Cabe mencionar que, de la misma forma, se utiliza el concepto de ausencia.

El estudiante debe asistir a la totalidad de las clases establecidas en horario normal y en horario extraordinario cuando se requiera. Las inasistencias superiores al 15% fundada por razones de salud y otras, deberán ser debidamente justificadas y respaldadas con documentación presentada en Departamento de Convivencia Escolar (RBD 1619).

En definitiva, la deserción es un elemento presente en la mayoría de los PEI revisados, aunque presenta matices tanto en la forma en que se aborda - directa o indirectamente - como en la profundidad con la que se hace. No obstante, en todos los casos es considerada como un problema o situación a resolver, frente a lo cual se espera que los diferentes actores de la comunidad educativa tengan un rol activo.

4.2 Retención escolar como un desafío educativo

El concepto de retención escolar, por su parte, aparece 18 veces en los PEI revisados y es descrito de distintas formas, dependiendo de la realidad de la comunidad educativa. Sin embargo, la concepción más común es entender la retención como un indicador educativo que da cuenta del rendimiento del colegio, siendo más recurrente en los establecimientos públicos (aunque no excluyente). En algunos casos, por ejemplo, se menciona que es un índice de seguimiento, aunque no se mencionan resultados de años anteriores. En otros PEI, por el contrario, se reconoce como un indicador educativo que ha sido medido anteriormente, lo cual se deja entrever en resultados de años previos a la elaboración del documento, expuestos a la comunidad educativa. Cuando se revela el resultado que ha obtenido la institución educativa en este indicador, la retención se describe como un elemento a mejorar para que se puedan alcanzar los propósitos institucionales:

La retención de alumnas alcanzó un 80.9%, levemente inferior respecto al año anterior [...] La meta era aumentar la retención a un 90% el 2018, la que estuvo lejos de alcanzarse. La retención escolar es uno de los indicadores de eficiencia que hay que mejorar, pues en los últimos cinco años nunca se ha logrado el piso que es 90% (RBD 1521).

En otros liceos y colegios, en tanto, la retención aparece como un propósito a alcanzar, a pesar de que no se menciona como un indicador cuantitativo que permita dar seguimiento de su avance. En estos casos, por lo general, se vincula el concepto con aquellos estudiantes que ven en riesgo su permanencia en el sistema, principalmente por su nivel socioeconómico o situación de salud (como es el caso de embarazo adolescente):

La realidad socio económica del estudiantado y de sus familias de origen ha significado la búsqueda y el desarrollo de estrategias que permitan su retención en el sistema escolar (RBD 1502).

Por otro lado, el término retención aparece asociado a los programas pro-retención o subvenciones que han sido impulsados desde el gobierno central y a los cuales el establecimiento está adscrito. En algunos casos puntuales, se da cuenta de las acciones concretas que la institución educativa está llevando a cabo en busca de fomentar la permanencia de los y las estudiantes. Esta alusión, conviene señalar, es compartida por los establecimientos de ambas dependencias administrativas:

La primera fase del Proyecto Pro Retención 2018 se ejecutó durante el segundo semestre de 2018 y finalizará en el primer semestre de 2019. Este proyecto cuenta con financiamiento del Ministerio de Educación a través de la Subvención Pro Retención y tiene como objetivo evitar o disminuir la deserción escolar. El proyecto contempla la contratación de profesionales de apoyo a las alumnas y actividades tales como talleres motivacional y vocacional, apoyo psicosocial, derivaciones a redes externas, visitas domiciliarias, beca de locomoción, vestuario escolar, salidas pedagógicas y mejoramiento del entorno con juegos (RBD 1521).

Con respecto a los conceptos emparentados con la retención, el primero de ellos es la asistencia a clases, cuya presencia es más común en los recintos públicos que en los particulares subvencionados, aunque no exclusiva. Cuando aparece, es conceptualizada como un elemento a gestionar por parte del Inspector General u otro docente, especialmente por su importancia en los registros oficiales de matrícula. En este sentido, se espera que el establecimiento cumpla con el porcentaje mínimo de estudiantes matriculados, lo que se traduce -finalmente- en recursos económicos para el recinto educativo. No obstante, la asistencia también es descrita como un hábito que el o la estudiante debe comprometerse a cumplir. En estos casos, ocupa un lugar trascendental para el logro de los objetivos pedagógicos de muchos recintos educativos, en la medida en que se configura como un medio y no solo un fin en sí mismo:

La asistencia a clases es fundamental para garantizar el éxito académico y fortalecer la importancia del cumplimiento del deber. En ese sentido, el reglamento de evaluación y promoción de las alumnas exige como mínimo un 85% de asistencia a clases (RBD 1521).

Otro de los términos conectados con la retención escolar es la “trayectoria educativa positiva/exitosa”. Este concepto se entiende como una formación integral donde los y las estudiantes se desarrollan de manera continua en el plano personal y valórico. El liceo o colegio, en estos casos, declara que es quien acompaña y vela porque estas trayectorias lleguen a buen puerto, teniendo efectos positivos en el mismo estudiante y/o en la comunidad educativa:

Nuestro foco pedagógico es la pedagogía transformadora y la formación integral para la inserción laboral y continuidad de estudios, acompañando la trayectoria educativa de jóvenes y adultos de distintas procedencias (RBD 1502).

Por último, el término “egreso del sistema escolar” también es recurrentemente vinculado con la permanencia en el sistema educativo, entendido -por lo general- desde dos posiciones. La primera de ellas dice relación con un procedimiento donde el o la estudiante debe cumplir una serie de requisitos para obtener su licencia de enseñanza media y/o título técnico (en el caso de que el recinto educativo imparta carreras técnicas); mientras que la segunda, en tanto, lo describe como un evento relevante en el ciclo vital que conlleva una serie de resultados beneficiosos.

4.3 Relevancia de la finalización de la educación secundaria

Continuando con la importancia del egreso, se advierte que los distintos PEI describen diversos motivos por los cuales es trascendental terminar la educación secundaria. Dos de estos motivos, estrechamente relacionados, tienen que ver con el desarrollo de valores/actitudes y habilidades académicas. Sobre los valores, se menciona una serie de conceptos vinculados a fomentar un fuerte sentido de sí mismo (autoconocimiento, seguridad y confianza), además de esfuerzo, responsabilidad, empatía y compromiso con los demás (que algunos PEI vinculan con ser un buen ciudadano). Sobre las habilidades, se aluden aprendizajes significativos que deben alcanzar los y las estudiantes, tales como resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación oral y escrita, adaptabilidad a un contexto cambiante e, incluso, conocimientos más especializados (en el caso de los establecimientos técnico-profesionales). En algunos PEI, tanto los valores como las habilidades se configuran en un verdadero perfil de egreso que se espera que el o la estudiante tenga al finalizar cuarto medio. Así pues, dicho perfil se encuentra ligado al sello educativo de la institución, donde el o la discente pasa a representar al establecimiento educativo en la sociedad:

El perfil de egreso se traduce como una declaración institucional sobre el conjunto de aprendizaje que el/la estudiante habrá desarrollado al término de su proceso educativo en la comunidad liceana (RBD 1515).

Otra de las razones por las que se señala que es relevante finalizar la enseñanza media tiene que ver con la consolidación de un plan de vida. Esta perspectiva cobra especial sentido, sobre todo por el hecho de que resulta innegable que los liceos y colegios, con sus respectivas misiones y visiones, buscan entregar herramientas y saberes que permitan a los y las estudiantes construir un proyecto personal de lo que quieren ser y lograr a futuro. Si bien este proyecto de vida se va construyendo a lo largo de toda la escolaridad, en algunos PEI se enfatiza que el egreso de la enseñanza media no solo constituye un hito de cierre en la elaboración inicial de este proyecto, sino también un apresto para la vida en sociedad, donde -finalmente- este plan se pone en marcha:

Trabajar en el desafío de un proyecto de vida para nuestros alumnos sustentados en la expresión de nuestra Misión, el cual les ofrece alcanzar su licencia media y, al mismo tiempo un título técnico en la especialidad de su elección (RBD 1503).

Por otra parte, la culminación de la educación secundaria es considerada como un hecho clave que permite la continuidad a estudios superiores o el ingreso al mundo laboral. La transición hacia la educación terciaria se entiende tanto como el ingreso y la permanencia en el sistema, de modo que permita la obtención de un título profesional. Respecto al ingreso al mundo laboral, se concibe que la escolaridad cumpliría una función habilitante o, incluso, de preparación en competencias de más alto nivel y que son requeridas por la sociedad contemporánea. Por lo general, ambos propósitos se presentan juntos, como dos alternativas donde el término de la enseñanza media entregaría la preparación necesaria para enfrentar cualquiera de estos desafíos. Sin embargo, llama particularmente la atención que -en algunos casos- el ingreso a la educación superior se describe como un fin en sí mismo, al punto de que algunos establecimientos instituyen como meta que sus estudiantes logren el ingreso a Universidades o Institutos Técnico-Profesionales:

Uno de los objetivos fundamentales de la educación que reciben los y las estudiantes que ingresan al [Nombre del Liceo] es el desarrollo de un conjunto de aprendizajes necesarios para poder ingresar y cursar con éxitos la educación superior (RBD 1515).

El [Nombre del Liceo] es un establecimiento centrado en la formación integral de sus estudiantes, quienes tienen como objetivo principal llegar a la Educación Superior (RBD 1520).

No obstante, considerando cualquiera de estos dos objetivos, en los PEI se enfatiza la relevancia que tiene la continuidad en el sistema educativo para la consecución de estas metas, indistintamente:

Constituye un principio fundamental en la formación de las estudiantes que, al finalizar su Enseñanza Básica y Media, continuar con estudios y luego se insertará en el mundo laboral, donde la llegada oportuna y la asistencia a la jornada escolar y del trabajo son de suma importancia para el logro de los aprendizajes y su desarrollo personal (RBD 1521).

Probablemente, como consecuencia de estos mismos retos, otro de los objetivos que tiene el término de la enseñanza media es impactar positivamente el futuro socioeconómico de los y las estudiantes. Si bien este motivo se observa en menor medida en los PEI, sí se puede recoger en algunos que destacan la educación como herramienta de movilidad social. Por otro lado, y para finalizar, se advierte en algunos PEI que la relevancia de concluir este nivel educativo tiene relación con el resguardo del derecho a la educación de los y las discentes. En ese sentido, diferentes PEI subrayan el deber del Estado en el fomento de trayectorias educativas positivas, las que solo se logran evitando la deserción escolar.

5. Discusión de resultados

Para observar de qué manera los Proyectos Educativos Institucionales abordan la retención y la deserción escolar, así como la importancia que le atribuyen a la graduación de la educación secundaria, fue necesario no solo poner el foco en sus expresiones explícitas, sino que también en términos asociados, pero que son más indirectos o implícitos. Si bien parte de estos resultados eran esperables considerando la variedad de conceptos en este campo de estudio (Mughal, 2020), esto revela que su abordaje no parece ser un elemento central en los PEI o, al menos, no constituyen necesariamente un elemento transversal para todos.

De igual manera, los niveles en que cada establecimiento los abordan tienden a variar tanto en su forma como en su contenido. Mientras unos solo los mencionan, otros alcanzan a definir acciones, responsables y metas que establecerían márgenes de acción. Por otro lado, conviene señalar que la diversidad entre cada PEI también parece ser un elemento por considerar, pues, mientras los de mayor extensión alcanzan mayor nivel de detalle, otros no hacen mención o lo hacen indirectamente. Sin embargo, es importante considerar que las acciones de los establecimientos no se limitan necesariamente a lo declarado por sus PEI y, además, es posible la existencia de documentos complementarios en donde sean abordados. En cuanto a las diferencias entre establecimientos públicos y particulares subvencionados, no es posible concluir que existan respecto de cómo abordan estos conceptos, al menos no con la información contenida en los Proyectos Educativos.

En definitiva, el posicionamiento que la deserción y retención escolar alcanza puede ser muy variado y en pocos casos es protagónico. Si bien únicamente con la revisión de los PEI no es posible concluir que los establecimientos educativos no ejecutan acciones, podría ser considerado un primer indicio, lo que es importante si se considera que los recintos educativos son fundamentales para el trabajo de la deserción escolar, en cuanto ellos también forman parte del conjunto de factores que lleva a los estudiantes a desertar (Doll et al., 2013; Freeman y Simonsen, 2015; Gil et al., 2019; Kaplan y Yahia, 2017; Zuilkowski et al., 2016) y, por lo tanto, son responsables de la retención, entendida como la permanencia y la finalización exitosa de los estudios secundarios (Fowler y Luna, 2009).

Ahora bien, cuando estuvo presente, la deserción es considerada -de manera transversal- como un problema o situación indeseada en donde el establecimiento se posiciona como actor responsable de estrategias para evitarla, lo que se refleja en la descripción de acciones y protocolos, junto con la identificación de responsables de ejecutarlas. Esta declaración reconoce, por una parte, que el fenómeno no depende únicamente de factores de origen externo y, por otra, el deber que tiene la comunidad educativa al respecto. Esta visión no solo se encuentra en sintonía con las actuales demandas del [Ministerio de Educación de Chile \(s.f\)](#) respecto del rol de las escuelas en evitar el abandono escolar, sino que además deja en evidencia el reconocimiento de la multicausalidad de este fenómeno ([González et al., 2019](#); [Kaplan y Yahia, 2017](#); [Zuilkowski et al., 2016](#)).

Con respecto a la retención, esta es vista como un objetivo a lograr y, por lo tanto, en muchos casos es directamente definida como un indicador de logro para el recinto educativo. Si bien no es contradictorio, la literatura la posiciona más bien desde una lógica preventiva, en cuanto se entiende como todo lo que la escuela hace para evitar la deserción ([Román, 2009; 2013](#)). No obstante, la concepción identificada en los PEI podría estar influenciada por los lineamientos del Ministerio de Educación de Chile, donde no solo ha sido definida como la capacidad para mantener a los estudiantes y que estos finalicen la enseñanza secundaria, sino también establecida como un importante indicador educativo que “evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año escolar determinado, definiendo a este grupo como aquellos estudiantes matriculados en el establecimiento menos los desertores” ([Ministerio de Educación de Chile, s.f., p. 66](#)).

En suma, ambos conceptos -a pesar de ser definidos en contraposición- solo pueden ser entendidos en su conjunto. Mientras la retención es la situación deseada, vinculada con la permanencia en el sistema educativo; la deserción es la indeseada, pues se relaciona con el abandono y la desescolarización. De esta forma, tanto los PEI analizados como las directrices del [Ministerio de Educación de Chile \(s.f\)](#) conciben estos conceptos como fenómenos que dependen el uno del otro, pues -tal como plantea [Rumberger \(2019\)](#)- las estrategias orientadas a la permanencia de los y las estudiantes se originan a partir del reconocimiento de la deserción escolar como un problema que debe ser eliminado.

Por otra parte, al igual que la literatura ([Allison y Attisha, 2019](#); [Balfanz, 2016](#); [Brunello y De Paola, 2014](#); [Darling-Hammond et al., 2014](#); [DePaoli et al., 2018](#); [Mughal y Aldridge, 2017](#); [Senavirathna y Senavirathna, 2019](#); [Sublett y Rumberger, 2018](#)), los PEI atribuyen gran importancia a concluir la enseñanza secundaria, en cuanto este hito no solo asegura la adquisición de conocimientos mínimos, sino que permite el desarrollo de otras habilidades y valores que pueden impactar positivamente en el futuro de los y las estudiantes y, finalmente, en cómo estos viven en sociedad. La declaración de este aspecto es precisamente la que da lugar a la importancia que tienen la deserción y la retención escolar, en tanto establece los fundamentos por los cuales deben ser trabajados tanto a nivel micro como macro educativo.

Con todo lo anterior, la revisión de los PEI permite reflexionar acerca de la importancia de la declaración que hacen los establecimientos en relación con la deserción y la retención escolar, la cual marca indudablemente sus acciones y su quehacer educativo cotidiano, pues los PEI constituyen la base de un establecimiento, toda vez que declaran el tipo de estudiantes que quieren formar y la manera en que lo harán ([Alvarado, 2015](#)). En ese sentido, ambos fenómenos educativos deben formar parte de ellos, pues su problematización permite no solo posicionarlos como asuntos de relevancia, sino también orientar el trabajo a realizar. En otras palabras: comprender para problematizar y problematizar para ejecutar.

Sin embargo, es importante mencionar que existe evidencia que da cuenta de que los Proyectos Educativos Institucionales son elementos que deberían gestionarse para que se materialicen y se obtengan los efectos esperados, ya que -en general- suelen ser bastante homogéneos y no logran capturar la identidad institucional de las comunidades educativas (Alvarado, 2015; Villalobos y Salazar, 2014). Por este motivo, resulta indispensable que el PEI sea asumido como “un instrumento orientador del quehacer educativo institucional y pedagógico” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 20), enfocado en reflejar la cultura escolar y, a partir de ahí, velar por una educación de calidad que garantice la permanencia escolar y la culminación exitosa de la educación primaria y secundaria.

6. Conclusiones

La presencia de los conceptos de retención y la deserción escolar en los PEI, así como la importancia asignada a la finalización exitosa de la educación secundaria, tiene implicancias indudables para la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos, pues a partir de este instrumento se pueden establecer claros lineamientos que orienten el quehacer de toda la comunidad educativa. No cabe duda de que todos los componentes del sistema educativo, y no solo los encargados del diseño y evaluación de las políticas públicas, tienen la responsabilidad de asegurar las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes. Para ello, directivos, profesores, estudiantes y familias deben participar activamente en la elaboración del PEI de sus establecimientos, revelando -a través de este documento- una visión compartida de la identidad institucional y de las acciones estratégicas orientadas a dar respuesta a las demandas asignadas a los recintos educativos, las cuales se encuentran en coherencia con los principios de la Reforma Educacional y la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), promulgada el año 2015.

Se deja abierta la posibilidad de futuros estudios que contrasten las acciones declaradas en los PEI con las prácticas efectivamente realizadas por los establecimientos, en donde los estudios de tipo etnográficos (o que incorporen la perspectiva de los diferentes actores de la comunidad educativa) podrían ser de utilidad para comprender cómo es que se articulan para disminuir la deserción y aumentar la retención escolar en Chile.

Agradecimientos

Investigación financiada por CONICYT-ANID. Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200537.

Referencias bibliográficas

- Allison, M., y Attisha, E. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, 143(2), e20183648. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3648>.
- Alvarado, D. (2015). Los sellos en los proyectos educativos institucionales en Chile. *Convergencia Educativa*, (6), 9-17. <http://revistace.ucm.cl/article/view/294>.
- Balfanz, R. (2016). Missing school matters. *Phi Delta Kappa International*, 98, 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721716671898>.
- Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2018). *Historia de la Ley N° 19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*. https://www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/5848/HLD_5848_37a6259cc0c1dae299a-7866489dff0bd.pdf.

- Bocchio, M. C. (2013). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun (2012). Londres y Nueva York: Routledge (Reseña). *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4(1), 99-103. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys4.1.2013.06>.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., y Weller, W. (2010). *Qualitative analysis and documentary method: In international educational research*. Verlag Barbara Budrich.
- Boylan, R. L., y Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: the influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth & Society*, 49(1), 46–71. <https://doi.org/10.1177/0044118X14522078>.
- Brunello, G., y De Paola, M. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA. Journal of Labor Policy*, 3(22), 1–31. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>.
- Chhaing, S. (2021). Causes of students' dropout at lower secondary level in Rural Cambodia: Parental Insights. *Journal of Educational Research and Reviews*, 9(1), 3-20. https://doi.org/10.33495/jerr_v9i1.20.191.
- Christle, C., Jolivet, K., y Nelson, C. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325–339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>.
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., y Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86), 1–34. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n86.2014>.
- DePaoli, J., Balfanz, R., Atwell, M., y Bridgeland, J. (2018). *Building a grad nation: Progress and challenge in raising high school graduate rates*. Annual Update 2019. Civic Enterprises. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597661.pdf>.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., y Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>.
- Doll, J., Eslami, Z., y Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. *SAGE Open*, 3(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>.
- Doyle, G., y Keane, E. (2019). 'Education comes second to surviving': parental perspectives on their child/ren's early school leaving in an area challenged by marginalisation. *Irish Educational Studies*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512888>.
- Dussillant, F. (2017). *Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la Política Pública. Análisis*. Documento N°18. Centro de Políticas Públicas. Facultad de Gobierno Universidad del Desarrollo. <https://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Deserción.pdf>.
- Fall, A., y Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage Publications Ltd.
- Fowler, M., y Luna, G. (2009). High School and College Partnerships: Credit-Based Transition Programs. *American Secondary Education*, 38(1), 62–76. <http://www.jstor.org/stable/41406067>.
- Freeman, J., y Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>.

- Gil, A. J., Antelm, A. M., Cacheiro, M. L., y Pérez, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>.
- Gläser, J., y Laudel, G. (2013). Life with and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), 1-37. <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>.
- Gonzalez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>.
- Hunt, F. (2008). *Dropping Out from School: A Cross Country Review of the Literature. Project Report*. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE). Falmer. <https://eric.ed.gov/?id=ED504047>.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (s.f.). *Medición de la Vulnerabilidad Multidimensional del Estudiante*. <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm>.
- Kaplan, A., y Yahia, Y. (2017). High School Students Academic Casual Attributions in the Cultural-Political Context of the Arab School System in Israel. *Intercultural Education*, 28(1), 60-74. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1271558>.
- Manandhar, N., y Sthapit, A. (2012) Determinants of primary school dropout in Nawalparasi District. *Journal of College of Medical Sciences*, 6(4), 14-18. <https://doi.org/10.3126/jcmsn.v6i4.6720>.
- Marlow, S., y Rehman, N. (2021). The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: a meta-analysis. *Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1834842>.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200002&lng=es&tlng=es.
- Meo, A. (2014). Something old, something new: Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the city of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562-589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casenmultidimensional/casen/docs/Resultados_educacion_casen_2017.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Orientaciones pedagógicas para la promoción de la retención escolar*. División General de Educación del MINEDUC. <https://escuelasarriba.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/125/2021/04/orientaciones-retencion-escolar-final-web.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Indicadores de la Educación en Chile 2019*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/publicaciones-nacionales/>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Orientaciones para elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en establecimientos de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2032/mono-797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lineamientos generales del Plan de Retención Escolar*. MINEDUC. https://www.senado.cl/site/presupuesto/2017/cumplimiento/Gllosas%202017/cuarta_subcomision/09%20Educación/04-1914Educacion.pdf.

- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Orientaciones para la elaboración de un proyecto educativo institucional (PEI) desde la educación ambiental*. MINEDUC-MMA. https://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2015/09/Orientaciones_para_la_Elaboracion_de_un_Proyecto_Educativo_Institucional_Ambiental-1.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f). *Retención escolar*. MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90161:Retencion-escolar>.
- Mokibelo, E. B. (2014). Why we drop out of school: Voices of san school dropouts in Botswana. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 43(2), 185-194. <https://doi.org/10.1017/jie.2014.26>.
- Mughal, A. W. (2020). Secondary school students who drop out of school in rural Pakistan: The perspectives of fathers. *Educational Research*, 62(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755604>.
- Mughal, A., y Aldridge, J. (2017). Head Teachers' Perspectives on School Drop-Out in Secondary Schools. *Rural Punjab, Pakistan, Educational Studies*, 53(4), 359-376. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1307196>.
- Murphy-Graham, E., Pacheco, D., Cohen, A. K., y Valencia, E. (2021). Examining school dropout among rural youth in Honduras: Evidence from a mixed-methods longitudinal study. *International Journal of Educational Development*, 82, 102329. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.10232>.
- Nairz, E., y Feldmann, K. (2016). Teachers' views on the impact of teacher–student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 5-9. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>.
- Rose, R., y Bowen, N. (2021). The effect on high school drop-out of a middle school relevance intervention. *The Journal of Educational Research*, 114(6), 526-536. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1993123>.
- Rumberger, R. (2019). *The Economics of High School Dropouts*. Entry for The Encyclopedia of the Economics of Education (2nd Ed.). https://www.researchgate.net/publication/338665702_The_economics_of_high_school_dropouts.
- Senavirathna, R. M. N. N., y Senavirathna, R. M. N. S. (2019). School Dropout among Young Girls in the Estate Sector in Matale District of Sri Lanka. *International Journal of Governance and Public Policy Analysis*, 1(1), 117-140. <http://dr.lib.sjp.ac.lk/handle/123456789/8891>.
- Sublett, C., y Rumberger, R. (2018). *What is California's High School Graduation Rates? Policy Analysis for California Education*. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/HS_Grad_Rate_online.pdf.
- UNICEF. (2015). *El argumento en favor de la inversión en la educación y la equidad* (Resumen ejecutivo). <https://www.unicef.org/panama/media/961/file/Argumento%20en%20favor%20de%201a%20inversion%20en%201a%20educacion%20y%201a%20equidad.pdf>.

- Villalobos, C., y Salazar, F. (2014). *Proyectos Educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección*. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales.
- Wilson, S., y Tanner-Smith, E. (2013). Dropout prevention and intervention programs for improving school completion among school-aged children and youth: a systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357–372. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.22>.
- Zuilkowski, S., Jukes, M., y Dubeck, M. (2016). “I Failed, No Matter How Hard I Tried”: A Mixed-Methods Study of the Role of Achievement in Primary School Dropout in Rural Kenya. *International Journal of Educational Development*, 50, 100–107. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.07.002>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura

Pamela Alejandra Arredondo Herrera^a y Miguel Ángel Paidicán Soto^b
Universidad de Granada^a. Universidad de Barcelona^b, Granada. España


Recibido: 11 de marzo 2022 - Revisado: 20 de agosto 2022 - Aceptado: 25 de agosto 2022

RESUMEN

Las escuelas y liceos de Chile actualmente se enfrentan a diversos desafíos entre ellos el aumento de la migración donde la educación intercultural representa un eje primordial. El presente artículo tiene como objetivo analizar la literatura científica sobre educación intercultural en Chile desde la educación prebásica hasta educación media. La metodología de búsqueda, planificación, realización e informe de la revisión corresponde a Kitchenham (2004), la revisión considera 23 artículos indexados en las bases de datos internacionales *Web of Science*, SCOPUS y *Dimensions*, en el periodo comprendido entre diciembre 2000 a marzo 2021. Los hallazgos dejan de manifiesto una limitada producción científica de la educación intercultural en la educación prebásica, básica y media con un 8,01% de los artículos analizados. En los índices bibliométricos se observa la inexistencia de un crecimiento exponencial, por la ausencia de publicaciones en los años 2010, 2011 y 2013. Se concluye que los docentes necesitan participar en procesos de desarrollo profesional, centrados en aspectos relacionados con el currículum y competencias de interculturalidad. Las futuras líneas de investigación debieran priorizar la pedagogía intercultural, centrados en el diálogo y respeto por la diversidad.

Palabras claves: Interculturalidad; educación intercultural; educación básica; educación pre básica; educación media, Chile.

*Correspondencia: Pamela Arredondo Herrera (P. Arredondo Herrera).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4888-4584> (pamarredondo@correo.ugres).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-0696-054X> (mpaidiso7@alumnos.ub.edu).

Intercultural Education in Chile: Literature Review

ABSTRACT

Schools and high schools in Chile are currently facing several challenges, among them the increase in migration, where intercultural education is a key issue. The aim of this article is to analyse the scientific literature on intercultural education in Chile, from pre-school to secondary education. The search methodology, planning, conducting, and reporting of the review correspond to Kitchenham (2004); the review considers 23 articles indexed in the international databases Web of Science, SCOPUS, and Dimensions in the period from December 2000 to March 2021. The findings reveal a limited scientific production of intercultural education in pre-school, primary, and secondary education, with 8.01% of the articles analysed. The bibliometric indexes show a lack of exponential growth due to the absence of publications in 2020, 2011, and 2013. It is concluded that teachers need to participate in professional development processes, focusing on aspects related to the curriculum and intercultural competences. Future lines of research should prioritize intercultural pedagogy, focusing on dialogue and respect for diversity.

Keywords: Interculturality; intercultural education; basic education; pre-basic education; secondary education; Chile.

1. Introducción

1.1 Datos estadísticos de la inmigración en Chile

Durante los últimos años Chile registra un aumento significativo de extranjeros residentes. Según las estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas (a partir de ahora, INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (a partir de ahora, DEM), la cantidad de personas extranjeras residentes en Chile el año 2019 llegó a 1.492.522, lo que implica un aumento del 19,4%, con respecto al año 2018 (informe metodológico INE y DEM, 2021). Para Vargas (2018) no existe legislación o guía del gobierno que facilite aspectos relacionados con la migración.

En el caso del sistema educativo y según datos del Informe N°2, del año 2020, la matrícula de estudiantes extranjeros alcanza 160.463, representando un aumento 616% entre 2014 y 2019. La mayor concentración de alumnado se presenta en las regiones Metropolitana, Antofagasta, Tarapacá y Arica y Parinacota, según Jiménez-Vargas et al. (2020), este aumento es consecuencia de un cambio de patrón migratorio, con la llegada y consolidación de nuevos colectivos migrantes, en el ámbito escolar.

Cabe preguntarnos si las escuelas están preparadas para atender a estudiantes inmigrantes, para Hernández (2016) y Riedemann (2017) el sistema educativo chileno no ha adoptado ningún modelo que facilite la escolarización de los estudiantes extranjeros y por consecuencia respetar su identidad y cultura de origen. Además, Chile siendo un país receptor de inmigrantes requiere de prácticas interculturales que faciliten la adaptación e integración de migrantes extranjeros en Chile.

El currículo escolar representa el punto de inflexión en el desarrollo de la educación intercultural (a partir de ahora, EI), autores como [Poblete y Galaz \(2017\)](#) señalan que las escuelas han diseñado e implementado planes de trabajo, que surgen de procedimientos autodidactas y pretenden enfrentar la contingencia, pero dichas prácticas no representan políticas impulsadas por la autoridad educativa. Por consecuencia, se requieren de políticas educativas que incluyan prácticas pedagógicas que rescaten las problemáticas y posibles soluciones de la EI en procesos sistemáticos y no en instancia aisladas.

1.2 Aproximaciones a la definición de educación intercultural

En cuanto a la definición de interculturalidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (a partir de ahora, [UNESCO, 2006](#)), señala que interculturalidad es "...la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo..." (p. 17). [Arco Bravo \(1998\)](#) manifiesta que la interculturalidad es un intercambio entre las partes, por medio de una comunicación comprensiva entre identidades, que reconocen su diversidad, dando respuesta a un mutuo enriquecimiento y valoración. Por su parte, [Novaro \(2006\)](#), señala que la interculturalidad representa un proceso, situación o proyecto que pretende facilitar los espacios para la producción cultural, incluyendo formas distintas.

Cabe destacar que, al revisar otras definiciones y como manifiesta [Schmelkes del Valle \(2009\)](#), el interculturalismo representa la comprensión de la riqueza que la diversidad significa para la sociedad. A su vez, [Malik y Ballesteros \(2015\)](#), consideran la interculturalidad como un concepto que fija su mirada a toda la diversidad, en primer lugar, desde los elementos teóricos propios del concepto y, segundo, desde la práctica, como un paradigma sociocultural. Aun cuando no existe una única definición de interculturalidad, para [Aguaded \(2005\)](#) y [Morales \(2015\)](#) la interculturalidad representa un desafío que permite comprender la diversidad en un contexto cultural y social.

Además, la existencia de diálogos interculturales y conforme a la definición del [Consejo de Europa \(2008\)](#) consiste en el intercambio de opiniones abierto y respetuoso, considerando como aspecto central el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico distintos.

Por el contrario, la discriminación según Amnistía Internacional afecta la esencia del ser humano y perpetuando la desigualdad. Además, la discriminación tiene lugar cuando las personas no pueden ejercer sus derechos humanos y/o legales, realizando una distinción injustificada.

Al relacionar la interculturalidad con la educación, se requiere según [Walsh \(2010\)](#) comprender la interculturalidad como un proceso, centrado en la construcción de modos de saber, ser y vivir. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (a partir de ahora, [OCDE, 2010](#)), considera que la diversidad, en espacios educativos, tiene la potencialidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y prepararlos para el mundo. Cabe recordar que la educación en su génesis pretende mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, a través de un proceso intencionado que pretende el perfeccionamiento del individuo ([Paidicán, 2010](#)).

Para [Carvajal y Dresdner \(2013\)](#) la EI representa un desafío, que no consideran las necesidades de las personas y el desarrollo teórico actual. A su vez, [Williamson \(2012\)](#) manifiesta la interculturalidad como una necesidad pedagógica para alcanzar la educación de calidad. Desde una mirada intercultural, las prácticas pedagógicas requieren de la reflexión y una visión crítica, como afirma [Aguado \(2011\)](#), un enfoque intercultural requiere de la articulación

entre la teoría y la práctica. Para [Aguaded et al. \(2010\)](#), la definición de EI debe representar un enfoque educativo que aborda la diversidad más allá de las razas, grupos étnicos o nacionalidades, considerando la diversidad como una fuerza valiosa.

Desde la perspectiva chilena, la EI representa una interesante declaración de principios, pero lejana a la realidad, según [Williamson \(2012\)](#) los tiempos actuales requieren renovación, superación e innovación, de tal forma que evitar el estancamiento, ejemplo de ello, lo representa la educación intercultural bilingüe (a partir de ahora, EIB) que debe considerar a toda la sociedad y no reducirse solo a las poblaciones originarias.

1.3 Recorrido histórico de la Educación Intercultural en Chile

Los estudios relacionados con una sociedad multicultural en Chile dejan de manifiesto, la existencia de problemas relacionados con la integración, exclusión social y segregación residencial ([Depolo y Henríquez, 2006](#); [Jiménez y Huatay, 2005](#); [Schiappacasse, 2008](#)). Dicho lo anterior, se requiere de políticas pluralistas que faciliten inclusión social y económica de la población extranjera, incluyendo el sistema educativo chileno.

Teniendo en cuenta las fases propuestas por [Williamson \(2012\)](#), se realiza un recorrido histórico de la EI en Chile, considerando:

1.3.1 Etapa de Pre-Institucionalidad

Se fundamenta como forma de reivindicación del pueblo indígena de Chile. La reforma Agraria, impulsada por el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), representa la primera ley indígena del país, N° 17.729 del año 1972, donde se desarrollan iniciativas destinadas a los pueblos originarios. Tras el golpe militar de 1973, la EI pasa de las manos del estado a organizaciones independientes, donde surge la educación popular. La transición democrática, a inicio de los años 90, incorpora el contexto de las transformaciones propias del nuevo gobierno, la ley indígena N° 19.253, del año 1993, es el momento que consagra la EIB.

1.3.2 Fases de instalación, (1995-1996)

En 1995 las becas eran las únicas acciones orientadas a las comunidades indígenas, por ejemplo, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/Rural). Posteriormente, se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (a partir de ahora, PEIB), que surge en el año 1996 por medio de la ley N° 19.253.

Cabe señalar, el Decreto 40 del [MINEDUC \(1996\)](#), establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en educación básica, donde integra, explícitamente, la interculturalidad, dirigida a promover el aprendizaje de la lengua materna, cuando la población así lo requiera.

1.3. Fase de consolidación (1997-2001)

En el año 1998, se firma un convenio entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (a partir de ahora, CONADI) y el Ministerio de Educación de Chile (a partir de ahora, MINEDUC), para la ejecución de los primeros pilotos de EIB. En el 2001, el MINEDUC hace propia la idea de la EIB y refuerza dos áreas claves, la primera la formación del profesorado en interculturalidad y bilingüismo y la segunda, la generación de propuestas curriculares, a través de la selección de contenidos culturales y lingüísticos. Un elemento importante lo representa el inicio al Programa Orígenes que pretende el desarrollo de las comunidades indígenas, por medio del fortalecimiento organizacional, productivo, salud, educación y cultura.

1.3.4 Fase expansión (2002-2011)

El año 2006, se crea la asignatura de lengua indígena, el MINEDUC por medio del currículo nacional, reconoce y considera la diversidad en la formación de los estudiantes, según Turra (2009), implica que los propios centros educativos puedan elaborar sus planes de estudios, considerando aspectos de la cultura local, aunque muchos de los equipos directivos no han sido formados en aspectos relacionados con la educación intercultural. En el 2009, inicia su vigencia el Decreto N° 280, que incorpora a las escuelas educadores mapuches.

Para examinar producción científica de la EI, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipos de estudios están presentes en la literatura científica sobre la Educación Intercultural en Chile?
2. ¿Cuáles son las principales orientaciones metodológicas, que presentan los estudios sobre la Educación Intercultural en Chile?
3. ¿Qué recomendaciones se realizan en la literatura científica sobre la Educación Intercultural en Chile?
4. ¿Cuáles son las líneas futuras de investigación, que están presentes o derivan de la literatura revisada?

2. Metodología

Una revisión sistemática (a partir de ahora, RS) es una metodología, que permite acceder, interpretar y evaluar las investigaciones accesibles en Internet. La presente RS utiliza los procedimientos determinados por Kitchenham (2004). Estos métodos tienen como objetivo asegurar una presentación más experta de lo planificado, hecho y encontrado (Liberati et al., 2009), se describen en la Tabla uno.

Tabla 1

Fases descritas en la revisión de literatura.

Etapa	Actividad
Etapa 1: Planificación de la revisión	Actividad 1.1: Identificación de la necesidad de la revisión. Actividad 1.2: Desarrollo de un protocolo de revisión.
Etapa 2: Realización de la revisión	Actividad 2.1: Identificación del foco de la investigación . Actividad 2.2: Selección de estudios primarios. Actividad 2.3: Evaluación de la calidad de los estudios. Actividad.2.4: Extracción y monitoreo de datos. Actividad 2.5: Síntesis de los datos.
Etapa 3: Informe de la revisión	Actividad 3.1: Comunicación de los resultados.

Planificación de la revisión

Se realiza una búsqueda de RS relacionadas con la EI, el objetivo es explorar la existencia de estudios relacionados con la EI, de tal forma de determinar el alcance de la presente investigación. Se examina la producción científica de los últimos cinco años, en las bases de datos SCOPUS, *Web of Science* (a partir de ahora, WoS) y *Google Scholar*. El resultado indica la ausencia RS centradas en la EI de Chile. No obstante, se identifican RS de EI, pero con orientaciones distintas (Chamiquit, 2021; Martínez et al., 2021; Romijn et al., 2021; Salgado et al., 2019).

Realización de la revisión

La recolección de las investigaciones se realizó entre diciembre de 2020 a marzo de 2021, en las siguientes bases de datos internacionales: SCOPUS, WoS y *Dimensions*. Se incluyen esas bases de datos, ya que han sido utilizadas por otras revisiones de literatura relacionadas con la EI, Chamiquit (2021), Martínez et al. (2021), Romijn et al. (2021) y Salgado et al. (2019).

La búsqueda de literatura consideró el inicio del periodo diciembre de 2000, ya que el MINEDUC institucionalizó la EIB a partir de ese año. Se verifican las palabras claves, por medio de los Tesoros ERIC y UNESCO, véase en la Tabla dos.

Tabla 2

Protocolo específico de palabras claves en cada base de datos.

Base de datos	Protocolo
SCOPUS	(TITLE-ABS-KEY (intercultural AND education) AND TITLE-ABS-KEY (Chile)
WoS	TS=(Intercultural AND Education AND Chile)
Dimensions	TITLE Y ABSTRACT intercultural AND education AND Chile

Los criterios de inclusión fueron: solo artículos empíricos, de texto completo, en el área de las ciencias sociales, acceso permitido por institución y educación prebásica, básica y media. Los criterios de exclusión incluyeron: editoriales, notas de prensa, documentos de conferencias, informes, disertaciones de maestría y doctorado, acceso restringido a la institución, solo resúmenes, otros niveles educativos.

La búsqueda inicial proporcionó 287 documentos, analizando los títulos, las palabras clave y los resúmenes. Se realiza el refinado conforme a los criterios de inclusión, obteniendo 139 documentos, se eliminan los 40 artículos duplicados (28,77%). La selección permite identificar 99 documentos. Por último, la selección final incluye 23 documentos, que son leídos conforme con las preguntas de investigación previamente definidas.

Tabla 3

Resumen de artículos seleccionados.

Base de datos	Búsqueda inicial	Búsqueda refinada	Duplicados	Selección 1	Selección final
SCOPUS	88	34	20	14	3
WoS	126	56	6	50	13
Dimensions	73	49	14	35	7
Total	287	139	40	99	23

Tabla 4*Artículos incluidos en la revisión.*

Autor/es año	País	Tipo de Investigación	Diseño de Investigación	Población y Muestra	Instrumentos
Arias- Ortega, K. (2020)	Chile	Cualitativo	Descriptivo	3 escuelas de la Araucanía	Entrevista semi estructurada
Becerra-Lubies y Fones (2016)	Chile	Cualitativo	Estudio de caso	4 docentes prebásica	Entrevista en profundidad y semi estructurada
Becerra-Lubies y Mayo (2015)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	4 docentes prebásica	Entrevistas
Becerra-Lubies y Mayo (2017)	Chile	Cualitativo	Comparativo	4 educadoras de párvulo	Entrevistas, observación y conversaciones
Cárcamo-Oyarzún et al. (2017)	Alemania y Chile	Cuantitativo	Descriptivo, Comparativo y transversal,	2748 estudiantes	Cuestionario
Castillo et al. (2016)	Chile	Mixta	Estudio de caso	208 educadores tradicionales mapuches	Entrevistas individuales, Entrevistas grupales, encuesta y observación de clases
Catalán (2019)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	Docentes, educadores tradicionales, directivos, personal de la escuela	Entrevistas, observación participante y no participante
Catriquir (2014)	Chile	Cualitativo	Socio - crítico	Comunidad mapuche	Reuniones y talleres
Hernández (2016)	Chile	Cualitativo	Sin datos	12 docentes	Entrevista en profundidad y observación
Ibáñez-Salgado y Druker- Ibáñez, S. (2018)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	10 docentes y 9 educadores tradicionales y 11 apoderados/as	Entrevistas semiestructuradas individuales, grupos de conversación y talleres
Jara y Vuollo (2019)	Chile	Cualitativo	Exploratorio, descriptivo y comprensivo	Educadoras de párvulo, docentes, encargados de convivencia escolar y directivos (45 personas)	4 sesiones de trabajo
Jiménez-Vargas et al. (2020)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	4 escuelas (3 Región Metropolitana y 1 Antofagasta)	Entrevistas individuales, grupos focales, observaciones participantes y revisión de documentos institucionales
Millán et al. (2017)	Chile	Mixto	Descriptivo - comparativo	455 estudiantes, 39 docentes, 148 padres y 48 sabios	Cuestionario y entrevista

Mondaca et al. (2020)	Chile	Cualitativo	Teórico-crítico	Pueblos Aymara	Entrevista semi estructurada
Morales (2015)	Chile	Cualitativo	Hermenéutico-interpretativo	14 docentes	Entrevista
Morales (2019)	Costa Rica y Chile	Cualitativo	Hermenéutico-interpretativo	11 docentes Costa Rica y 14 docentes Chile	Entrevista en profundidad
Quintriqueo y McGinity (2009)	Chile	Mixta	No experimental	6 escuelas, 268 estudiante	Cuestionario
Quintriqueo y Torres (2012)	Chile	Mixta	Investigación Educativa enfoque socio histórico	478 estudiantes, 27 docentes, 195 padres	Cuestionarios y entrevistas
Torres y Carrasco (2017)	Chile	Cualitativo	Sin datos	3 escuelas	Entrevista individual y entrevista colectiva
Turra (2012)	Chile	Cualitativo	Sin datos	5 docentes	Entrevista
Valdivia y Medina (2014)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	15 estudiantes	Talleres
Valledor et al. (2020)	Chile	Cualitativo	Exploratorio	4 docentes	Entrevistas y grabación de clases
Webb, y Radcliffe (2016)	Chile	Cualitativo	Sin datos	103 estudiantes, 4 directores y 12 docentes	Entrevistas y grupo focal

3. Resultados

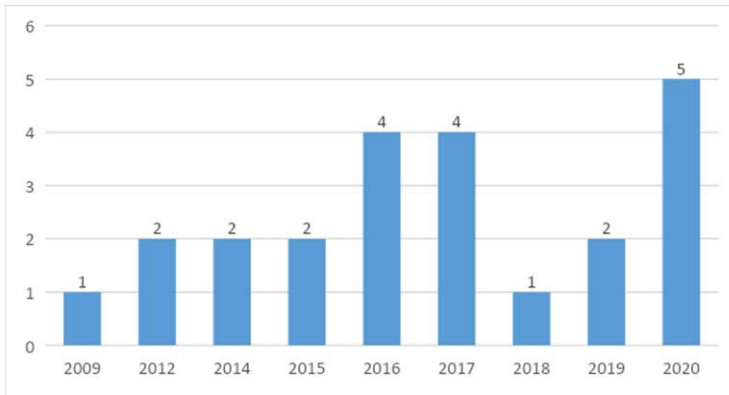
La siguiente sección se divide en dos partes. La primera referida a los índices bibliométricos, considerando años de publicación, nivel educativo, ubicación geográfica, tipo de investigación e instrumentos utilizados. En la segunda parte, se analizan los enfoques de la EI en Chile.

3.1 Índices bibliométricos de la EI en Chile

Los estudios relacionados con la EI se publican entre los años 2009 y 2020. Destaca el año 2020, donde se registra la mayor producción de artículos, correspondiente al 21,37%. Además, los años 2010, 2011 y 2013 no presentan producción científica de EI, como se observa en la Figura uno.

Figura 1

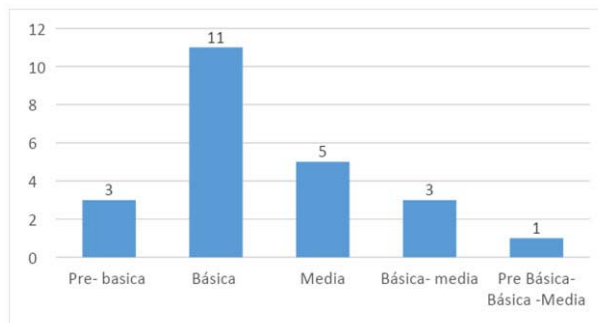
Artículos de Educación Intercultural según año de publicación.



En la Figura dos, se observa que la mayor cantidad de artículos publicados fueron en educación básica 11 (47,82%), seguido por la enseñanza media (5) y prebásica (3): Además, educación básica y media, que presentan 3 publicaciones.

Figura 2

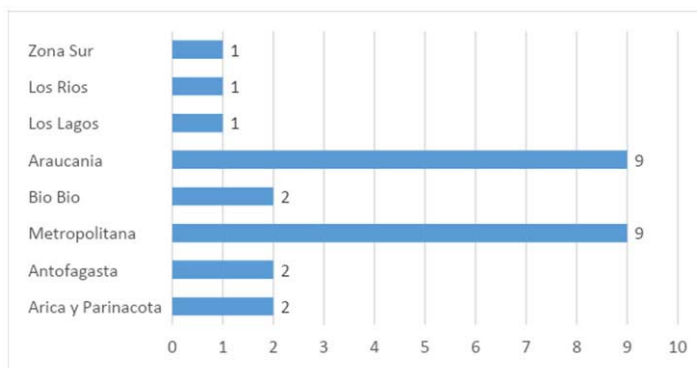
Nivel educativo de los artículos de Educación Intercultural.



En la Figura tres, se observa la distribución geográfica de los artículos, es mayor en las regiones Metropolitana y de la Araucanía con 9 documentos cada una, seguidas por las regiones de Bío Bio, Antofagasta y Arica y Parinacota, que aportan dos publicaciones, respectivamente.

Figura 3

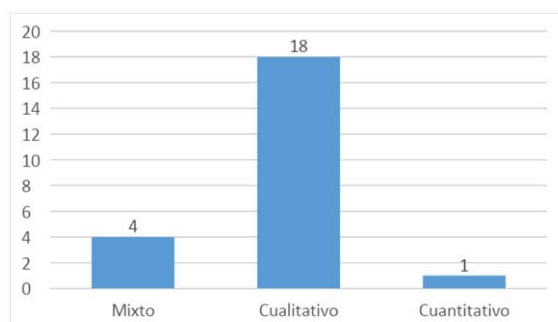
Distribución geográfica de las publicaciones seleccionadas.



En la Figura cuatro, se observa que las investigaciones cualitativas son mayoritarias 18 (78,26%), seguidas por las investigaciones mixtas (4) y una investigación cuantitativa (1).

Figura 4

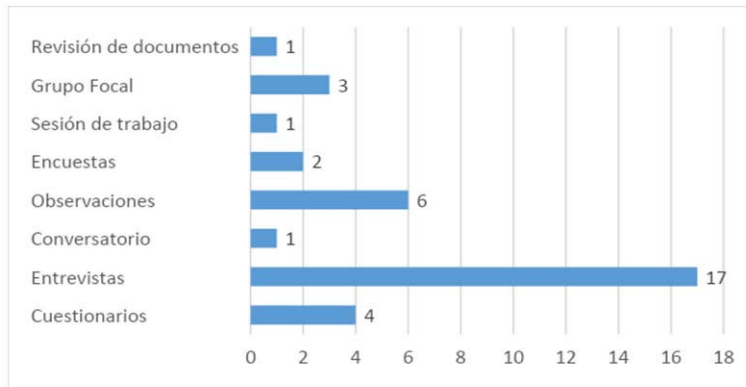
Tipos de investigación obtenidos de la revisión.



En la Figura cinco, se observa que el instrumento de investigación más utilizado es la entrevista con 17 (73,91%), en sus modalidades de entrevista en profundidad, semiestructurada, individual y colectiva. También, destacan las observaciones de clases (6) y los cuestionarios (4) respectivamente.

Figura 5

Tipos de instrumentos utilizados en las investigaciones.



3.2 Enfoque de la educación intercultural en la educación obligatoria

Los resultados obtenidos en esta RS permiten señalar la existencia de variados enfoques en las investigaciones relacionadas con la EI. En consecuencia, se describen las investigaciones conforme a la ubicación geográfica de las escuelas, colegios y liceos, véase en la Tabla cinco.

Tabla 5

Investigaciones de EI según zona geográfica de los establecimientos educativos.

Zona geográfica	Autores	Cantidad/ porcentaje
Urbanas	Becerra-Lubies y Mayo (2017), Hernández (2016), Jara y Vuollo (2019), Valledor et al., (2020), Jiménez-Vargas, et al. (2020), Becerra-Lubies y Mayo (2015), Becerra-Lubies y Fones (2016) y Catalán (2019).	8 (34,78%)
Rurales	Quintriqueo y McGinity (2009), Morales (2015), Turra (2012), Torres y Carrasco (2017), Millán et al. (2017), Ibáñez-Salgado y Druker- Ibáñez (2018), Arias- Ortega, K. (2020), Quintriqueo y Torres (2012), Mondaca et al. (2020), Catriquir (2014) y Webb y Radcliffe (2016).	11 (47,82%)
Ambas zonas	Cárcamo-Oyarzun et al. (2017), Morales (2019), Valdivia y Medina (2014) y Castillo et al. (2016).	4 (17,32%)

En la Tabla cinco, se observa que la mayor cantidad de investigaciones se realizó en contextos rurales con valores cercanos al 50%, seguidos por los urbanos y, por último, los estudios que consideran ambos contextos.

3.2.1 Enfoque educación intercultural en contextos urbanos

En relación con las investigaciones realizadas en contextos urbanos, el 75% se desarrolla en establecimientos educativos, atendiendo mayoritariamente población de pueblos originarios (mapuche) [Becerra-Lubies y Mayo \(2015\)](#), [Becerra-Lubies y Fones \(2016\)](#) y [Becerra-Lubies y Mayo \(2017\)](#) y población migrante [Hernández \(2016\)](#), [Jara y Vuollo \(2019\)](#) y [Valledor et al. \(2020\)](#) desarrolladas en las regiones metropolitana de Santiago y Antofagasta.

Al referirnos al tipo de investigación, destacan, el 75% se refiere a estudios diagnósticos y descriptivos de [Becerra-Lubies y Mayo \(2015\)](#), [Becerra-Lubies y Fones \(2016\)](#) y [Valledor et al. \(2020\)](#) y los estudios etnográficos y comparativos de [Becerra-Lubies y Mayo \(2017\)](#), [Catalán \(2019\)](#) y [Jiménez-Vargas et al. \(2020\)](#).

Con respecto a las muestras de los estudios, la más representativa corresponde a [Jara y Vuollo \(2019\)](#) cuya participación alcanza a 45 personas entre educadoras de párvulo, docentes encargados de convivencia escolar y directivos docentes. Por su parte, la muestra con participación más diversa es [Catalán \(2019\)](#) considerando a docentes, educadores tradicionales mapuches, directivos docentes y personal de las escuelas.

A cerca de los instrumentos de investigación, el más utilizado es la entrevista en sus diversas representaciones: estructurada, semiestructurada, individual y colectiva en siete de las ocho investigaciones. Además, el estudio de [Jiménez-Vargas, et al. \(2020\)](#) utilizó la mayor cantidad de instrumentos, entre ellos: entrevistas, grupo focal, observación de clases y revisión de documentos. La asignatura preferente de observación es Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En cuanto a los resultados, las investigaciones de [Becerra-Lubies y Mayo \(2017\)](#), [Catalán \(2019\)](#), [Hernández \(2016\)](#) y [Jara y Vuollo \(2019\)](#) concuerdan en la falta de diseño y acciones concretas del gobierno para atender la diversidad. Además, el desarrollo de la interculturalidad presenta una visión limitada que afecta tanto para la población migrante e inmigrante. Por otro lado, se requiere mayores conocimientos docentes en aspectos sociopolíticos del mapudungun y de experiencias con las comunidades mapuches y la incorporación de nuevos dispositivos de gestión educativa, favorezcan la inclusión, inhibiendo las barreras para el aprendizaje y la participación ([Becerra-Lubies y Fones, 2016](#); [Jiménez-Vargas et al., 2020](#)).

3.2.2 Enfoque educación intercultural en contextos rurales

En cuanto a los estudios en contextos rurales, más del 90% se desarrolló en establecimiento educativos con estudiantes de pueblos originarios mapuches. La excepción lo representaron [Mondaca et al. \(2020\)](#) que incluyen estudiantes de la población [Aymara y Morales \(2015\)](#) en medios rurales de la región Metropolitana de Santiago.

A cerca del tipo de estudios, destacan las sistematizaciones de experiencias con (36,3%) [Mondaca et al. \(2020\)](#), [Morales \(2015\)](#), [Torres y Carrasco \(2017\)](#) y [Turra \(2012\)](#). Además, de los estudios sociocríticos (27,2%) de [Catriquir \(2014\)](#), [Quintriqueo y Torres \(2012\)](#) y [Quintriqueo y McGinity \(2009\)](#).

Las investigaciones realizadas por [Quintriqueo y Torres \(2012\)](#) y [Millán et al. \(2017\)](#) presentan las muestras más representativas con 736 y 690 personas respectivamente, siendo los estudiantes el colectivo más numeroso. Además, incluyen la mayor diversidad individuos entre ellos: estudiantes, docentes, padres y sabios mapuches (Kimches), siendo muestras no probabilísticas. Los estudios se realizaron en la región de la Araucanía, considerando las comunas de Temuco, Cholchol, Padre Las Casas y las zonas territorialidades Pewenche (sector cordillerano) y Lafkenche (sector costero).

La entrevista representa el instrumento más utilizado en ocho de los 11 estudios, siendo su forma semi estructurada la más recurrente. El estudio de [Ibáñez-Salgado y Druker- Ibáñez \(2018\)](#) utilizó más instrumentos de recogida de datos, entre ellos: entrevista semiestructurada, grupos de conversación y talleres.

En relación con los resultados, en el ámbito referido a los docentes se concuerdan la falta de preparación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y EI, reflejado en la existencia de planificaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con los pueblos originarios ([Quintriqueo y McGinity, 2009](#); [Torres y Carrasco, 2017](#); [Turra, 2012](#)). Lo

antes mencionado, representa un problema por la inexistencia de capacitación relacionada con la EI (Webb y Radcliffe, 2016). Así mismo, se reconoce que las prácticas docentes permiten incorporar las realidades y las necesidades de los estudiantes, según su contexto socio-cultural y, además, el desempeño del docente tiene una incidencia gravitante, al momento de abordar conocimientos culturales de los pueblos originarios (Arias-Ortega, 2020; Catriquiu, 2014).

En cuanto a la comunidad educativa, existen nociones parciales de la participación asociadas al diálogo, la escucha, experiencias de trabajo colaborativo, de debate, de ideas y criticidad, motivación y reflexión hacia el logro de metas, la importancia del respeto. No obstante, se requiere avanzar en el análisis, reflexión y producción curricular en las unidades educativas, fomentando los espacios de flexibilidad, que incorporen un enfoque intercultural en los procesos pedagógicos a través de currículum local que favorezca la incorporación de la cultura de los pueblos originarios (Mondaca et al., 2020; Morales, 2015; Quintriqueo y Torres, 2012).

Por último, se observan diferencias de apreciación sobre la cultura de los pueblos originarios entre las familias y las escuelas. Los padres y apoderados consideran que la escuela debiese hacer un abordaje histórico y coyuntural de las temáticas relacionadas con los pueblos originarios, para ello sugieren fortalecer la EI. Además, existe una percepción compartida sobre la falta de pertinencia cultural, que tiene la actual implementación del PEIB (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; Quintriqueo y Torres, 2012; Torres y Carrasco, 2017). Cabe señalar, que la incorporación de la lengua y las tradiciones culturales indígenas en la educación escolar implica procesos a largo, que requiere el apoyo del contexto sociocultural, por medio de las interacciones, costumbres, valores y conocimientos. Para los estudiantes es relevante que las personas con origen mapuches cuentan sus historias en las escuelas, ya que facilita la integración entre la escuela y las comunidades mapuches (Arias-Ortega, 2020; Quintriqueo y Torres, 2012).

3.2.3 Enfoque educación intercultural en contextos urbanos y rurales

En los estudios que consideran contextos urbanos y rurales, se observa que dos estudios se realizaron en Chile y el extranjero, considerando los países de Costa Rica y Alemania (Cárcamo-Oyarzún et al., 2017; Morales, 2019). Los dos estudios restantes se desarrollan en las regiones Metropolitana de Santiago y Araucanía (Castillo et al., 2016; Valdivia y Medina, 2014).

Con respecto al tipo de investigación, existen dos estudios, uno hermenéutico-interpretativo y otro etnográfico (Morales, 2019; Valdivia y Medina, 2014). Además, un estudio descriptivo-comparativo y una sistematización experiencias (Cárcamo-Oyarzún et al., 2017; Castillo et al., 2016).

En relación con las muestras, la más representativa corresponde al estudio de Cárcamo-Oyarzún et al. (2017) con 2.748 personas. De ellos, 1.373 son estudiantes de Chile, siendo el 48,5% damas y 51,5% varones. Por su parte, los estudiantes de Alemania son 1.375, el 49,3% damas y 50,7% varones. Además, destaca el estudio de Castillo et al. (2016) que consideró en su muestra 208 educadores tradicionales mapuches, siendo esta la más numerosa de este colectivo en la RS.

El estudio de Castillo et al. (2016) utilizó la mayor variedad de instrumentos para recogida de datos, entre ellos: entrevistas (individuales y grupales), encuesta y observación de clases. Cabe señalar, que el cuestionario utilizado por Cárcamo-Oyarzún et al. (2017) denominado "Actitudes de los Escolares hacia la Educación Física", fue elaborado y validado por medio del Instituto de Ciencias del Deporte de la Universidad del Sarre de Alemania, mientras que su traducción al español consideró la utilización del método de traducción inversa.

A cerca de los resultados obtenidos, los docentes presentan comportamientos que favorecen la confianza, el respeto, el fomento de la participación y la comunicación del alumnado, enriqueciendo las prácticas pedagógicas en procesos de implementación de EI. Por su parte, el alumnado le otorga una importancia relevante a la educación física, facilitando el logro de objetivos curriculares (Cárcamo-Oyarzún et al., 2017; Morales, 2019).

En cuanto a los resultados, en los contextos próximos a las escuelas, se observa que una mayor densidad de población no asegura tener una mejor actitud hacia la escuela y compromiso con la inclusión del Mapudungun. Además, los estudiantes consideran poco relevante los elementos étnicos, afectados por los entornos mediáticos y de experiencias transculturales que intentan homogenizar los contenidos (Castillo et al., 2016; Valdivia y Medina, 2014).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados permiten concluir, que existe una limitada producción científica relacionada con la EI, en educación prebásica, básica y media, con un 8,01% de los documentos revisados. En relación con los índices bibliométricos de la producción científica de EI, se puede concluir que no existe un crecimiento exponencial, lo que se refleja en la ausencia de publicaciones en los años 2010, 2011 y 2013.

En relación con la evidencia empírica se puede concluir, la existencia del conocimiento intercultural por parte de las comunidades escolares tal como sostienen Arias (2020), Mondaca et al. (2020), Quintriqueo y McGinity (2009) y Quintriqueo y Torres (2012). No obstante, no existe una cultura armónica que favorezca la interculturalidad, lo que se refleja en la brecha existente entre la diversidad implícita y explícita, tal como afirman Vernimmen (2019) y Romijn et al. (2021).

Por otro lado, se requiere avanzar hacia una pedagogía intercultural, basada en el diálogo de saberes, donde los docentes y directivos de las escuelas deben conocer las comunidades indígenas del sector, este punto de vista es corroborado por Romijn et al. (2021), donde señala que las prácticas docentes no deben estar solo influenciadas por sus conocimientos, habilidades, disposición y objetivos personales, sino que requiere de las redes de profesionales, las políticas escolares, los discursos nacionales y en el entorno que los rodea. Respecto al enfoque de la EI, se concluye que debe presentar un enfoque crítico, contextual y dialógico, siempre estar orientado a los estudiantes y la conciencia sobre su entorno. Además, la incorporación de la lengua y las tradiciones culturales indígenas es un proceso a largo plazo que se construye y se genera en la interacción entre las escuelas y la comunidad. Este punto de vista se sostiene en las afirmaciones de Catriquir (2014), Chamiquit (2021), Jiménez- Vargas et al. (2020), Valledor et al. (2020) y Webb y Radcliffe (2016) quienes señalan que la llegada de inmigrantes otorga la oportunidad de revisar y cuestionar aspectos relacionados con la identidad cultural de cada individuo.

En cuanto los programas de EIB son considerados como políticas que no generan transformaciones significativas lo que imposibilita avanzar, es esencial comprender que los avances en EI, requiere de procesos sistémicos, donde la escuela no tiene la responsabilidad exclusiva, sino que se requiere de avanzar, por medio de un trabajo articulado entre distintos niveles educativos y entre profesionales de diversos ámbitos, promoviendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Autores como Becerra-Lubies y Mayo (2017), Jara y Vuollo (2019), Morales (2015; 2019) y Turra (2012) afirman que la EI, en Chile, solo busca que los pueblos originarios funcionen dentro de sus posibilidades, dinámicas y estructuras presentes, más que ofrecer alternativas de cambio y /o participación. Además, Vernimmen (2019) y Martínez et al. (2021) manifiestan que las deficitarias políticas públicas de EI deben considerar el diálogo y la comunicación integral, dejando de lado el monoculturalismo.

Con respecto a las escuelas, representan la mejor opción para establecer la correcta implementación y funcionamiento de la EI, según los estudios de [Arias \(2020\)](#), [Mondaca et al. \(2020\)](#), [Quintriqueo y McGinity \(2009\)](#) y [Quintriqueo y Torres \(2012\)](#), la escuela favorece el desarrollo de la interculturalidad como agente activo en la elaboración de su memoria histórica. No obstante, la falta de conocimiento representa un obstáculo para el desarrollo de la EI en las escuelas, para [Catriquir \(2014\)](#), [Jiménez et al. \(2020\)](#) y [Webb y Radcliffe \(2016\)](#), los agentes educativos no cuentan con todos los conocimientos, habilidades y/o procedimientos necesarios, para producir las transformaciones. Se sugiere desarrollar un trabajo de capacitación con los profesores, los estudiantes y los centros escolares.

En sexto lugar, con relación a la reflexión crítica, por parte de la comunidad educativa sobre EIB, los avances son limitados o nulos, ya que no existen espacios de reflexión, que analicen las prácticas pedagógicas, según [Romijn et al. \(2021\)](#), mientras los docentes sean conscientes de la injusticia social en la educación y sean capaces de reconocer sus prejuicios culturales, se podrá dar importancia a la EI.

Al referirnos al profesorado, promueven la participación de los estudiantes migrantes independiente a su nacionalidad, aun cuando las escuelas no han logrado implementar políticas inclusivas, tal como, señalan [Cárcamo et al. \(2017\)](#), [Catalán \(2019\)](#) y [Hernández \(2016\)](#). Además, los docentes presentan dos limitantes en relación con el conocimiento y el grado de identidad sobre la cultura de los pueblos originarios, corroborado en estudios anteriores para [Salgado et al. \(2019\)](#) se requiere de una formación docente, que sea actual y pertinente, con el currículum y el desarrollo de competencias interculturales, para la implementación de estrategias y metodologías adecuadas.

Con relación al contexto, se observa una mayor presencia de investigaciones en los entornos rurales. Aunque su desarrollo solo considera las regiones Metropolitana de Santiago y la Araucanía, lo que sin duda representa una visión un tanto sesgada de la realidad de la EI en Chile. Por otro lado, existen esfuerzos para el desarrollo de investigaciones que permitan comparar la realidad de la EI de Chile y otros países, no obstante, los resultados son muy preliminares para su generalización. Además, los estudios realizados en contextos rurales incluyen en su mayoría estudiantes de pueblos originarios mapuches. Por otro lado, los estudios urbanos de la EI, en su mayoría, son diagnósticas o descriptivas, mientras que las rurales prefieren la sistematización de experiencias, las etnografías y orientaciones sociocríticas.

5. Limitaciones y proyecciones

Con relación a las limitaciones de la presente revisión de literatura, en primer lugar, se advierte la necesidad de profundizar en aspectos relacionados con la didáctica y las metodologías utilizadas por los docentes en la EI. En segundo lugar, sería oportuno analizar los instrumentos utilizados en el levantamiento de datos y, además, establecer su relación con la EI, para priorizar su utilización. En tercer lugar, para aminorar el sesgo, sería conveniente que se exploren otras bases de datos, como son los casos: Scielo, Redalyc, Eric, Dialnet y *Google Scholar*. En cuarto lugar, Chile presenta escasez de repositorios universitarios online que permitan acceder a las investigaciones, lo que afecta el desarrollo de bibliometrías y/o cienciometrías relacionadas con la EI.

En relación con las recomendaciones, es conveniente desarrollar investigaciones EI, en distintas zonas geográficas del país, como ejemplo la región de Valparaíso, Atacama, Coquimbo y Magallanes. Además, realizar estudios del tipo mixto y cuantitativo, ya que, presentan un menor desarrollo. También, focalizar las investigaciones en educación prebásica y educación media.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>.
- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/582>.
- Aguaded, R., Vilas, B., Ponce, G., y Rodríguez, C. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (23), 179-201. <https://rb.gy/nbqg7>.
- Amnistía Internacional. (19 de agosto, 2022). *Discriminación*. <https://rb.gy/v5eol>.
- Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural: el profesorado, formación y expectativas*. Edición Universidad de Lleida.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229579>.
- Becerra-Lubies, R., y Mayo, G. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-606>.
- Becerra-Lubies, R., y Fones, A. (2016). The needs of educators in intercultural and bilingual preschools in Chile: A case study. *International journal of multicultural education*, 18(2), 58-84. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1147>.
- Becerra-Lubies, R., y Mayo, G. (2017). Alianzas en jardines interculturales bilingües y comunidades mapuche en la región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una zona de contacto. *Education policy analysis archives*, 25, 114. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2518>.
- Catalán, P. (2019). Representaciones diversas sobre lo intercultural en una comunidad escolar. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-010).
- Carvajal, R., y Dresdner, D. (2013). *Cultura Mapuche en el Currículum Nacional: El Pulso de la Interculturalidad en Chile*. In ponencia Congreso FACSOS, Chile: Universidad de Chile. <https://rb.gy/xsfkh>.
- Cárcamo-Oyarzún, J., Wydra, G., Hernández-Mosqueira, C., y Martínez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 158-162. <https://bit.ly/3u6qfHF>.
- Castillo, S., Fuenzalida, O., Hasler, S., Sotomayor, E., y Allende G. (2016). Los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y lingüística*, (33), 391-414. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>.
- Catriquir, C. (2014). Desempeño del profesor de educación intercultural bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Polis*, 13(39), 301- 330. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300014>.
- Chamiquit, C. J. (2021). Intercultural education in the Latin America University Context. *Asian journal of education and social studies*, 26-33. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v16i230397>.

- Centro de ética y reflexión social, hogar de cristo y servicio jesuita a migrantes (2020). *Informe N°2 Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. <https://r.issu.edu.do/?l=128134pd>.
- Consejo de Europa (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural, "Vivir juntos con igual dignidad"*. Ministerio de Cultura de España. <https://rb.gy/Oda8q>.
- Depolo, S., y Henríquez, G. (2006). Emigración y exclusión social en el mercado laboral chileno. *Sociedad hoy*, (10), 109-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90201007>.
- Hernández, Y. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>.
- Ibáñez-Salgado, N., y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia revista de ciencias sociales*, 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración (2021). *Informe metodológico, Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*. <https://rb.gy/7sdi1>.
- Jara, L., y Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 333-351. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>.
- Jiménez, R., y Huatay, C. (2005). *Algo está cambiando: globalización, migración y ciudadanía en las asociaciones de peruanos en Chile*. Gotelli, Santiago de Chile.
- Jiménez-Vargas, F., Morales, R. V., Hernández-Yáñez, M. T., y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420204621886>.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews* [Joint technical report]. Keele University, Reino Unido. <https://rb.gy/vgsvi>.
- Ley 17.729 de 1972. (1972, 15 de septiembre). Ministerio de Agricultura. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3tZWKH7>.
- Ley 19.253 de 1993. (1993, 5 de octubre). Ministerio de la Planificación y Cooperación. Biblioteca del congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/33KN9Jt>.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, 151(4), W65–W94. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>.
- Malik, B., y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo andino*, 47, 15-25. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>.
- Martínez, R., Muñoz, Henríquez., y Mondaca, R. (2021). *Racism, interculturality, and public policies: An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244020988526>.
- Millán, Q., Mella, R., Saavedra, M., Rapimán, Q., y Surjan, G. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de educação*, 22(71). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227154>.

- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (1996). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación general básica y normas generales para su aplicación. Decreto N°40 del 24-01-96*. Santiago de Chile. <https://bit.ly/3eLe5Ps>.
- Mondaca, C., Sánchez, E., y Bustos, R. (2020). La importancia de la construcción de la memoria histórica Aymara en estudiantes de educación primaria desde un enfoque curricular intercultural bilingüe crítico en el norte de Chile. *Education policy analysis archives*, 28, 157-157. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4731>.
- Morales, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana (Chile). *Diálogo andino*, (47), 59-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>.
- Morales, C. (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo andino*, (59), 93-106. <https://bit.ly/3sINYxn>.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4(7), 49-60. <https://bit.ly/2RfWp5M>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Education Today 2010: the OECD perspective*. OECD Publishing. <https://bit.ly/2R8iaV7>.
- Paidicán, M. A. (2010). *La educación según la UNESCO*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.23599.12960>.
- Poblete, R., y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. <https://cutt.ly/UcnxsYo>.
- Quintriqueo, S., y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 173-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>.
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 16-33. <https://cutt.ly/6v9aIVK>.
- Riedemann, A. (2017). Alumnos inmigrantes en escuelas chilenas: una mirada a las nuevas desigualdades del sistema educativo. En A. Vera (Ed.) *Malestar social y desigualdades en Chile*. (pp. 99-121). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Romijn, R., Slot, L., y Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and teacher education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>.
- Salgado, N., Berrocal, E., y Sánchez, C. (2019). Intercultural education for sustainability in the educational interventions targeting the Roma student: a systematic review. *Sustainability*, 11(12), 3238. <https://doi.org/10.3390/su11123238>.
- Schiappacasse, P. (2008). Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el área Metropolitana de Santiago. *Revista de geografía Norte Grande*, (39), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022008000100003>.
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-10. <https://cutt.ly/WcnVFGH>.

- Torres, I., y Carrasco, N. (2017). Educación y participación comunitaria en escuelas de Contulmo y Tirúa, Chile: Interculturalidad, micropolíticas y territorios. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 125-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200009>.
- Turra, D. (2009). Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes educacionales*, 14(1), 37-49. <https://rb.gy/4yo1d>.
- Turra, D. (2012). Curriculum and building identity in Chilean indigenous contexts. *Educación y educadores*, 15(1), 81-95. <https://rb.gy/53yxd>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. <https://rb.gy/ndm6s>.
- Valdivia, A., y Medina, L. (2014). Looking and not seeing the difference: an intercultural media education experience in Chile. *Procedia-social and behavioral sciences*, 132, 479-485. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.340>.
- Valledor, L., Garcés, L., y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la educación*, (52), 49-80. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.795>.
- Vargas, F., y Velasco, J. C. (2018). Derechos de las personas migrantes y refugiadas: cambios en materia migratoria en Chile. En Vial, T. (Editor). *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile 2018*. Centro de Derechos Humanos UDP. <https://bit.ly/33DVn60>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 167-181. <https://rb.gy/ra1uu>.
- Webb, A., y Radcliffe, S. (2016). Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. *Race ethnicity and education*, 19(6), 1335-1350. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095173>.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos*, 34(138), 126-147. <https://cutt.ly/Uv-28QGE>.
- Vernimmen, G. (2019). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *ALTERIDAD, Revista de educación*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Integrando el pensamiento crítico en la clase de estadística: análisis de una experiencia en el ámbito del desarrollo sostenible

Daniel Burgos^a, Danitza González^b, María Fernanda Sanhueza^c, Anahí Huencho^d y Claudia Vásquez^e

Universidad Católica de Temuco, Temuco^{abcd}. Pontificia Universidad Católica de Chile, Villarrica^e. Chile


Recibido: 27 de octubre 2022 - Revisado: 24 de enero 2023 - Aceptado: 02 de marzo 2023


RESUMEN

Este estudio se centra en el pensamiento crítico desde la interpretación de gráficos estadísticos y las acciones basadas en la sostenibilidad, de una intervención de aula en relación con la Crisis Hídrica en la Región del Biobío, Chile, a 165 estudiantes de 7° básico a 4° año medio de un establecimiento estatal. La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo desarrollado por medio de un cuestionario centrado en la interpretación de gráficos estadísticos, la toma de decisiones y sus argumentos. Los resultados evidencian que los estudiantes señalan los datos utilizados en el eje de las ordenadas como la principal diferencia entre los dos gráficos, y reconocen cómo la apariencia del gráfico puede cambiar dependiendo de los datos utilizados. La argumentación se concentra en un nivel de demanda sin respaldo y acciones para la sostenibilidad centradas en lo personal, independiente del nivel académico o el género de los estudiantes.


Palabras claves: Pensamiento crítico; comprensión gráfica; educación para el desarrollo sostenible; educación estadística.

*Correspondencia: Daniel Burgos Valenzuela (D. Burgos Valenzuela).

^a  <https://orcid.org/0009-0007-7160-1945> (dburgos2018@alu.uct.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-0468-561X> (danitza.gonzalezlepe2018@alu.uct.cl).

^c  <https://orcid.org/0009-0001-3413-7705> (msanhueza2018@alu.uct.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0001-6114-5332> (ahuencho@uct.cl).

^e  <https://orcid.org/0000-0002-5056-5208> (cavasque@uc.cl).

Integrating critical thinking in the statistics class: analysis of an experience in the field of sustainable development

ABSTRACT

This study focuses on critical thinking through the interpretation of statistical graphics and actions based on sustainability, from a classroom intervention in relation to the Water Crisis in the Biobío Region, Chile, to 165 students from 7th grade to the 4th year of a state establishment. The methodology is framed in a descriptive-qualitative approach developed through a questionnaire focused on the interpretation of statistical graphs, decision-making, and their arguments. The results show that students point to the data used on the axis of the ordinates as the main difference between the two graphs and recognize how the appearance of the graph can change depending on the data used. The argument focuses on an unsupported level of demand and actions for sustainability focused on the personal, independent of the academic level or gender of the students.

Keywords: Critical thinking; graphic understanding; education for sustainable development; statistical education.

1. Introducción

Vivimos en una sociedad que se enfrenta a una crisis global sin precedentes en la que dialogan tres crisis simultáneas: socioambiental, de valores y de conocimiento (Geli et al., 2019). La educación no puede quedar ajena a este cambio de época, y debe ser un medio para provocar el “despertar” de estudiantes capaces de transformar aquellos escenarios de crisis en escenarios de oportunidades (Bonil et al., 2010). De acuerdo con esto, la inserción de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en los sistemas educativos a nivel mundial se presenta como alternativa, por tratarse de un tipo de educación que trabaja desde perspectivas complejas permitiendo profundizar en las relaciones que se producen en una realidad (Moreno-Pino et al., 2018).

La omnipresencia de las matemáticas en la escuela, el carácter holístico de efecto sistémico-complejo de las grandes problemáticas que afectan hoy al mundo, sumado a la escasa información de material didáctico para la enseñanza de la estadística asociada al desarrollo del pensamiento crítico, nos lleva a formular el objetivo de esta investigación en los siguientes términos: evaluar el pensamiento crítico desde la interpretación de gráficos estadísticos y las acciones basadas en la sostenibilidad de una intervención de aula sobre la crisis hídrica en la Región del Biobío (Chile), en estudiantes desde séptimo año básico a cuarto año medio (12 a 17 años).

2. Perspectiva teórica

2.1 La Educación para el desarrollo sostenible

El Desarrollo Sostenible (DS) se define según la [Asamblea General de las Naciones Unidas \(2015\)](#), como la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Se fundamenta en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Figura 1) que poseen como objetivo

asegurar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en el mundo, en la actualidad y en el futuro. Fomenta el desarrollo de competencias transversales claves para la sostenibilidad y pertinentes a todos los ODS, en el marco del pensamiento sistémico, de anticipación, de normativa, estratégica, de colaboración, de pensamiento crítico, de autoconciencia e integrada de resolución de problemas (Vásquez, 2020; Vásquez y García-Alonso, 2020).

Figura 1

17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.



Fuente: UNESCO (2017).

Desde esta perspectiva, Tilbury (2011) señala la necesidad de “aprender a formular preguntas críticas, aclarar los propios valores y prever futuros más positivos y sostenibles, pensar sistemáticamente, responder mediante el aprendizaje aplicado y estudiar la dialéctica entre tradición e innovación” (p. 8). En esta línea, la UNESCO (2017), plantea la competencia del pensamiento crítico como la habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad. En este contexto, una EDS es una educación holística y transformadora, debido a que no solo considera contenidos relacionados al medio ambiente, la pobreza o la sostenibilidad, sino que crea entornos de aprendizajes autodidactas, de colaboración y participación, con orientación hacia los inconvenientes y la construcción de vínculos entre el aprendizaje formal e informal (Vásquez, 2020; Vásquez y Alsina, 2021). Esta educación deberá entregar a los estudiantes oportunidades para desarrollar las capacidades necesarias para tomar decisiones argumentadas, junto con realizar actividades en pro de la integridad medioambiental, la viabilidad económica y la justicia social, para las generaciones actuales y las venideras, con el debido respeto a la diversidad cultural existente. Ello, con el propósito de proveer a los estudiantes de conocimiento, competencias, actitudes y valores necesarios, para la toma de buenas decisiones en el futuro. Por tanto, es relevante la incorporación de la EDS en las prácticas educativas, pues ofrecen una enseñanza en contexto que abordan problemáticas actuales, impulsando el pensamiento crítico para que los estudiantes comprendan la realidad. Sobre todo, considerando que el principal objetivo de la EDS es educar para la acción (Vásquez, 2020).

2.2 Enseñanza de la Estadística

El aprendizaje de las matemáticas se presenta como un escenario adecuado para incluir las temáticas de la EDS permitiendo a los alumnos desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la cual va más allá de conocer y utilizar el conocimiento para dar soluciones correctas, consiste en comprender, interpretar, investigar diferentes formas para dar solución a problemas y reflexionar sobre cuán beneficiosa es la matemática en la vida cotidiana (Al

sina, 2022). Los estudiantes no pueden encontrar significado, ni desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior en entornos de aprendizaje en los que realizan actividades basadas simplemente en la repetición del conocimiento, pues no utilizan sus mentes, tampoco reflexionan sobre sus pensamientos, ni las formas de encontrar soluciones a las problemáticas (Dolapcioglu y Doganay, 2020).

En consecuencia, la enseñanza de la estadística y la probabilidad tienen un enorme potencial para incorporar discusiones sobre la vida cotidiana de los estudiantes en las aulas de matemáticas (Usiskin, 2014; Vásquez, 2020; Vásquez et al., 2022). A causa de esto, es que de acuerdo con Zapata (2011) la estadística ha ido incluyéndose en los currículos escolares, reconociendo su papel trascendental en el desarrollo de la sociedad moderna la cual se caracteriza por la disponibilidad de información y por la necesidad de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre. Enfatiza en la importancia de que los ciudadanos comunes se formen estadísticamente para poder entender el entorno en el que se desempeña, así pueden evaluar de forma crítica la información estadística relacionada con contextos sociales en los cuales se está inmerso, permitiéndoles tomar decisiones informadas. Sin embargo, incluir la estadística en los currículos constituye un gran reto, debido a que la enseñanza de esta se ha centrado en técnicas y procedimientos, olvidándose de su naturaleza que es promover la comprensión, el desarrollo del pensamiento y el razonamiento estadístico. Estas últimas se potencian de acuerdo con Zapata-Cardona y Marrugo (2019) al utilizar tareas en contextos reales para la enseñanza de la estadística, permitiendo utilizar la estadística para desarrollar ciudadanos críticos.

En tal dirección, Weiland (2019), señala que el contexto determina de qué forma y qué datos recoger, cómo analizarlos e interpretar los resultados. Del mismo modo Pfannkuch y Wild (2004) indican la necesidad de resolver problemas del mundo real para desarrollar en los estudiantes el pensamiento estadístico, pues contribuye a realizar predicciones, buscar explicaciones y encontrar las causas dentro de contextos específicos. Por tanto, el contexto desempeña un rol fundamental, aumentando el entusiasmo y mejorando la actitud frente al contenido (Romero et al., 2021).

2.3 El pensamiento crítico y la comprensión gráfica

Para Cangalaya (2020) el pensamiento crítico es entendido como un proceso en el que intervienen diversas habilidades como el análisis, la argumentación, la evaluación, con el fin de tomar decisiones y resolver problemas. Es importante considerar, que la argumentación es un factor principal para promover el pensamiento crítico, ya que permite que los estudiantes piensen e interactúen entre sí y comprendan, al instante que construyen afirmaciones, presentan pruebas para respaldarlas y evalúan dichas pruebas para juzgar la validez de las afirmaciones (Romero et al., 2021). De esta forma, el individuo expresa su punto de vista por medio de argumentos que estén a favor o en contra utilizando distintos razonamientos, con el fin de lograr la adhesión de receptores frente a las ideas que plantean (Córdova et al., 2016).

De acuerdo con lo anterior, entre el pensamiento crítico y la argumentación se produce una sinergia, pues, para elaborar un argumento, sostenerlo, o evaluarlo, el sujeto debe analizar antecedentes, comprenderlos, e inferir, poniendo en juego todas las habilidades del pensamiento crítico para la argumentación (Córdova et al., 2016). Sin estas habilidades la argumentación no puede consolidarse, por lo tanto, es importante desarrollar habilidades del pensamiento crítico que generen instancias de argumentación.

El currículum escolar chileno considera la relevancia de incluir el discurso argumentativo y el pensamiento crítico en la asignatura de matemática, ya sea como contenido o como habilidad. En Educación Media la argumentación en la asignatura de Matemática se plantea

como una habilidad que el estudiante debe desarrollar con el fin de convencer a otros acerca de la validez de los resultados obtenidos, es por esto, que se espera que los estudiantes establezcan progresivamente deducciones que les permitan hacer predicciones eficaces en situaciones concretas (Solar et al., 2012). Los objetivos esperados apuntan principalmente a que los estudiantes sepan diferenciar entre una explicación intuitiva y una argumentación, puedan interpretar y comprender cadenas de implicaciones lógicas y convencer a los otros que la propuesta es válida matemáticamente y aceptada por todos (Arriagada y Osorio, 2019).

También el currículum chileno de Educación Matemática potencia el desarrollo del pensamiento crítico a través del eje temático de Probabilidades y Estadística, pues se “espera formar alumnos críticos y alumnas críticas que puedan utilizar la información para validar sus opiniones y decisiones; que sean capaces de determinar situaciones conflictivas a raíz de interpretaciones erróneas de un gráfico y de las posibles manipulaciones intencionadas que se pueden hacer con los datos” (Mineduc, 2015, p. 100). Por tanto, la estadística por medio de la interpretación de gráficos permite formular preguntas críticas y adoptar una postura crítica, fundamentadas en actitudes y creencias propias (Gal y Murray, 2011).

Respecto a este último punto, para el desarrollo de la ciudadanía, la comprensión de gráficos es una habilidad fundamental y necesaria para mantenerse informados (CONICYT, 2019). Es por esto, que en los establecimientos se busca formar estudiantes estadísticamente alfabetizados, con la capacidad de analizar críticamente datos, que son presentados mediante gráficos estadísticos para su divulgación (Arteaga et al., 2016). Por tanto, se espera desarrollar habilidades y conocimientos que permitan formar ciudadanos alfabetizados en estadística y probabilidad, capaces de “extraer información significativa de los datos, comprender qué significan los datos, incluyendo cómo leerlos de manera apropiada, extraer conclusiones, así como reconocer cuándo se utilizan de manera engañosa o inapropiada” (OECD, 2019, p. 5).

Gal y Murray (2011) analizan la capacidad para interpretar, evaluar, formular, comunicar y opinar críticamente respecto a información estadística, además sugieren un modelo que distingue entre elementos de conocimiento y de capacidad, que incorporan la postura crítica, las creencias y las actitudes. Un estudiante alfabetizado interpreta y comprende la información estadística, formulando preguntas críticas para ser evaluadas y adoptando una postura crítica fundamentada tanto en las actitudes como en las creencias personales.

Durante décadas la comprensión de gráficos ha sido un elemento de estudio, donde se han formulado modelos para evaluar y caracterizar en forma jerárquica la comprensión sobre los gráficos (Inzunza, 2015). Uno de los modelos más utilizados sobre la comprensión de gráficos es el de Curcio (1989) que sugiere tres niveles de respuesta de los alumnos. El primer nivel posee un énfasis principalmente numérico de “*Lectura de datos*”, la que requiere una lectura literal de los gráficos sin interpretación. Un segundo nivel determina las relaciones matemáticas representadas en el gráfico, “*La lectura entre los datos*”, requiere la capacidad de interpretar y comparar los datos de los gráficos. Por último, un tercer nivel conecta la interpretación del gráfico con información que posee el estudiante, “*La lectura más allá de los datos*”, requiere la capacidad de predecir o inferir datos que no se encuentran presentes explícita o implícitamente en el gráfico.

En base al modelo propuesto por Curcio (1989) y con foco en las variables cualitativas de la lectura de gráficos surge el Modelo de Aoyama y Stephens (2003), descritos en 5 niveles. Así, el nivel 1 denominado “*Idiosincrático*”, describe a los que no pueden leer valores o tendencias en gráficos; el nivel 2, “*Lectura gráfica básica*”, caracteriza a quienes pueden leer valores o tendencias en gráficos, pero no pueden explicar significados contextuales de tendencias o características; el nivel 3, “*Racional/Literal*”, avanza a una lectura de gráficos explicando significados contextuales, en función de características explícitas, pero no pueden sugerir

ninguna interpretación alternativa; el nivel 4, “*Crítico*”, le agrega al nivel anterior la capacidad de cuestionar la información presentada; finalmente el nivel 5, “*Hipótesis y modelado*”, adhiere a la lectura y evaluación de la información presentada, la formulación de sus propias hipótesis o modelos explicativos.

3. Método

Este estudio se desarrolla dentro de un paradigma cualitativo, descriptivo, interpretativo y deductivo (Cohen et al., 2018), puesto que su propósito es evaluar el pensamiento crítico desde la interpretación de gráficos estadísticos y las acciones basadas en la sostenibilidad de una intervención de aula sobre la crisis hídrica en la Región del Biobío (Chile), en estudiantes desde séptimo año básico a cuarto año medio (12 a 17 años). Para ello, se levantan datos en función a preguntas asociadas a gráficos estadísticos sobre la cantidad de agua caída en la Región del Biobío (Chile), donde los estudiantes deben discutir apariencias de los gráficos, similitudes y diferencias, el uso general y potencial de estos gráficos para aceptar o negar la crisis hídrica. De esta forma se podrá interpretar y definir categorías emergentes que abarque la gama de respuestas para dar cuenta de los temas comunes.

3.1 Contexto y muestra

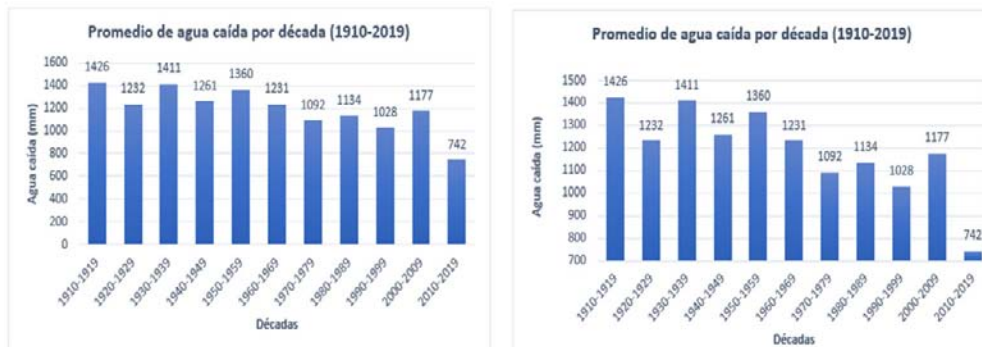
El estudio se lleva a cabo en un Liceo de dependencia Municipal de la ciudad de Mulchén provincia de la Región del Biobío, Chile. Con una muestra intencional de 165 estudiantes de séptimo básico a cuarto año medio (12 a 17 años), caracterizados por un nivel socioeconómico bajo, con un índice de vulnerabilidad de un 92,8%.

Para la intervención pedagógica abordamos el ODS 6 “Agua limpia y saneamiento: garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todas las personas” (Programa de las Naciones Unidas, para el Desarrollo, 2021) dentro de este objetivo se plantea la problematización de la crisis hídrica, que se produce por falta de agua lluvia por consecuencia del cambio climático. De acuerdo con los datos entregados por la Dirección Meteorológica de Chile (2021) la precipitación en Chile se ha presentado bajo el promedio 1961-1990 de manera continua desde el año 2007, alcanzando en 2020 un déficit de 26% en promedio lo que ha favorecido al empeoramiento de la sequía en Chile. La región del Biobío en el año 2020 presentó un 38% de déficit de precipitaciones en promedio, dejando en evidencia la alta escasez de agua en la región.

La intervención ha tomado como contexto y punto de partida el trabajo desarrollado por Dolapcioglu y Doğanay (2020), y se desarrolló en dos fases, la primera de contextualización para generar interés en los estudiantes, donde se presenta el video denominado “Las postales que va dejando la sequía y la escasez hídrica en Chile” y se responde a las preguntas: 1) ¿Tiene algún conocimiento sobre esta problemática?, 2) ¿Has experimentado esta realidad?, 3) ¿Qué opinas sobre la escasez hídrica? En la segunda fase, se entrega el instrumento a los estudiantes para que respondan vía formulario Google. El instrumento presenta dos gráficos relacionados a la caída de agua en la región del Biobío (Figura 2). Intencionadamente, ambos gráficos muestran el mismo conjunto de datos utilizando una escala diferente en el eje vertical. El instrumento fue llevado a pilotaje.

Figura 2

Gráficos utilizados para discutir la cantidad de agua caída en la Región del Biobío.



Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas asociadas a la Figura 2 fueron: 1) ¿Son iguales los dos gráficos? si responde que sí, debe justificar en la pregunta 2) ¿En qué se diferencian los dos gráficos?; 3) Si participaras en un debate sobre la escasez hídrica y quisieras apoyar que la lluvia caída en los últimos 100 años ha disminuido considerablemente, ¿qué gráfico elegirías? ¿Por qué?; 4) Si participaras en un debate sobre la escasez hídrica y quisieras apoyar que los datos disponibles son irrelevantes para aceptar que nos enfrentamos a una posible sequía, ¿qué gráfico elegirías? ¿Por qué?. Por último, la pregunta 5) Señale 3 acciones que realizarías para mejorar la problemática de escasez hídrica, permite acceder a las ideas de gestión sostenible del agua en la región. Con las preguntas 3 y 4 se espera que el estudiante visualice la diferencia de escala del eje vertical y su influencia en el aumento o disminución de la percepción visual del agua caída en el último siglo. Para la pregunta 5 se espera que el estudiante proponga acciones asociadas a la crisis hídrica.

3.2 Análisis de contenido de las respuestas de los alumnos

Para el análisis de los datos se desarrolla una codificación de respuesta escrita a través de categorías de indicadores preestablecidos. Para el análisis de las preguntas 2, 3 y 4 se utilizó la Tabla 1 basada en el modelo de lectura de gráficos de [Curcio \(1989\)](#), [Aoyama y Stephens \(2003\)](#). Se desagrega en 4 niveles de argumentación, que van desde lo que se observa del gráfico en base a sus propias experiencias, donde realiza afirmaciones sin respaldo, hasta la evidencia de afirmaciones respaldadas por datos concretos de los gráficos y con explicaciones científicas de los fenómenos.

Tabla 1*Argumentación en relación con la lectura de gráficos.*

Categoría	Indicadores
Nivel 1: Demanda sin respaldo (A1)	1.1 Identifica el gráfico, pero argumenta en base a su pensamiento. 1.2 Identifica el gráfico de manera correcta, pero presenta errores en la identificación de los datos de la gráfica. 1.3 Establece relaciones erróneas entre la información del gráfico y el contexto. 1.4 Identifica el gráfico, pero no argumenta.
Nivel 2: Afirmación respaldada por información poco precisa (A2)	2.1 Identifica el gráfico, pero argumenta de manera general. 2.2 Identifica el gráfico, pero no explica las características de los datos presentes en el gráfico. 2.3 Identifica el gráfico, pero no establece relaciones entre los datos.
Nivel 3: Declaración respaldada por datos concretos (A3)	3.1 Identifica el gráfico de manera correcta, y aporta con datos específicos del gráfico. 3.2 Identifica el gráfico de manera concreta, y explica el significado de alguno de los datos del gráfico. 3.3 Identifica el gráfico de manera correcta, pero solo expone información entregada, sin aportar con datos extras.
Nivel 4: Afirmación respaldada por datos concretos y explicaciones científicas de los fenómenos (A4)	4.1 Identifica de manera correcta el gráfico, aporta con datos específicos del gráfico y además aporta con nuevos datos. 4.2 Identifica el gráfico de manera correcta, analiza la información entregada y aplica la información en otros contextos. 4.3 Identifica el gráfico de manera correcta y formula hipótesis propias a partir de la información entregada.

Fuente: Elaboración propia.

Los niveles definidos son progresivos entre sí, es decir que para alcanzar niveles superiores debe tener características de los niveles inferiores, es decir, uno es dependiente del otro.

Para el análisis de la pregunta 5, sobre acciones para mejorar la escasez hídrica se definen 3 categorías emergentes de los datos, por lo tanto, caracterizadas luego de realizado un primer análisis preliminar de las respuestas. Estas se enmarcan en acciones a nivel “*Personal*”, asociada a acciones domésticas; “*Institucional*”, asociada a acciones de plantas forestales e hidroeléctricas; y de “*Políticas Públicas*”, asociado a acciones compra y venta del agua. Las categorías definidas son independientes entre sí.

La codificación de los resultados se realizó en el programa Atlas-ti 9 mediante el microanálisis de los resultados propuesto por [Strauss y Corbin \(2002\)](#).

4. Resultados

4.1 Análisis descriptivo por pregunta

Para evaluar el impacto de la crisis hídrica en el pensamiento crítico de los estudiantes se ha utilizado el análisis del contenido de sus respuestas categorizadas según los niveles de argumentación establecidos en la tabla 1. Así, el análisis evidencia en el caso de la pregunta 1) ¿Son iguales los dos gráficos?, que un 18,2% de los estudiantes responde afirmativamente y un 81,8% responde que los dos gráficos no son iguales, respaldando su justificación en la pregunta 2) ¿En qué se diferencian los dos gráficos?, donde los estudiantes señalan que se perciben aspectos diferente entre ambos gráficos, así, el 18,52% de las argumentaciones se refieren a la longitud de las barras, sin mencionar los datos de los ejes, mientras que el 39,6% señala explícitamente los datos de los ejes como la causa principal de que tengan un aspecto

distinto. De esta manera, se observa que la mayoría de los estudiantes identifica en los ejes la principal diferencia entre los dos gráficos. El 42,22% de la muestra argumenta de forma errada señalando como diferencia la cantidad de agua caída, “Se diferencian en la cantidad de agua caída” (3AMD32)¹.

En la pregunta 3) se les solicita a los estudiantes decidir sobre el gráfico que escogerían si quisieran apoyar que la lluvia caída ha disminuido considerablemente en los últimos 100 años y ¿por qué?, donde, de manera acertada, el 51,51% de los estudiantes señalan que elegirían el gráfico 2, argumentando que las diferencias de agua caída se aprecian mejor en el gráfico 2, debido a los datos utilizados en los ejes. El 48,49%, argumenta de forma errónea indicando que, “elegiría el gráfico 1 porque está más detallado y es más entendible para las personas y más fácil de explicar el cómo aumenta o disminuye la cantidad de mm caídos” (3BMD14).

En la pregunta 4) se les preguntó qué gráfico elegirían si quisieran apoyar que los datos disponibles son irrelevantes para aceptar que nos enfrentamos a una posible sequía y ¿por qué?, donde, de manera acertada, el 38,78% de las respuestas señalan el gráfico 1, argumentando que las diferencias parecen ser más pequeñas o no son notorias en la disminución del agua. El 61,62% de las justificaciones son de carácter erróneo, indicando que “el gráfico 2 por que muestra la gran escasez de agua y la poca agua que hay en los ríos y lagos están siendo vendidas a gente de altos ingresos” (4AMD59).

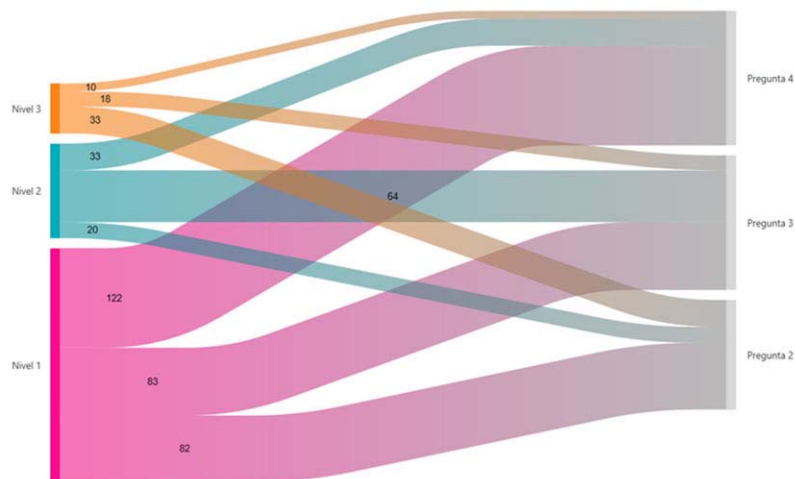
4.2 Análisis descriptivo por nivel de argumentación

En la Figura 3, se presenta un diagrama de Sankey, que muestra el flujo de los niveles de argumentación que permiten justificar cada decisión asociada a las preguntas 2, 3 y 4, donde se puede evidenciar que el flujo de los niveles de argumentaciones es similar para cada una de las preguntas, por lo tanto, no hay ausencia de respuestas por parte de los estudiantes (para este análisis no se consideraron las respuestas a las preguntas 1 y 5, dada sus características). El flujo del Nivel 1 de Argumentación de demanda sin respaldo abarca más de la mitad de las respuestas a cada una de las preguntas, observándose un flujo mayor en la pregunta 4. El flujo del Nivel 2 de Argumentación de afirmación respaldada por información poco precisa está más presente en la pregunta 3, y el Nivel 3 de Argumentación declaración respaldada por datos concretos, emerge con mayor facilidad cuando se le pregunta por la diferencia de los gráficos y no cuando se pide justificar una elección de los gráficos.

1. Para conservar el anonimato de los participantes se genera la siguiente nomenclatura en donde el 3A representa al curso M es el género del estudiante y D32 es la posición en la que se encuentra en el listado, este tipo de código se utilizará de igual forma para las siguientes citas.

Figura 3

Respuesta de los estudiantes de los niveles de argumentación frente a la pregunta 2, 3, 4.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al Nivel 1 de Argumentación de declaraciones sin respaldo, las argumentaciones relacionadas a este nivel se concentran en la pregunta 4 con un 26,23%, donde el estudiante justifica su elección con respecto al gráfico que apoya que los datos son irrelevantes para aceptar que nos enfrentamos a una posible sequía. En cuanto al Nivel 2 de Afirmación respaldada por información poco precisa el mayor porcentaje de respuestas asociada a este nivel emerge de la pregunta 3 con un 13,76%, la que señala que fundamenten respecto a la elección del gráfico que mejor representa que la lluvia caída en los últimos 100 años ha disminuido considerablemente. En relación con el Nivel 3 de Declaración respaldada por datos concretos, el mayor porcentaje de respuestas asociada a este nivel emerge de la pregunta 2 con un 7,09%, la cual apunta a la diferencia de los dos gráficos. Por último, el Nivel 4 de Afirmación respaldada por datos concretos y explicaciones científicas de los fenómenos, no emerge de ninguna pregunta.

En cuanto al Nivel 1 de Demanda sin respaldo se observa que los estudiantes identifican los gráficos de manera correcta, pero de igual forma presenta errores para argumentar en relación con los datos del gráfico, establecen relaciones erróneas entre la información del gráfico y el contexto de la pregunta, otros no argumentan, y otros argumentan, pero en base a su propio pensamiento, por ejemplo, 7MD164 menciona “Elijo el gráfico de barras, ya que puedo graficar datos o valores”. Por tanto, es suficiente que el estudiante identifique un gráfico sin necesidad de estar en lo correcto para ser encasillados en este nivel. Recordemos que el nivel 1, es el que predomina en las respuestas de la pregunta 2, 3 y 4.

En relación con los indicadores del Nivel 2 de Afirmación respaldada por información poco precisa el 25,16% de los argumentos muestran que los estudiantes son capaces de identificar de forma correcta un gráfico para una situación determinada, pero realizan argumentaciones generales sin conexión entre los datos entregados como por ejemplo: “Elegiría el gráfico 2 ya que es más fácil de explicar, por la forma en que está escrita la cantidad de agua caída” (3BFD22), donde para alcanzar el Nivel 2 de Afirmaciones respaldadas por información poco precisa el estudiante selecciona adecuadamente el gráfico que representa mejor la situación planteada, pero usa argumentos generales sin conexiones y de manera general: “(...) a simple vista uno ve que va disminuyendo mucho más (...)” y “(...) por la forma en que está escrita la cantidad de agua caída (...)”.

Los estudiantes para alcanzar el Nivel 3 de Declaración respaldada por datos concretos, debe identificar de manera correcta el gráfico que justifique la situación planteada, pero además debe argumentar con datos específicos entregados por los gráficos, sin aportar información extra, 4BMD61 indica “Se diferencia en que uno es más específico que otro ya que cuenta con más cantidad de clasificación mm, el primero empieza del 0 al 1600 en cambio el segundo empieza del 700 al 1500”. El 13,12% de los argumentos evidencian que los estudiantes alcanzan este nivel, señalando datos concretos de los gráficos, específicamente en el eje horizontal donde se encuentran las décadas y en el eje vertical (mm). Es importante considerar, que al realizar las codificaciones de todos los estudiantes independiente del curso y del género, estos consideran los mismos datos concretos.

4.3 Análisis descriptivo por curso

En cuanto a los niveles de argumentación por cada curso se presenta un nulo alcance al Nivel 4 de Afirmaciones respaldadas por datos concretos y explicaciones científicas de los fenómenos, independiente del curso en que los estudiantes se encuentran. El 3° medio A (16 años) destaca por su argumentación respaldada por datos concretos a Nivel 3 en diferencia a los demás cursos con un 24,53% de las respuestas en este nivel. En relación con el 4° medio B (17 años) con un 48,79% y el 8° básico con un 39,13%, ambos cursos presentan una argumentación respaldada por información poco precisa a Nivel 2, esto nos indica que los estudiantes de enseñanza básica y los estudiantes de 4° medio (17 años) presentan un mismo nivel de argumentación donde identifican el gráfico argumentando de forma general. Los estudiantes del 2° medio B (15 años) se caracterizan por presentar el porcentaje más bajo en este nivel.

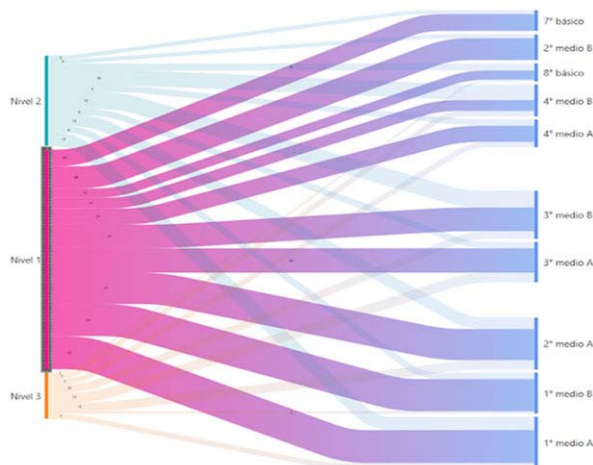
En los cursos 3° medio B y el 4° medio B (16 a 17 años) se destacan por ser los únicos cursos que tienen una argumentación de demanda sin respaldo por debajo del 50%, por otra parte, el 7° básico (12 años), 1° medio B (14 años), 2° medio B (15 años) y se caracterizan por ser los cursos con una presencia sobre el 80% en sus respuestas, esto quiere decir, que los estudiantes de estos cursos al momento de responder solo toman una decisión, pero no argumentan.

Se evidencia que el 7° básico (12 años) y el 2° medio B (15 años) presentan un tipo de argumentación hasta un Nivel 2 de Afirmación respaldada por información poco precisa, es decir, los estudiantes no alcanzan los niveles iniciales de argumentaciones, toman decisiones adecuada, pero sin justificar de manera correcta. El porcentaje promedio en los cursos sobre este tipo de argumentación es de un 14,92%, lo cual es bajo en comparación a otros niveles de argumentación, esto indica que los estudiantes no están acostumbrados a desarrollar argumentos elaborados en sus respuestas.

El análisis de los 3 niveles de argumentación presente en cada curso, indica que los estudiantes del 3° medio A (16 años) y el 4° medio A (17 años) se destacan por sobre los otros niveles por presentar una argumentación respaldada por datos concretos.

Figura 4

Respuestas por curso dentro de las categorías que describen los niveles de argumentación.



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 4, se muestra el flujo de las respuestas por curso dentro de las categorías que describen los niveles de argumentación. Se observa que desde 7° básico a 4° medio (12 a 17 años) predomina mayoritariamente una argumentación a Nivel 1 de Demanda sin respaldo, donde el 61,72% de los estudiantes son capaces de identificar de forma correcta un gráfico para una situación determinada, sin embargo, identifican el gráfico de manera correcta pero no argumentan o argumentan en base a su pensamiento, presentan errores en la identificación de datos y establecen relaciones erróneas entre la información del gráfico. Además, se puede evidenciar, que el flujo de datos de los cursos 1° medio A (14 años), 1° medio B (14 años) y 2° medio A (15 años) tienen una frecuencia alta en comparación a los otros cursos respecto al nivel 1. El flujo de los datos para los cursos 3° medio A y 3° medio B (16 años) es equilibrada en la cantidad de respuestas con un nivel de argumentación de demanda sin respaldo.

Los cursos 7° básico (12 años), 8° básico (13 años), 2° medio B (15 años), 4° medio A y 4° medio B (17 años), se caracterizan por tener una reducida participación de estudiantes, lo cual condiciona que el flujo de datos en las argumentaciones de demanda sin respaldo sea menor en comparación con los otros cursos.

Por otro lado, y de manera independiente del curso de los estudiantes, se observa un equilibrio de género en las respuestas entregadas dentro de las categorías que describen los niveles de argumentación, alcanzando una frecuencia casi idéntica para cada nivel de argumentación en torno a las contribuciones al nivel desde el género masculino o femenino. Por ejemplo, el Nivel 2 de Argumentación presenta un total de 117 respuestas en total, de las cuales 60 pertenecen al género masculino y 57 al femenino, presentando proporciones similares para cada uno de los niveles de argumentación descritos.

4.4 Análisis de acciones de sostenibilidad

Respecto a las acciones que realizarían para mejorar la problemática de la escasez hídrica, el 51,31% de las respuestas pertenecen a una categoría personal en donde priman los actos domésticos como “Tomar duchas cortas, reutilizar agua siempre que se pueda, como para regar plantas una vez ya haya sido usada” (E6P5)². El 21,63% de las acciones se relacionan con un nivel institucional relacionados con características propias de la región, como por ejemplo “Reducción de plantaciones forestales” (E48P5) o “Disminuir la cantidad de represas” (E82P5). Finalmente, un 12,24% de las acciones se relacionan con políticas públicas a nivel nacional, como por ejemplo “Dejar de vender agua a empresas” (E27P5) o “Restauración y conservación de nuestros ecosistemas hídricos y servicios ecosistémicos para la gestión sostenible” (E51P5).

4.5 Análisis entre niveles de argumentación y acciones para la sostenibilidad

El análisis entre niveles de argumentación y acciones para la sostenibilidad se ven reflejados en el pensamiento crítico de los estudiantes, donde predominan en sus respuestas un nivel de argumentación de demanda sin respaldo, indicando acciones en la categoría de lo personal, relacionadas acciones domésticas. Para comprender de mejor manera estas conexiones, a continuación, se describen las respuestas de los estudiantes, relacionando las categorías y niveles de argumentación.

4.5.1. Personal - Demanda sin respaldo

Los estudiantes de 8° Básico (13 años) las acciones que realizan para mejorar la escasez hídrica se vinculan a acciones domésticas categorizadas como personal, en torno a un nivel de argumentación de demanda sin respaldo. Lo anterior se puede ejemplificar en las respuestas que entrega el siguiente estudiante: A las acciones que realizaría, menciona “cuidando más nuestra agua, por qué es lo que nos ayuda a vivir cerrando llaves cuidarla mas no desperdiciarla en cementos ocupar para regar las plantas y no contaminándola” (8MD153). En cuanto a la pregunta 4) indica “una gráfica lineal porque puedo colocar una fecha de inicio y la tabla ver desde cuando teníamos una mínima escasez hídrica y subir hasta cuando ya la escasez aumentó” (8MD153). El estudiante evidencia en la respuesta a la pregunta 5), acciones domésticas y en la pregunta 4) presenta un nivel de argumentación 1, ya que establece relaciones erróneas.

4.5.2 Institucional - Afirmación respaldada por información poco precisa

Dentro de las acciones que realizan los estudiantes de 2° medio B (15 años) para mejorar la escasez hídrica, un estudiante expresa una acción relacionada a lo institucional. Esto a la vez se condiciona porque el estudiante dentro de sus respuestas anteriores llega a un nivel 2 de afirmación respaldada por información poco precisa. Un ejemplo a las acciones que realizaría, el estudiante responde “prohibir las plantaciones de árboles forestales en eucaliptus, ya que son los que consumen mucha cantidad de agua” (2BMD120). En cuanto a la pregunta 3) menciona “el 2 porque se encuentra muy claramente cómo ha disminuido el agua en los últimos años” (2BMD127). El estudiante evidencia en la respuesta a la pregunta 5), acciones sobre forestales e hidroeléctricas y en la pregunta 4) presenta un nivel de argumentación 2, ya que indica el gráfico, pero argumenta de forma general.

2. Para conservar el anonimato de los participantes se genera la siguiente nomenclatura en donde el E es de estudiantes, el 6 es la posición del estudiante dentro del listado, P es la pregunta y 5 el número de la pregunta, este tipo de código se utilizará de igual forma para las siguientes citas.

4.5.3. Políticas públicas - Declaración respaldada por datos concretos

Los estudiantes del 4° medio B (17 años) presentaron una mayor cantidad de respuestas asociadas a las categorías de políticas públicas, sin embargo, no es el curso en donde predomina mayoritariamente el Nivel 3 de Declaración respaldada por datos concretos, esto lo podemos evidenciar mediante lo que señaló el siguiente estudiante, a las acciones que realizaría, responde “reanudar la circulación del agua retenida por las empresas”. En cuanto a la pregunta 2) señala que “en los gráficos van en numerologías distintas el uno va de 200 en 200 y el segundo de 100 en 100” (4BMD48). El estudiante evidencia en la respuesta a la pregunta 5), acciones sobre compra y venta de agua y en la pregunta 2) presenta un nivel de argumentación 3), ya que indica el gráfico y señala datos presentes en él.

5. Discusión y conclusiones

En base al objetivo de este estudio centrado en la argumentación en torno a la lectura de gráficos y las acciones de sostenibilidad que se proponen en base a la información presentada, podemos decir que los estudiantes de 7° básico a 4° año medio (entre 12 a 17 años) del Liceo Municipal de Mulchén región del Biobío (Chile), evidencian acciones de cuidado del agua en función de la crisis hídrica asociado a lo personal, institucional y políticas públicas. Estas acciones se asocian a diferentes niveles de argumentación evidenciados por los estudiantes, en donde el Nivel 1 de Demanda sin respaldo se relaciona con acciones a nivel personal, el Nivel 2 de Afirmación respaldada por información poco precisa se vincula con acciones institucionales y el Nivel 3 de Declaraciones respaldadas por datos concretos se conecta con acciones asociada a políticas públicas. Las argumentaciones entregadas por los estudiantes en el marco de la lectura de gráfico en contexto de la crisis hídrica, en su mayoría es errónea o se basa en información general, sin considerar datos concretos del gráfico o fuera de el para sostener sus argumentos.

Los resultados refuerzan la propuesta de [Henríquez et al. \(2020\)](#), quienes señalan que los estudiantes de entre 15 - 16 años de Santiago de Chile, pertenecientes a un Establecimiento Particular Subvencionado, argumentan mayoritariamente con monosílabos o frases breves a las preguntas que realiza el profesor y ofrecen respuestas cortas y sin justificación del mismo modo que nuestros participantes del Liceo Municipal en la región del Biobío. Este contexto no solo está presente en los estudiantes de enseñanza media, sino que también se repite en estudiantes universitarios, donde [Romero et al. \(2021\)](#) señala que los estudiantes de pedagogía en matemática frente a una actividad relacionada a la argumentación e interpretación de gráficos presentan una mayor concentración de argumentos en los niveles 1, 2 y en menor grado el nivel 3. De esta manera, se entiende también la necesidad de generar modificaciones en la formación inicial docente.

[Vásquez et al. \(2021\)](#) señalan una baja presencia de contextos para la sostenibilidad en los libros de textos escolares entregados por el Ministerio de Educación de Chile, en donde un gran porcentaje de las tareas matemáticas que se proponen aluden a contextos poco significativos para el estudiante. Las respuestas referentes a sostenibilidad asociadas a la crisis hídrica evidencian que los estudiantes trabajan con actividades fuera de contexto lo cual genera bajos niveles de argumentación pues son actividades poco significativas para ellos. La presencia de actividades con enfoque en sostenibilidad y la investigación de temas socio-científicos mejora los niveles de argumentación, generando una postura crítica frente a una situación problemática ([Alsina, 2022](#); [Romero et al., 2021](#)).

La limitación del estudio es que al ser una innovación curricular que no se aborda desde la formación inicial docente, ni de experiencias de aula permanente en los estudiantes, corresponde a un diseño de intervención que únicamente mide el estado actual de la situación de

los estudiantes del Liceo Municipal de Mulchén, respecto al pensamiento crítico vinculado a la argumentación y lectura de gráficos, para desde allí generar necesidades y lineamientos internos al establecimiento y de nuevas investigaciones.

Dada nuestra limitación, al igual [Vásquez et al. \(2021\)](#), en su investigación sobre los libros que entrega el Ministerio y la ausencia de elementos de sostenibilidad, creemos que uno de los retos tiene relación con la construcción de unidades didácticas con temas matemáticos en contexto que potencien el pensamiento crítico por medio de la argumentación tal como señala [Romero et al. \(2021\)](#) y [Henríquez et al. \(2020\)](#). Por lo tanto, se hace necesario reorientar la formación inicial docente de tal forma que los nuevos lineamientos relacionados con la problemática sean abordados.

Concluimos entonces que los niveles de argumentación que evidencian los estudiantes parecen estar íntimamente relacionados con el tipo de acción de regulación de la crisis hídrica que presenta la región. Los datos nos dicen que el nivel 1 de demanda sin respaldo se relaciona con acciones a nivel personal, el nivel 2 de afirmación respaldada por información poco precisa se vincula con acciones institucionales y el nivel 3 de declaraciones respaldadas por datos concretos se conecta con acciones asociadas a políticas públicas. Nuestra hipótesis respecto a esta conclusión es que, niveles bajos de argumentación están asociado con un desarrollo del pensamiento crítico más limitado y por lo tanto las acciones a realizar en cuanto a la mejora de la crisis hídrica se limitan a lo doméstico, por el contrario, a un nivel mayor de argumentación el pensamiento crítico es más desarrollado, por lo cual, las acciones en cuanto a la mejora de la crisis hídrica se relacionan a contexto generales y colectivos. En base a esto, surge la necesidad de generar más investigaciones de este tipo, para lograr entender las conexiones que se dan entre los niveles de argumentaciones y las acciones para la mejora de la crisis hídrica.

El pensamiento crítico desde la interpretación de gráficos en contextos de sostenibilidad, medido desde la argumentación frente a la toma de decisiones y acciones propuestas emergentes de la intervención de aula realizada, nos permite concluir que los estudiantes no son capaces de producir niveles de argumentación elevados (Nivel 3 y 4) asociados a una lectura entre los datos y más allá de los datos ([Curcio, 1989](#)), aun cuando logran tomar, en la mayoría de los casos, la decisión correcta. Si bien los estudiantes no han sido educados para argumentar críticamente en situaciones estadísticas, de igual forma logran respaldar sus decisiones con datos concretos entregados en los gráficos independiente del año escolar que curse y el género del estudiante.

Así, creemos al igual que [Vásquez et al. \(2021\)](#), se necesita insistir en la necesidad de reorientar la enseñanza de la estadística en el aula escolar, con un enfoque centrado en la formación de ciudadanos educados en sostenibilidad, con un pensamiento crítico que les permita tomar decisiones fundamentadas que logren explicitar y permitan, por ejemplo, convencer a otros. En este contexto es fundamental el uso de temas no tradicionales en matemáticas que promuevan escenarios complejos que requieren la aplicación de conocimientos y habilidades de nivel superior ([Dolapcioglu y Doganay, 2020](#); [Romero et al., 2021](#)). La crisis hídrica, como tema relevante y de actualidad, ofrece oportunidades para ejercitar el pensamiento crítico mientras se utilizan las matemáticas para interpretar gráficos ([Vásquez, 2020](#)). Los retos para la aplicación de este trabajo están relacionados con el hecho de que los alumnos no están acostumbrados al ejercicio del pensamiento crítico en matemáticas y es de suma urgencia que, desde las políticas públicas, la formación inicial docente y la práctica cotidiana y permanente de aula escolar, el pensamiento crítico este presente en la formación de ciudadanos conscientes y con herramientas para la toma de decisiones argumentada para el día a día.

Agradecimientos

Trabajo desarrollado en el marco del proyecto FONDECYT N° 1200356 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. En colaboración con el equipo directivo y profesorado del Colegio Crisol de la Municipalidad de Mulchén en la región del BíoBío.

Referencias bibliográficas

- Alsina, Á. (2022). On Integrating Mathematics Education and Sustainability in Teacher Training: Why, to What End and How?. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science*, (pp. 9-21), vol 8. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_2.
- Aoyama, K., y Stephens, M. (2003). Graph interpretation aspects of statistical literacy: A Japanese perspective. *Mathematics Education Research Journal*, 15(3), 3-22. <https://doi.org/10.1007/BF03217380>.
- Arriagada, F., y Osorio, J. (2019). Argumentación y ciudadanía: el aporte de la escuela básica. *Paideia*, 64, 41-63. <https://doi.org/10.29393/Pa64-2AFAM20002>.
- Arteaga, P., Batanero, C., Contreras, J., y Cañadas, G. (2016). Evaluación de errores en la construcción de gráficos estadísticos elementales por futuros profesores. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 19(1), 15-40. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1911>.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). “Desarrollo Sostenible: Antecedentes”. file:///C:/Users/maria/Downloads/2017_Chamoso_Cceres_IICEMACYC.pdf.
- Bonil, J., Junyent, M., y Pujol, R. M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 198-215. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05.
- Cangalaya, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, L. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>.
- CONICYT. (2019). *Comprensión de gráficos: Unidad de aprendizaje*. <https://cmmedu.uchile.cl/wp-content/uploads/2020/02/Comprensi%C3%B3n-de-gr%C3%A1ficos.pdf>.
- Córdova, A., Velásquez, M., y Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha*, 43, 39-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>.
- Curcio, F. (1989). *Developing Graph Comprehension*. NCTM.
- Dirección Meteorológica de Chile. (2021). *Reporte anual de la evolución del clima en Chile*. <https://climatologia.meteochile.gob.cl/application/publicaciones/documentoPdf/reporteEvolucionClima/reporteEvolucionClima2020.pdf>.
- Dolapcioglu, S., y Doğanay, A. (2020). Development of critical thinking in mathematics classes via authentic learning: an action research. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(6), 1363-1386. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1819573>.

- Gal, I., y Murray, S. (2011). Responding to diversity in users' statistical literacy and information needs: Institutional and educational implications. *Statistical Journal of the International Association for Official Statistics*, 27(3), 185-195. <https://doi.org/10.3233/SJI-2011-0730>.
- Geli, A.M^a., Collazo, L., y Mulà, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista en Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1102. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102.
- Henríquez, D., Pinto, M., y Solar, H. (2020). Identificación de la argumentación en el desarrollo de la modelación en la sala de matemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 391-407. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941henriquez22>.
- Inzunza, S. (2015). Niveles de interpretación que muestran estudiantes sobre gráficas para comunicar información de contextos económicos y sociodemográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 529-555.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio*. MINEDUC.
- Moreno-Pino, F., García-González, E., y Jiménez-Fontana, R. (2018). Educación para la Sostenibilidad y su incidencia en la Educación Matemática. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 31(1), 824-831.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OCDE. http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf.
- Pfannkuch, M., y Wild, C. (2004). Towards an understanding of statistical thinking. En D. Ben-Zvi y J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking* (pp. 17-46). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2278-6_2.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *Objetivo 6: Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/water-and-sanitation/>.
- Romero, M., Quesada, A., y Estepa, A. (2021). Promoting critical thinking through mathematics and science teacher education: the case of argumentation and graphs interpretation about climate change. *European Journal of Teacher Education*, 1-35. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1961736>.
- Solar, H., Rojas, F., Ortiz, A., y Ulloa, R. (2012). Reflexión docente y competencias matemáticas: un modelo de trabajo con docentes. *Rechiem: Revista Chilena de Educación Matemática*, 6(1), 257-267.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad Antioquia.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: an expert review of processes and learning*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Francia. https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/guia-de-recursos/responsabilidad-social-universitaria/EdS_ODS.pdf.
- Usiskin, Z. (2014). "On the relationships between statistics and other subjects in the k-12 curriculum" ICOTS-9 Conference Proceedings. *Sustainability in statistics education. 9th International Conference on Teaching Statistics*. https://iase-web.org/icots/9/proceedings/pdfs/ICOTS9_PL1_USISKIN.pdf.

- Vásquez, C. (2020). Educación Estocástica en el aula escolar: una herramienta para formar ciudadanos de sostenibilidad. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 3(2), 1-20.
- Vásquez, C., y Alsina, Á. (2021). Conectando Educación Estadística y Educación para la Sostenibilidad: un marco para promover el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. En T. Sola, S. Alonso, M. G. Fernández y J. C. De La Cruz (Eds.), *Estudios sobre Innovación e Investigación Educativa* (pp. 973-985). Madrid, España. Editorial DYKINSON, S. L.
- Vásquez, C., y García-Alonso, I. (2020). La educación estadística para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 125-147. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15214>.
- Vásquez, C., García-Alonso, I., Seckel, M. J., y Alsina, A. (2021). Education for Sustainable Development in Primary Education Textbooks-An Educational Approach from Statistical and Probabilistic Literacy. *Sustainability*, 13(6), 3095-3115. <https://doi.org/10.3390/SU13063115>.
- Vásquez, C., Piñeiro, J. L., y García-Alonso, I. (2022). What challenges does the 21st century impose on the knowledge of primary school teachers who teach mathematics? An analysis from a Latin American perspective. *Mathematics*, 10(391), 1-19. <https://doi.org/10.3390/math10030391>.
- Weiland, T. (2019). Critical Mathematics Education and Statistics Education: Possibilities for Transforming the School Mathematics Curriculum. En G. Burrill, D. Ben-Zvi, (Eds.) *Topics and Trends in Current Statistics Education Research. ICME-13 Monographs* (pp. 391-411). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03472-6_18.
- Zapata-Cardona, L., y Marrugo, L. (2019). Critical citizenship in Colombian statistics textbooks. En G. Burrill, D. Ben-Zvi, (Eds.) *Topics and Trends in Current Statistics Education Research. ICME-13 Monographs* (pp. 373-389). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03472-6_17.
- Zapata, L. (2011). ¿Cómo contribuir a la alfabetización estadística? *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (33), 234-247.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

VOL. 22
NÚMERO 49
AGOSTO 2023

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

El problema de la educación sexual: un panorama general y su implicancia en el Sistema Escolar Chileno

Cristopher Yáñez-Urbina

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile


Recibido: 16 de agosto 2022 - Revisado: 24 de enero 2023 - Aceptado: 03 de marzo 2023

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo trazar una panorámica general de los dilemas en los cuales se inscribe el problema de la educación sexual, en tanto objeto de diagnóstico e intervención, y cómo ello permite vislumbrar las barreras para su desarrollo e implementación en las escuelas chilenas. Se procede por medio de una revisión bibliográfica que da cuenta de tres niveles. En primer lugar, la educación sexual como disputa entre enfoques, perspectivas y abordajes que la conciben e implementan desde diversos parámetros. Luego, la educación sexual como marcos e indicadores supranacionales que dan cuenta su inscripción al alero de políticas globales de superación de la pobreza y las desigualdades. Finalmente, la educación sexual como la configuración de políticas nacionales y dilemas organizacionales en su implementación práctica, desde donde se detallan las diversas modalidades que adopta en el plano local y qué desafíos representa para los equipos profesionales. A modo de conclusión, se detallan cuatro nudos críticos que emergen del análisis comparado de estos niveles y se plantea la necesidad de desarrollar un abordaje diferenciado que puntualice sobre la educación sexual como problema.

Palabras claves: Educación sexual; educación no sexista; ideología de género; política pública; sistema escolar.

*Correspondencia: Cristopher Urbina Yáñez (C. Urbina Yáñez).

 <https://orcid.org/0000-0001-7171-9686> (cristopher.urbina.y@mail.pucv.cl).

The Problem of Sexuality Education: An overview and its implications in the Chilean School System

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide a general overview of the dilemmas in which the problem of sexuality education is inscribed as an object of diagnosis and intervention, and how this allows us to glimpse the barriers to its development and implementation in Chilean schools. We proceed by means of a bibliographical review that shows three levels. First, sexuality education is a dispute between approaches and perspectives that conceive and implement it from different parameters. Then, sexuality education has supranational frameworks and indicators that account for its inclusion in global policies to overcome poverty and inequalities. Finally, sexuality education is the configuration of national policies and organizational dilemmas in its practical implementation, detailing the different modalities it adopts at the local level and the challenges it represents for professional teams. By way of conclusion, four critical points that emerge from the comparative analysis of these levels are detailed, and the need to develop a differentiated approach to sexuality education as a problem is raised.

Keywords: Sexuality education; nonsexist education; gender ideology; public policy; school system.

1. Introducción

Durante el último siglo, el debate al respecto de la educación sexual ha adquirido protagonismo debido al paulatino proceso de institucionalización de las escuelas y la creciente preocupación por indicadores demográficos y sanitarios en la materia (Zimmerman, 2015). No obstante, este campo no es monolítico, al contrario, se caracteriza por ser disperso, difuso y polémico. Estas disputas transcurren en múltiples niveles de organización, convocando a agentes diferenciados en cada uno de sus movimientos, y articulando prácticas que exceden sus problematizaciones iniciales (Krebbekx, 2019; Thanem, 2010).

Este debate en el contexto chileno adquiere un matiz de especial interés, ya que se inscribe un escenario político en donde han existido una serie de iniciativas para la modificación de la política nacional en la materia, así como también una fuerte pugna por proyectos de sociedad expresados en la redacción de una nueva constitución. Por lo tanto, el presente artículo recurre a una revisión de diversas fuentes bibliográficas con el objetivo de trazar una panorámica general de los dilemas de la educación sexual, en tanto objeto de diagnóstico e intervención, y cómo ello permite vislumbrar las barreras de la política nacional en su desarrollo e implementación en las escuelas del país. La finalidad es poder aportar no solamente una imagen del desarrollo de un campo de estudio que posibilite nuevas problematizaciones en el campo de la investigación, sino que además un conjunto de reflexiones críticas de sus implicancias en el campo práctico.

En esta línea, el texto se divide en cinco apartados. Los tres primeros, trabajados de manera descriptiva, dan cuenta de la inscripción de la educación sexual en diversos enfoques y perspectivas en diálogo y disputa, así como también su abordaje asociado al desarrollo de indicadores y propuestas de políticas supranacionales en la superación de la desigualdad y,

finalmente, cómo dichos elementos son recibidos y adaptados en el sistema escolar chileno en sus diferentes formas. Luego, el cuarto profundiza en un análisis de las implicancias de dichos antecedentes presentados para la educación sexual desde un modelo de detección de nudos críticos. Finalmente, el último apartado aborda las principales conclusiones y balances de los elementos presentados.

2. Desarrollo

2.1 Enfoques y perspectivas de educación sexual

Un primer ejercicio para entregar una mirada panorámica sobre la educación sexual consiste en especificar cómo es abordada por la literatura especializada en la materia. En este sentido, la bibliografía suele centrarse en la búsqueda de evidencias que sustenten sus modelos de intervención, en base a una serie de supuestos sobre qué es y cuál es la problemática que abordan.

De tal manera, nos es posible agrupar sus tendencias en dos enfoques que, internamente, se disgregan en diversas perspectivas. A continuación, se describen cada una de ellas.

2.1.1 Enfoque centrado en la salud sexual

El primer enfoque retoma la noción *salud sexual* impulsada por la [Organización Mundial de la Salud](#) ([OMS], 1975, 2006, 2010) y respaldada bajo los acuerdos de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo ([Organización de las Naciones Unidas](#) [ONU], 1995) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (ONU, 1996). Estas aproximaciones problematizan la sexualidad adolescente como un riesgo de salud pública, al concebirla como inmadura y carente de herramientas para su ejercicio responsable. Por lo tanto, se centran en el cumplimiento de indicadores como la reducción de la transmisión de infecciones de transmisión sexual [ITS] y prevenir el embarazo no deseado ([Castro-Sandoval et al., 2019](#); [Garzón-Orjuela et al., 2020](#); [González y Molina, 2019](#); [Ivanova et al., 2020](#)). Asimismo, existe una creciente focalización en las mujeres y la comunidad LGBTQ+¹, destacando las particularidades de estos conjuntos poblacionales en términos de las necesidades de cobertura ([Bodnar y Tornello, 2019](#); [Kattari et al., 2019](#)).

En esta línea, se han desarrollado dos perspectivas. La primera focalizada en potenciar los conocimientos, capacidades y habilidades del estudiantado en materia de sexualidad desde los ámbitos biológicos, sociales, psicológicos, relacionales y morales para la generación de instancias que se mueven en un espectro entre lo preventivo y lo promocional de la salud sexual ([Goldfarb y Lieberman, 2021](#); [Leung y Lin, 2019](#)). Los trabajos prácticos suelen desarrollarse por medio de intervenciones de carácter ocasional en los establecimientos educacionales y pueden adoptar la forma de talleres o clases expositivas de una o varias sesiones ([Obach et al., 2019](#); [Obach et al., 2017](#); [Zhou y Cheung, 2020](#)). Sin embargo, la diversidad de formas que adopta en términos de extensión, metodologías, temáticas y estrategias han derivado en resultados inconsistentes en el logro de sus objetivos dependiendo de la modal

1. En la bibliografía existen distintas formas para referirse a los grupos e identidades de la diversidad y disidencia sexual, las formas más comunes responden a diversos acrónimos compuestos de las etiquetas empleadas para su denominación individual. Así, es posible encontrar términos como LGBT (lesbiana, gay, bisexual, trans), LGBTQ o LGBTQQ (lesbiana, gay, trans, queer/questioning), LGBTQI (lesbiana, gay, bisexual, trans, queer/questioning, intersexual), LGBTQIA (lesbiana, gay, bisexual, trans, *queer/questioning*, intersexual, asexual), entre otros. De acuerdo a [Braquet \(2019\)](#), no existe un acuerdo extendido sobre el uso del acrónimo, pero su forma más popular es LGBTQ+, donde el símbolo "más" busca indicar que existe un sinnúmero de otras identidades, grupos y expresiones que pueden no estar siendo mencionadas explícitamente.

dad adoptada (Castro-Sandoval et al., 2019; Garzón-Orjeda et al., 2020; Ivanova et al., 2020; Leung et al., 2019).

En cuanto a la segunda perspectiva, esta busca la generación de instancias para promover la abstinencia sexual en distintos grados entre lo parcial y lo total como una forma de garantizar la erradicación definitiva de cualquier factor de riesgo de la práctica sexual adolescente (Leung et al., 2019). Su aparición en la literatura es liminal y generalmente asociada a una comparación con la perspectiva anterior para evidenciar que no logra retrasar el inicio sexual hasta la abstinencia total y no prepara al estudiantado para el ejercicio responsable de la sexualidad (Breunig, 2017; Santelli et al., 2017; Smith et al., 2017).

2.1.2 Enfoque centrado en el régimen de la sexualidad

Por otro lado, se encuentra el grupo de estudios que problematiza cómo se configura un régimen de sexualidad desde lo social a partir de la reproducción de lógicas heteronormativas y subordinación sexo-genéricas² en las prácticas educativas y el currículum (Morgade, 2011). La principal perspectiva en este grupo está fuertemente influenciada por las organizaciones y movimientos sociales que ven en la escuela un espacio fundamental el desarrollo de propuestas de transformación social desde la *educación no sexista* (Troncoso et al., 2019). Sus estrategias de intervención suelen interpelar a roles y estereotipos de género en las prácticas cotidianas y materiales escolares (Bliger y Palkher, 2019; Clonan-Roy et al., 2020; Singh et al., 2020), por medio del desarrollo de estrategias focalizadas en la prevención de la violencia de género y las discriminaciones arbitrarias (Jarpe-Ratner, 2020; Makleff et al., 2019; Trujillo y Contreras, 2020). Si bien las intervenciones en esta tradición dependen particularmente de la problematización que se realiza sobre el currículum en cada contexto, todas ellas suelen encontrarse con barreras institucionales y profesionales que dificultan la transformación de la cultura escolar.

Una segunda perspectiva, proviene principalmente de grupos religiosos y conversadores en respuesta a la anteriormente mencionada (Garraio y Toldy, 2020; Serrano, 2019). Estos han desarrollado la noción *ideología de género* para denunciar cómo la educación contemporánea se encuentra bajo el influjo de una tendencia por desnaturalizar los valores tradicionales, atentando a la constitución de la familia y el derecho privilegiado de los padres por educar a sus hijos (Godoy-Echiburú et al., 2019; Stunzin y Troncoso, 2019). Las propuestas de trabajo de esta perspectiva privilegian la educación al interior del núcleo familiar reforzando valores morales, religiosos y nacionalistas (Meneses, 2019). Si bien no hay estudios al respecto de su impacto o efectividad, existen análisis que abordan cómo pueden llegar a promover una patologización de las sexualidades no-normativas (De Frando y Albuquerque, 2020) y un miedo frente al extranjero que invade las tradiciones nacionales (Höjdestrand, 2020), atentando contra la vida y bienestar de ciertos grupos por medio de la incitación a discursos y prácticas de odio (Rodríguez, 2017).

2. Hablar de heteronormatividad implica entender la heterosexualidad más como una matriz de pensamiento que como una orientación sexual, es decir, corresponde a una manera de concebir al mundo y las relaciones entre los cuerpos en base a una totalización del binarismo sexo-genérico: hombre-mujer o masculino-femenino (Torras, 2007). Esta suerte de matriz de inteligibilidad de los cuerpos y las relaciones entre ellos conlleva un ejercicio de jerarquización en base a ideales heterosexuales (Warner, 1989), lo que produce que toda corporalidad que no responda a esta norma de los sexos sea susceptible de ser invisibilizada, violentada e incluso exterminada (Butler, 2007).

2.2 Marcos supranacionales de educación sexual

La revisión bibliográfica anterior no permite especificar cómo es abordada la educación sexual en el plano de las políticas educativas, sobre todo cuando autores como [Deacon y Stubbs \(2013\)](#) y [Kaasch et al. \(2019\)](#) han puntualizado en la existencia de *políticas sociales globales* como marcos supranacionales que establecen diseños programáticos, metas, normas, métodos e instrumentos para guiar la construcción de políticas nacionales orientadas a la disminución de brechas sociales. Por lo cual, es necesario detenernos en revisar cuál es la propuesta de la política internacional sobre educación sexual.

A nivel internacional, la problematización sobre la cual se sustenta la necesidad de implementar programas y planes de educación sexual corresponde a una serie de desafíos que se plantean en los objetivos y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable de la [ONU \(2015\)](#). Esta iniciativa corresponde una instancia de carácter voluntario para los Estados, pero que invita al establecimiento de diálogos orientados a la articulación de la preocupación por la economía productiva y la protección social como medios para la superación de las desigualdades ([Koehler, 2017](#); [Messenger, 2017](#)).

Dicha propuesta se construye en torno a 17 objetivos programáticos de diversos ámbitos ([ONU, 2015](#)), de los cuales cinco tienen relación directa con el desarrollo de programas y planes de educación sexual. El primero en el eje de Salud y Bienestar, el cual busca frenar el avance de los índices de ITS y garantizar el acceso universal a servicios de atención y educación en sexualidad. En segundo lugar, el objetivo orientado a la Educación de Calidad, desde donde se plantean como metas brindar acceso a una educación pertinente y eficaz, involucrando la sexualidad, así como también disminuir brechas de género. En tercer término, se encuentra el objetivo que aboga por la Equidad de Género, centrándose en poner fin a las discriminaciones arbitrarias y toda forma de violencia hacia mujeres y niñas, así como también brindar acceso a la educación y servicios de anticoncepción y salud sexual. Finalmente, en cuarto y quinto lugar, se encuentran el objetivo que de Reducción de Desigualdades y el de Paz, Justicia e Instituciones Solidarias, ambos focalizados en brindar oportunidades y erradicar brechas de desarrollo para cada país. Cada uno de estos objetivos se organiza en torno al establecimiento de metas e indicadores de verificación de su avance (Tabla 1), que son dispuestos para sean los Estados quien desarrollen sus propios mecanismos de monitoreo y reporten voluntariamente sus resultados para la elaboración de informes regionales e internacionales ([ONU, 2017](#)).

Tabla 1

Objetivo, metas e indicadores Agenda 2030 vinculados con la educación sexual.

Objetivo	Meta	Indicador
ODS3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.	3.3. De aquí a 2030, poner fin a las epidemias del sida, la tuberculosis, la malaria y las enfermedades tropicales desatendidas y combatir la hepatitis, las enfermedades transmitidas por el agua y otras enfermedades transmisibles.	3.3.1. Número de nuevas infecciones por el VIH por cada 1.000 habitantes no infectados, desglosado por sexo, edad y poblaciones clave.
	3.7. De aquí a 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación familiar, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales.	3.7.1. Proporción de mujeres en edad de procrear (entre 15 y 49 años) que cubren sus necesidades de planificación familiar con métodos modernos
		3.7.2. Tasa de fecundidad de las adolescentes (entre 10 y 14 años y entre 15 y 19 años) por cada 1.000 mujeres de ese grupo de edad.
ODS4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.	4.1.1 Proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo.
	4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	4.7.1 Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes.
ODS5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.	5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.	5.1.1 Determinar si existen o no marcos jurídicos para promover, hacer cumplir y supervisar la igualdad y la no discriminación por razón de sexo.
	5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.	5.2.1 Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia física, sexual o psicológica a manos de su actual o anterior pareja en los últimos 12 meses, desglosada por forma de violencia y edad.
		5.2.2 Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia sexual a manos de personas que no eran su pareja en los últimos 12 meses, desglosada por edad y lugar del hecho.
	5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.	5.3.1 Proporción de mujeres de entre 20 y 24 años que estaban casadas o mantenían una unión estable antes de cumplir los 15 años y antes de cumplir los 18 años.
5.3.2 Proporción de niñas y mujeres de entre 15 y 49 años que han sufrido mutilación o ablación genital femenina, desglosada por edad.		

	5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.	5.6.1 Proporción de mujeres de entre 15 y 49 años que toman sus propias decisiones informadas sobre las relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos y la atención de la salud reproductiva.
		5.6.2 Número de países con leyes y reglamentos que garantizan a los hombres y las mujeres a partir de los 15 años de edad un acceso pleno e igualitario a los servicios de salud sexual y reproductiva y a la información y educación al respecto.
ODS10: Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.	10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto.	10.3.1 Proporción de la población que declara haberse sentido personalmente discriminada o acosada en los últimos 12 meses por motivos de discriminación prohibidos por el derecho internacional de los derechos humanos.
SDG16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.	16.1 Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo.	16.1.3 Proporción de la población que ha sufrido violencia física, psicológica o sexual en los últimos 12 meses.
		16.1.4 Proporción de la población que se siente segura al caminar sola en su zona de residencia.
	16.2 Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.	16.2.2 Número de víctimas de la trata de personas por cada 100.000 habitantes, desglosado por sexo, edad y tipo de explotación.
		16.2.3 Proporción de mujeres y hombres jóvenes de entre 18 y 29 años que sufrieron violencia sexual antes de cumplir los 18 años.
16.b Promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.	16.b.1 Proporción de la población que declara haberse sentido personalmente discriminada o acosada en los últimos 12 meses por motivos de discriminación prohibidos por el derecho internacional de los derechos humanos.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos planteados por la [ONU \(2017\)](#).

En este contexto, recientemente la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(\[UNESCO\] 2018\)](#) planteó un marco para la implementación de educación sexual como una serie de orientaciones técnicas, de carácter no vinculante, destinadas a brindar estrategias basadas en la evidencia para el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores de la Agenda 2030. De tal manera, se propone el desarrollo de una educación integral en sexualidad [EIS], entendida como:

(...) un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos ([UNESCO, 2018, p. 16](#)).

Tal como se puede apreciar, y con base en la revisión bibliográfica anterior, este marco se constituye como una apuesta que articula la educación sexual problematizada como tema de salud pública y social. Además, de acuerdo a la [UNESCO \(2018\)](#), su implementación no es normativa y puede adoptar la forma de intervenciones particulares o como un elemento transversal del currículum, involucrando ocho temáticas centrales: relaciones; valores, derechos, cultura y sexualidad; cómo entender el género; la violencia y cómo mantenerse seguros; habilidades para la salud y el bienestar; el cuerpo humano y el desarrollo; sexualidad y conducta sexual; y salud sexual y reproductiva.

En términos de los enfoques y posturas desde la cual aborda cada una de estas temáticas, la [UNESCO \(2014\)](#) señala que se prioriza la pluralidad, entregando al estudiantado visiones tanto ciudadanas como preventivas, afectivas, biológicas y moralistas con la finalidad de acercarlos a la propia reflexión. Por lo cual, también se propone como una apuesta que toma como referencia los planteamientos de [Delors \(1996\)](#) sobre la implementación de un currículum basado en cuatro competencias: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a aprender. Dicho de otra manera, se erige como una apuesta que focaliza sus esfuerzos en el desarrollo de la autonomía y las decisiones informadas en materia de sexualidad y relaciones interpersonales ([UNESCO, 2018](#)).

2.3 Educación sexual como la configuración de políticas nacionales y dilemas organizacionales en su implementación práctica

A pesar de la existencia de las orientaciones técnicas internacionales para la implementación de la EIS, no todos los países adscritos al desarrollo de la Agenda 2030 emplean dicho marco para la consecución de los objetivos de desarrollo sustentable asociados al diseño e implementación de planes y programas de educación sexual. Al respecto, destaca cómo cada Estado genera sus propias interpretaciones y negociaciones con las políticas sociales globales para su adecuación en los territorios ([Deacon y Stubbs, 2013](#); [Kaasch et al., 2019](#)).

En esta línea, el caso de Chile es de nuestro particular interés, pues los informes de evaluaciones preliminares indican que existen avances en los indicadores vinculados a la educación en sexualidad gracias a los mecanismos preexistentes en el marco organizacional del sistema escolar sin la necesidad de implementar una EIS ([Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2017](#)). Por lo cual, es menester puntualizar en cuáles son las formas en que el Estado chileno ha desarrollado el abordaje de la educación sexual y cuáles son las evaluaciones y críticas a las que se ha enfrentado.

Históricamente, el abordaje de educación sexual en Chile proviene de una extensa tradición que se remonta a finales del siglo XIX y que se frena abruptamente con la última dictadura cívico-militar que pone fin a una serie de iniciativas tanto privadas como estatales ([Durán, 2014](#); [Malú, 1970](#); [Vetö, 2014](#)). Siendo recién en los últimos años de la década de 1980 que hay un resurgimiento de la discusión en la materia y que sirvió de marco de referencia para las políticas elaboradas durante la década de 1990 ([Neut et al., 2020](#); [Valderrama y Melis, 2019](#)), en donde aparecieron orientaciones que pusieron un acento en la libertad de enseñanza de los establecimientos educacionales ([Lagos-Escobar y Silva-Donoso, 1991](#)).

De tal manera, entre los años 1996 y 2008 se desarrollaron múltiples apuestas que tuvieron una corta duración cada una. Entre ellas, las más reconocidas han sido las Jornadas de Conversación sobre Sexualidad y Afectividad [JOCAS] implementadas en el periodo 1996-2000, las cuales consistían en instancias de dos días donde toda la comunidad educativa y representantes de los servicios médicos y religiosos se reunían en la escuela a plantear preguntas, formular respuestas y discutir sobre afectividad y sexualidad ([Abatte et al., 1997](#)). Estas estrategias de abordaje se instalaron un campo político altamente polarizado en la post-dic

tadura, generando un amplio debate y diversas polémicas en su implementación, lo que llevó finalmente a su declive (Arenas, 2016). Así, posteriormente a las JOCAS, los programas pierden sus componentes participativos y comunitarios para insertarse en un estilo de enseñanza unidireccional y expositivo, buscando principalmente una reducción de riesgos (Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual, 2005; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2005; Ministerio de Salud, 2001).

En la actualidad, la educación sexual en las escuelas chilenas es abordada en dos formatos diferenciados y coexistentes. De un lado, la educación sexual como *programas de intervención* a ser implementados, ya fuese por organismos externos que prestan servicios o por medio del desarrollo autónomo de una estrategia de abordaje. Mientras que, por otro lado, la educación sexual también adopta el formato de un *plan curricular* integrado y transversal, por medio del despliegue de diversos instrumentos pedagógicos y de gestión.

Cuando la educación sexual se plantea como un programa de intervención escolar, esta se inscribe en las directrices planteadas por la Ley 20.418 (2010), la cual fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Entre los diversos aspectos que plantea el cuerpo legal, se encuentra la obligatoriedad de impartir un programa de educación sexual dentro del ciclo de Enseñanza Media en todos los establecimientos reconocidos por el Estado. Cuestión que puede adoptar dos formas diferenciadas de concretización en los establecimientos educacionales.

En primer lugar, como describen Dides et al. (2011), es posible recurrir a una externalización del servicio por medio de asesorías de privados, para lo cual el MINEDUC desde el 2011 hasta la actualidad dispone de un Portafolios de programas que se desarrollan en formato de capacitación y seguimiento de la comunidad educativa. Si bien en un comienzo era posible optar por siete programas, a la fecha solamente se encuentran disponibles cuatro: el Programa Teen Star de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián, el Programa Educación en Sexualidad, Afectividad e Inteligencia Emocional de la Fundación Centro de Educación Sexual Integral fundada por el psiquiatra chileno Dr. Ricardo Capponi, y el Programa Aprendiendo a Querer de la Corporación Renovatioeduca.

Siguiendo a Dides y Fernández (2016), este formato fue adoptado con la finalidad de resguardar la diversidad de proyectos educativos, existiendo la “libertad de elección” de acuerdo a la visión de cada uno de los establecimientos y sostenedores. Siendo un factor relevante para el caso que cada uno de los programas desplegara un abordaje metodológico diferenciado y, en algunos casos, flexible de acuerdo a los requerimientos de la comunidad educativa, sus resistencias y fortalezas.

No obstante, de acuerdo a la evaluación que González y Riquelme (2018) realizan en la Provincia de Santiago y en la comuna de Puente Alto, tan solo un 48% de los establecimientos recurre a la contratación de los programas disponibles en el Portafolio. En cambio, el resto procede desde una segunda alternativa, la cual consiste en la formulación de un programa propio a partir de los lineamientos del organismo administrador o sostenedor, las directrices del propio establecimiento, además de sus recursos culturales, cognitivos, materiales y humanos a disposición. Con la finalidad de apoyar en esta materia, el MINEDUC entrega una serie de materiales disponibles en formato de orientaciones técnicas, manuales, guías y cartillas (MINEDUC, 2007; 2017a; 2017b; 2019b). Esta situación conlleva a la implementación de programas altamente diferenciados y difícilmente comparables debido a sus características singulares (Dides y Fernández, 2016).

Por otro lado, cuando la educación sexual adopta la forma de plan curricular se entiende la incorporación explícita de contenidos y objetivos de aprendizaje vinculados a las temáticas de sexualidad, reproducción, género y afectividad en los programas educativos de las diversas asignaturas (Arenas, 2016). Así, la temática que se encuentra actualmente presente en las Bases Curriculares de primero básico a cuarto medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para el desarrollo de un abordaje crítico de las representaciones de género en diferentes culturas y épocas; en Ciencias Naturales, especialmente en el Eje Biología, para aspectos referidos a cambios corporales, afectividad y reproducción; y en Orientación, en cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales y desarrollo personal (MINEDUC, 2016; 2018a; 2019a).

En esta misma línea, las Bases Curriculares de Educación Parvularia plantean abordaje centralizado en el reconocimiento de la identidad sexual y el género, así como también la valoración de las capacidades y características personales (MINEDUC, 2018b). Ambos objetivos son trabajados en torno al Núcleo de Identidad por medio de una serie de actividades que buscan reforzar un autoconcepto positivo en estudiantes desde temprana edad, además del establecimiento de límites corporales y emocionales.

Incluido también en el entendido de la educación sexual como un plan, se encuentra la propuesta del texto *Oportunidades Curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género*, donde el MINEDUC (2018c) inscribe los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares en un marco más amplio que denomina Currículum Integral. Esta estrategia de abordaje toma en consideración las Bases Curriculares, los Estándares de Aprendizaje, Estándares Indicativos de Desempeño, los Otros indicadores de Calidad Educativa, los Propósitos Formativos y los Enfoques y Énfasis propuestos por el Currículum Nacional. Las propuestas, además, incorpora orientaciones para alinear los diversos instrumentos de gestión interna de las escuelas de manera que estos apunten al cumplimiento de dichos objetivos de aprendizaje por medio de una reformulación del Proyecto Educativo Institucional [PEI] y Plan de Mejoramiento Educativo [PME] de cada uno de los establecimientos en coordinación con los organismos administrativos.

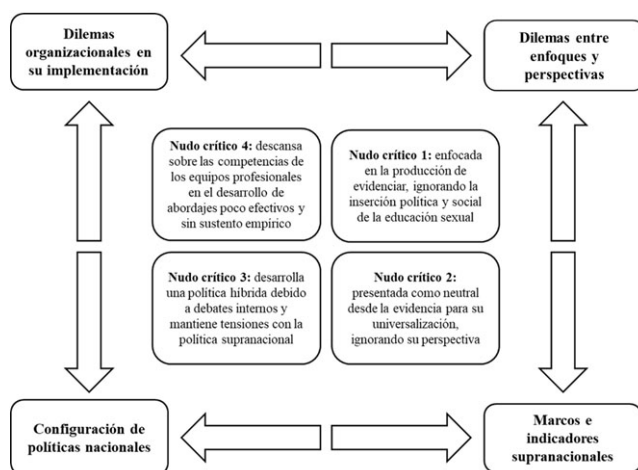
A pesar de estos dos formatos que adopta la educación sexual en Chile –como programas de intervención y como planes curriculares– diversos estudios en materia de salud sexual adolescente dan cuenta de la marcada existencia de altos índices de embarazo adolescente, transmisión de ITS, no uso de condón en las relaciones sexuales y violencia en la pareja (Castro-Sandoval et al., 2019; González y Molina; 2019; Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2018; Leal et al., 2018). Estos estudios ponen en duda el optimismo de los informes preliminares de evaluación de la Agenda 2030 en Chile (Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2017) evidenciando que existen dificultades para cumplir las metas trazadas por la UNESCO (2018), las cuales son adjudicadas principalmente a que los planes y programas son percibidos por el estudiantado como muy básicos, de un marcado carácter biologicista, y exclusivamente enfocado en relaciones heterosexuales (Contreras y Lay, 2017; Obach et al., 2017). Además, las evaluaciones existentes muestran que la educación sexual en Chile, implementada ya sea como programa y/o como plan, tiende a dejar fuera temáticas vinculadas a aspectos socio-emocionales y suele ser de carácter expositivo con poca participación de los estudiantes (Comité de Evaluación de la Ley/OCDE, 2018; Dides et al., 2011; Macintyre et al., 2015).

3. Nudos críticos: el problema de la educación sexual

Tal como se pudo apreciar en la panorámica descrita previamente, la educación sexual no corresponde a un objeto monolítico y plenamente coherente. Al contrario, se visibilizan una serie de pugnas y procesos de negociación sobre los cuales es meritorio desarrollar una mirada que entrelace los distintos niveles para evidenciar entre ellos un conjunto de problemáticas asociadas a la forma de abordar esta materia en Chile. De tal manera, a continuación, se propone un modelo de análisis basado en la identificación de nudos críticos entre cada una de las dimensiones (Figura 1), que pueda ser de utilidad para repensar cualquier esfuerzo por abordar la discusión o la práctica en esta temática.

Figura 1

Esquematización del entrelazamiento de nudos críticos.



Fuente: Elaboración propia.

El primer nudo crítico se desprende de la puesta en tensión de la educación sexual entendida como la disputa entre enfoques y perspectivas a partir del resto de los niveles. Esto ocurre debido a que la investigación en este plano se centra exclusivamente en la formulación y evaluación de iniciativas que buscan producir evidencias que validen su modelo de trabajo, ya fuese de la lectura como problema de salud pública o como problema social. De tal manera, este nudo emerge por la disposición de una mirada de la educación sexual desde un espacio aséptico, que no logra vislumbrar las correlaciones de fuerzas que operan en el resto de los niveles y cuyas formas de resolución o negociación tienen un fuerte impacto en la concretización curricular de una u otra perspectiva. En otras palabras, es meritorio entender que el debate de la educación sexual no se resuelve exclusivamente en el plano de la eficiencia y eficacia, sino que también en la disputa sobre un proyecto de sociedad y en las fuerzas políticas que se despliegan en torno a él.

Por otro lado, el siguiente nudo crítico tiene lugar al alero del nivel que plantea la educación sexual como un problema de marcos e indicadores supranacionales al desplegarse como lineamientos programáticos que buscan el fomento económico global por medio de un conjunto de acciones de protección social universales (Koehler, 2017; Messenger, 2017). En este plano, la apuesta por una EIS se instala desde un discurso científico y benefactor que la posiciona como instancia bienintencionada que emplea el conocimiento neutral y actualizado para la mejora de las condiciones de la población mundial, ignorando que sus propias

posiciones al respecto de qué es la sexualidad juvenil y el proyecto internacional por el cual aboga (Yáñez-Urbina, *En prensa*).

En esta línea, siguiendo los planteamientos de epistemólogos de la ciencia como Haraway (1995), es menester advertir de los riesgos en los cuales redundan las instancias que apelan a discursos científicos al olvidar su lugar marcado –en términos raciales, etarios, geográficos, culturales, sexo-genérico, étnicos, entre otros– desde donde se formulan para operar en términos universalistas que culminan por abogar en una homogeneización y estandarización de la vida y sus procesos. Al respecto, la EIS ha sido objeto de críticas por terminar operando desde marcos que producen y reproducen patrones de segregación y exclusión educativa en términos etnocéntricos, adultocéntricos y heteronormativos (Bang, 2017; Krebbekx, 2019; O’Quinn y Fields, 2020; Shannon, 2016). Siendo así, funciona como una inclusión-excluyente, ya que en su pretensión de abordar a toda la población escolar –inclusión– termina negando la diversidad de los contextos educativos –exclusión– reforzando los mismos patrones que declara eliminar o combatir (Veiga-Neto, 2001).

En cuanto al tercer nudo crítico, este aparece en la tensión de la educación sexual entendida como la configuración de políticas nacionales con el resto de los niveles, desde donde se evidencia una resistencia en la adopción de los marcos supranacionales que tiene lugar, además, en el desarrollo de extendidos debates locales sobre la materia (Arenas, 2016; Dides et al., 2011). Desde este punto de vista, la política educativa se plantea desde una hibridez paradigmática (López et al., 2019), en donde se yuxtaponen un abordaje de la educación sexual como programas de intervención puntuales y como el establecimiento de planes curriculares transversales, ambos respondiendo a lineamientos, objetivos y procedimientos diferenciados y que operan en paralelo en las escuelas.

Lo anterior tiene implicancias en el desarrollo del último nudo crítico en torno al problema de la educación sexual y se plantea al nivel de dilemas organizacionales en su implementación. Aquí, la hibridez paradigmática culmina en el despliegue de una serie de concretizaciones prácticas que depende de cómo los equipos profesionales y técnicos logran lidiar con el conjunto de exigencias que se les presenta desde los lineamientos y directrices de la política educativa (Thanem, 2010). Estos aspectos también redundan en el desarrollo de una serie de iniciativas locales que no tienen mayores impactos en los indicadores supranacionales desprendidos de los enfoques de salud pública y social.

Por lo tanto, a partir de la exposición de estos cuatro nudos críticos, es posible plantear que ninguno de los niveles es suficiente por sí mismo y requiere de un abordaje en paralelo con el resto para posibilitar un marco de análisis que logre responder a las complejidades del campo de la educación sexual. Sin embargo, esta apuesta ya no pasaría por el problema de la educación sexual, en tanto reflexión de cuál es su objeto dilemático y propuesta de trabajo, sino que por uno que podría ser denominado como *la educación sexual como problema*, es decir, el desarrollo de un programa de investigación que ahora se pregunte por cómo y desde dónde aparecen y resuelven las tensiones entre los distintos niveles, qué agentes están involucrados y cuáles son sus acciones, qué aspectos son abordados y cuáles son sus implicancias sociales, políticas y educativas, entre otras interrogantes.

4. Conclusiones

En el presente artículo se presentó una panorámica descriptiva de la educación sexual en distintos niveles, a partir de los cuales fue posible desligar una propuesta de análisis en base un modelo de nudos críticos presentes en la articulación de cada uno de los tópicos revisados, estos componentes se inscriben en una doble finalidad. De un lado, la primera finalidad es otorgar una esquemática general del funcionamiento del campo de la educación sexual en sus términos investigativos y en cuanto a la arquitectura del sistema escolar chileno, ambas aristas orientadas a ser de utilidad para el desarrollo de apuestas tanto prácticas como investigativas en esta al sintetizar las principales discusiones y mecanismos operativas en esta materia.

Por otro lado, la segunda finalidad buscaba establecer un marco analítico que, desprendiéndose de la panorámica general, posibilitara un desplazamiento en los ejes de discusión. Esto es, pasar del debate académico en torno al *problema de la educación sexual* hacia uno que prepondere la *educación sexual como problema*. En otras palabras, trascender la discusión sobre cuál es el enfoque, perspectiva o mecanismo de política pública adecuada para incorporar un conjunto de dimensiones sociales y políticas involucradas en el mismo proceso. Al respecto, es menester destacar que dichas dimensiones no se corresponden con factores “externos” o “intervenientes”, sino que se encuentran presentes en la propia formulación de los mecanismos de acción, ya fuese por medio del planteamiento de un determinado proyecto de sociedad o la pugna entre visiones del mundo (Snell-Rood et al., 2021).

Con estos elementos es fundamental pensar el contexto actual de Chile, marcado tanto por un proceso constitucional único en su tipo, pero sin dejar de lado las crecientes movilizaciones sociales de los últimos años y la emergencia de una serie de debates legislativos en materia de educación sexual que contaron con una amplia y variada cobertura ciudadana. En primer lugar, es menester destacar la escasa literatura nacional enfocada en el análisis de la implementación final de la política nacional de educación, existiendo más que nada algunos informes de instituciones especializadas en la materia (Dides y Fernández, 2016; Dides et al., 2011) y una serie de estudios destinados a la producción de indicadores de salud sexual y reproductiva (Castro-Sandoval et al., 2019; González y Molina, 2019; Leal et al., 2018; Obach et al., 2019; Obach et al., 2017), siendo prioritario la formalización de una línea investigativa que complemente dichos abordajes con estudios centrados en las dimensiones políticas y sociales de la educación sexual, tales como los discursos presentes en la discusión y formulación de la política pública (Godoy-Echibirrú et al., 2019; Neut et al., 2020; Valderrama y Melis, 2019).

Luego, en segundo término, también se torna relevante matizar los propios términos de la discusión política actual. Un ejemplo de ello viene de la mano de la necesidad de interrogar el concepto de EIS, promovido como una de los abordajes privilegiados e ideal de implementación en Chile, pero cuyos alcances en otras latitudes han dado cuenta de sus ribetes heteronormativos, adultocéntricos y etnocéntricos (Bang, 2017; Krebbekx, 2019; O’Quinn y Fields, 2020; Shannon, 2016). Esto es un detalle no menor, al considerar de la diversidad cultural del país, los movimientos de disidencia y diversidad sexual, y el debate sobre el posible carácter plurinacional o, al menos, el reconocimiento de los pueblos indígenas del territorio.

Por otro lado, como una tercera arista, es importante dar relevancia al desarrollo de una política nacional que apunte hacia una dirección clara y determinada en estos temas. Tal como se pudo evidenciar previamente, el despliegue de una hibridez paradigmática en la política educativa entre la implementación de una educación sexual como programa puntual o como plan transversal gatilla una serie de contradicciones internas, muchas de las cuales terminan siendo resueltas por los equipos de las instituciones escolares en procesos de priorización (Thanem, 2010), pero asimismo terminan en la producción de una serie de exigencias que sobresaturan las escuelas en una lógica donde la rendición de cuentas se torna más relevante que los procesos de enseñanza-aprendizaje (López et al., 2019).

Finalmente, estos son los campos de cuestionamiento en donde una perspectiva de la *educación como problema* debe instalarse, cuya finalidad no es superar el *problema de la educación sexual* sino más bien complementarlo con miras al desarrollo de una política educativa que responda a las necesidades e intereses de una sociedad cambiante y en constante proceso de disputa política. Asimismo, implica la puesta en marcha de una aproximación investigativa que busca aportar a la reflexión y reconfiguración del escenario, ya no desde qué tan eficientes-deficientes o correctas-incorrectas son las aproximaciones, sino en cuáles son los efectos imprevistos en su desenvolvimiento en tanto que una práctica social. De tal manera, lejos de ser proyectos mutuamente excluyentes, se instalan como apuestas tributarias la una de la otra.

Agradecimientos

La investigación se realiza bajo el apoyo de la Beca Doctorado Nacional N° 21201606 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

Referencias bibliográficas

- Abatte, P., Arriagada, P., y González, G. (1997). *Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Arenas, L. (2016). *Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990-2016)*. Santiago: La Porfiada Editorial.
- Bang, S. (2017). The Cultural Politics of Sex Education in the Nordics. En, L. Allen y L. Rasmussen, *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (pp. 137-155). Londres: Palgrave.
- Bliger, R., y Palkher, E. (2019). "I disagree! Sexism is silly to me!" Teaching children to recognize and confront gender biases. *Confronting Prejudice and Discrimination*, 1-19. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-814715-3.00012-6>.
- Bodnar, K., y Tornello, S. (2019). Does Sex Education Help Everyone?: Sex Education Exposure and Timing as Predictors of Sexual Health Among Lesbian, Bisexual, and Heterosexual Young Women. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(1), 8–26. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1482219>.
- Braquet, D. (2019). LGBTQ+ Terminology, Scenarios and Strategies, and Relevant Web-Based Resources in the 21st Century: A Glimpse. En B. Mehra (Ed.), *LGBTQ+ Librarianship in the 21st Century: Emerging Directions of Advocacy and Community Engagement in Diverse Information Environments* (pp. 49-61). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Breunig, M. (2017). Abstinence-only sex education fails ontrov ontrove youth. *Journal of Christian Nursing*, 34(3), 41-48. <https://doi.org/10.1097/CNJ.0000000000000409>.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro-Sandoval, G., Carrasco-Portiño, M., Solar-Bustos, F., Catrien-Carrillo, M., Garcés-González, C., y Marticorena-Guajardo, C. (2019). Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, período 2010 – 2017. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 84(1), 28–40. <https://doi.org/10.4067/S0717-75262019000100028>.
- Clonan-Roy, K., Goncy, E. A., Naser, S. C., Fuller, K. A., DeBoard, A., Williams, A., y Hall, A. (2020). Preserving abstinence and preventing rape: how sex education textbooks contribute to rape culture. *Archives of sexual behavior*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01816-6>.

- Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual. (2005). *Informe de la Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Comité de Evaluación de la Ley/OCDE. (2018). *Evaluación de la Ley 20.418. Que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (2017). *2° Informe nacional voluntario. Chile 2019, Agenda 2030*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Contreras, K., y Lay, S. (2017). Biopolítica y Educación sexual: Discursos de jóvenes de Antofagasta-Chile y Ocotlán-México sobre socialización educativa del inicio sexual. *La Manzana en Discordia*, 12(1), 77-91. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5478>.
- De Franco, C., y Albuquerque, E. (2020). Não metam gênero na nossa religião! Educação em disputa nos movimentos “Escola sem partido” e “Con mis hijos no te metas”. *Revista de Estudos da Religião*, 20(2), 293-313. <https://doi.org/10.23925/1677-1222.2020vol20i2a19>.
- Deacon, B., y Stubb, P. (2013). Global social policy studies: conceptual and analytical reflections. *Global Social Policy*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/1468018112469798>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Dides, C., Benavente, C., y Sáez, I. (2011). *Seguimiento a la Ley 20.418. Prevención del embarazo adolescente, educación sexual y anticoncepción de emergencia*. Santiago: Universidad Central de Chile. <https://www.icmer.org/documentos/adolescencia/te-educacion-sexual-y-ae-chile%20AMConcha%2029.04.2013.pdf>.
- Dides, C., y Fernández, C. (eds.) (2016). *Primer informe. Salud Sexual y Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile. Estado de la situación 2016*. Santiago: Fundación Miles.
- Durán, M. (2014). Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870-1938. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 18(1), 35-58. <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/2022>.
- Garraio, J., y Toldy, T. (2020). “Ideología de género”: origem e disseminação de um discurso antifeminista. *Mandrágora*, 26(1), 129-155. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v26n1p129-155>.
- Garzón-Orjuela, N., Samacá-Samacá, D., Moreno-Chaparro, J., Ballesteros-Cabrera, M., y Eslava-Schmalbach, J. (2020). Effectiveness of sex education interventions in adolescents: an overview. *Comprehensive child and adolescent nursing*, 1-34. <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1713251>.
- Godoy-Echiburú, G., Badillo-Vargas, C., y Melo-Letelier, G. (2019). Análisis Crítico del Discurso: posicionamiento valorativo y discurso de odio en la discusión parlamentaria sobre la Ley de identidad de género. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 19(2), 71-92. <https://doi.org/10.35956/v.19.n2.2019.p.71-92>.
- Goldfarb, E., y Lieberman, L. (2021). Three decades of research: the case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>.
- González, E., y Molina, T. (2019). Inicio sexual en contexto de sexo casual y su asociación a comportamientos de riesgo en salud sexual y reproductiva en adolescentes. *Revista Chilena de Ginecología y Obstetricia*, 84(1), 7-17. <https://doi.org/10.4067/s0717-75262019000100007>.

- González, E., y Riquelme, R. (2018). Características de los Programas de Educación Sexual en Liceos de la provincia de Santiago, Chile. *Cuadernos Médicos Sociales*, 58(2), 23-30. <http://cms.colegiomedico.cl/wp-content/uploads/2018/08/8.-CMS-VOL-58-N%C3%82%C2%B02.-Gonzalez-E.pdf>.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Höjdestrand, T. (2020). Fatherland, faith, and family values: anti-liberalism and the desire for difference among Russian grassroots conservatives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 102(3), 273-288. <https://doi.org/10.1080/04353684.2020.1780790>.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2018). *9na Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ivanova, O., Rai, M., Michielsen, K., y Dias, S. (2020). How have sexual education programs have been evaluated in low and lower-middle-income countries? *A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8183. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218183>.
- Jarpe-Ratner, E. (2020). How can we make LGBTQ+-inclusive sex education programmes truly inclusive? A case study of Chicago Public Schools' policy and curriculum. *Sex Education*, 20(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1650335>.
- Kaasch, A., Koch, M., y Martens, K. (2019). Exploring theoretical approaches to global social policy research: learning from international relations and inter-organisational theory. *Global Social Policy*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1468018119845570>.
- Kattari, S. K., Atteberry-Ash, B., Eugene Walls, N., Rusow, J., Klemmer, C., y Kattari, L. (2019). Differential Sexual Behavior Experiences of LGBQ and Transgender/Nonbinary Young People in Colorado. *Youth and Society*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0044118X19854783>.
- Koehler, G. (2017). The 2030 Agenda and eradicating poverty: new horizons for global social policy?. *Global Social Policy*, 17(2), 210-216. <https://doi.org/10.1177/1468018117703440>.
- Krebbekx, W. (2019). What else can sex education do? Logics and effects in classroom practices. *Sexualities*, 22(7-8), 1325-1341. <https://doi.org/10.1177/1363460718779967>.
- Lagos-Escobar, R., y Silva-Donoso, L. (1991). *Hacia una Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Leal, I., Molina, T., Luttgés, C., González, E., y González, D. (2018). Edad de inicio sexual y asociación a variables de salud sexual y violencia en la relación de pareja en adolescentes chilenos. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 83(2), 149-160. <https://doi.org/10.4067/s0717-75262018000200149>.
- Leung, H., y Lin, L. (2019). Adolescent sexual risk behavior in Hong Kong: Prevalence, protective factors, and sex education programs. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.12.007>.
- Ley 20.418. (2010). *Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010482>.
- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., García, A., Carrasco, C., Núñez, C., y Valdés, R. (2019). A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 164-187. <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>.

- Macintyre, A., Montero, A., y Sagbakken, M. (2015). From disease to desire, pleasure to the pill: a qualitative study of adolescent learning about sexual health and sexuality in Chile. *BMC Public Health*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2253-9>.
- Makleff, S., Garduño, J., Zavala, R. I., Barindelli, F., Valades, J., Billowitz, M., Silva, V., y Marston, C. (2019). Preventing intimate partner violence among young people—a qualitative study examining the role of comprehensive sexuality education. *Sexuality research and social policy*, 1-12. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ar9x6>.
- Malú, S. (1970). En el colegio aprenden lo que es amar: Nuevo Programa de Vida Familiar y Educación Sexual para los Niños. *Revista Paula*, (56), 74-79. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-41806.html>.
- Meneses, D. (2019). Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la «ideología de género». *Anthropologica*, 37(42), 129-154. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201901.006>.
- Messenger, G. (2017). El rol de Derecho internacional dentro del desarrollo sostenible y la agenda 2030. *Revista Española de Derecho Internacional*, 69(1), 271-278. <https://doi.org/10.17103/redi.69.1.2017.2.01>.
- Ministerio de Educación. (2005). *Plan de educación en sexualidad afectiva*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2007). *Guía para el docente: Educación sexual de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares. 7° básico a 2° medio*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018a). *Bases curriculares. Educación parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018b). *Bases curriculares. Primero a sexto básico*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018c). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2019a). *Bases curriculares. 3° y 4° medio*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2019b). *Promoción de hábitos de autocuidado en temáticas de prevención del VIH/SIDA y otras infecciones de transmisión sexual (ITS). Orientaciones para la incorporación de acciones para la prevención del virus de inmunodeficiencia humana y otras infecciones de transmisión sexual en el sistema educativo*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Salud. (2001). *Plan de Sexualidad Responsable*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Neut, S., Luque, D., y Méndez, D. (2020). Política e ideología en el sistema escolar de la transición a la democracia en Chile en sus debates sobre género y sexualidad. *Izquierdas*, (49), 1571–1596. http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art81_1571_1596.pdf.

- O'Quinn, J., y Fields, J. (2020). The Future of Evidence: Queerness in Progressive Visions of Sexuality Education. *Sexuality Research and Social Policy*, 17(2), 175–187. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00395-z>.
- Obach, A., Sadler, M., y Cabieses, B. (2019). Intersectoral strategies between health and education for preventing adolescent pregnancy in Chile: Findings from a qualitative study. *Health Expectations*, 22(2), 183–192. <https://doi.org/10.1111/hex.12840>.
- Obach, A., Sandler, M., y Jofré, N. (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: El rol de la educación sexual. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 848-854. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n6.70023>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre Población y el Desarrollo*. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994. Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing, 4 al 15 de septiembre de 1995. Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. https://www.equidad.org.mx/pdf/2_Agenda%202030%20Desarrollo%20Sostenible.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 6 de julio de 2017*. <https://undocs.org/es/A/RES/71/313>.
- Organización Mundial de la Salud. (1975). *Education and treatment in human sexuality: the training of health professionals*. Report of WHO meeting. Geneva: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health. Report of technical consultation on sexual health. 28-31 January 2002*. Geneva: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Measuring sexual health: conceptual and practical considerations and related indicators*. Geneva: OMS.
- Rodríguez, M. (2017). La ideología de género como exceso: pánico moral y decisión ética en la política colombiana. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (27), 128-148. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.08.a>.
- Santelli, S., Kantor, L., Grilo, S., Heck, C., Rogers, J., y Ott, M. (2017). Abstinence-only-until-marriage: an updated review of U.S. policies and programs and their impact. *Journal of Adolescent Health*, 61(3), 273-280. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.031>.
- Serrano, J. (2019). “Ideología de género”, populismo autoritario y políticas sexuales. *Nomadas*, (50), 155-173. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a10>.
- Shannon, B. (2016). Comprehensive for who? Neoliberal directives in Australian ‘comprehensive’ sexuality education and the erasure of GLBTIQ identity. *Sex education*, 16(6), 573-585. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1141090>.
- Singh, A., Both, R., y Philpott, A. (2020). ‘I tell them that sex is sweet at the right time’—A qualitative review of ‘pleasure gaps and opportunities’ in sexuality education programmes in Ghana and Kenya. *Global Public Health*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1809691>.

- Smith, T., Panisch, L., Malespin, T., y Pereira, M. (2017). Evaluating effectiveness of abstinence education. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 14(5), 360-367. <https://doi.org/10.1080/23761407.2017.1340860>.
- Snell-Rood, C., Jaramillo, E., Hamilton, A., Raskin, S., Nicosia, F., y Willging, C. (2021). Advancing health equity through a theoretically critical implementation science. *Translational Behavioral Medicine*, 11(8), 1617-1625. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibab008>.
- Stunzin, V., y Troncoso, L. (2019). La agenda heteropatriarcal en Chile: Cruces entre política, moral y religión contra la “ideología de género”. *Nomadias*, (28), 9-41. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2020.57451>.
- Thanem, T. (2010). Free at last? Assembling, producing and organizing sexual spaces in Swedish sex education. *Gender, Work & Organization*, 17(1), 91-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00440.x>.
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. En, Autora (Ed.), *Cuerpo e identidad I* (pp. 11-36). Barcelona: Ediciones UAB.
- Troncoso, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1). 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.1>.
- Trujillo, M., y Contreras, P. (2020). Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras. *Izquierdas*, (49), 2405-2426. http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art63_1198_1214.pdf.
- Valderrama, C., y Melis, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI. *Educar Em Revista*, 35(74), 251-269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para saber: Saber para excluir. *Pro-Posições-Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*, 12(2-3), 22-31. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>.
- Vetö, S. (2014). Psicoanálisis, higienismo y eugenesia: educación sexual en Chile, 1930-1940. *Nuevo Mundo* [En línea], párr. 1-60. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66920>.
- Warner, M. (Ed.). (1989). *Fear of queer planet. Queer politics and social theory*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Yáñez-Urbina, C. (En prensa). La objetivación de la sexualidad juvenil: análisis crítico del discurso de la política transnacional. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 13(2).
- Zhou, S., y Cheung, M. (2020). Sex Education Programs for Preteens: A Review of Relevant Outcome Studies in Nine Countries. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00713-0>.
- Zimmerman, J. (2015). *Too Hot to Handle: A Global History of Sex Education*. Princeton: Princeton University Press.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Ocho principios de la educación en línea para la formación del profesorado

Mariano Pimentel^a, Felipe Carvalho^b y Tania Lucía Maddalena^c
Universidad Federal del Estado del Río de Janeiro, Río de Janeiro


Recibido: 29 de agosto 2021 - Revisado: 03 de octubre 2021 - Aceptado: 20 de diciembre 2021

RESUMEN

Frente al contexto pandémico del COVID-19 surgió la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas y didácticas para una educación no presencial. En este artículo se presenta y caracteriza la educación en línea, un enfoque que promueve la interactividad, la colaboración, la conversación y la autoría. La argumentación teórica parte de ocho principios de la educación en línea en contraste con el enfoque instruccional masivo que se adopta comúnmente en la educación no presencial y, a veces, también en la presencial. Estos principios han sido elaborados a partir de experiencias didácticas como docentes universitarios e investigaciones teórico-metodológicas de más de 10 años en el área de la Tecnología Educativa. Con los principios de la educación en línea, nuestro objetivo es guiar a los profesores en el diseño de clases más interactivas, colaborativas y significativas para todos los involucrados en el proceso educativo.

Palabras claves: Educación en línea; enseñanza remota; educación a distancia; formación del profesorado.

*Correspondencia: Mariano Pimentel (M. Pimentel).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4370-9944> (pimentel@uniriotec.br).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171> (felipesilvaponte@gmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-3949-6491> (tania.lucia.maddalena@uerj.br).

Eight Principles of Online Education for Teacher Training

ABSTRACT

The pandemic context of COVID-19 made us rethink pedagogical and didactic practices for non-face-to-face education. This article presents and characterizes online education, an approach that promotes interactivity, collaboration, conversation, and authorship. The theoretical argumentation is based on eight principles of online education, which are contrasted to the mass instructional approach that is commonly taken in non-face-to-face and sometimes face-to-face education as well. These principles have been elaborated from didactic experiences as university teachers and theoretical-methodological investigations of more than 10 years in the area of Educational Technology. With the principles of online education, our goal is to guide teachers in designing more interactive, collaborative, and meaningful classes for everyone involved in the educational process.

Keywords: Online education; remote teaching; distance education; teacher training.

1. Introducción

En Brasil, el primer caso de muerte causada por el COVID-19 fue el día 17 de marzo del 2020 y en este mismo día, el Ministerio de Educación (MEC) autorizó, “en carácter excepcional, la sustitución de las asignaturas presenciales, en curso, por clases que utilicen medios y tecnologías de la información y comunicación (TIC)” (Brasil, 2020). Las clases presenciales se suspendieron en las escuelas y universidades brasileñas para contener la velocidad de la diseminación del COVID-19 y concientizar a la población sobre la gravedad del problema.

Los profesores brasileños estaban autorizados a viabilizar una alternativa de educación mediada por las tecnologías digitales en red, o suspender las actividades académicas. Esta situación provocó un desconcierto frente a lo que se debería hacer, cada institución tuvo que tomar decisiones en carácter de urgencia. La migración rápida de las clases presenciales para alguna modalidad no presencial estuvo rodeada de tensiones en las relaciones entre los principales actores del sistema educativo –gobierno, instituciones, gestores, profesores, alumnos y familias–, un cambio que generó conflictos políticos, sociales, económicos y en las condiciones de trabajo al desequilibrar el acuerdo de responsabilidades y derechos de todos los implicados. Muchas escuelas y universidades públicas suspendieron el calendario académico durante el primer semestre de 2020. Esta medida se llevó a cabo para encontrar medios de garantizar la inclusión digital de todos los alumnos y también para que los profesores pudiesen prepararse para impartir por medio de las TIC. Por otro lado, las instituciones de enseñanza privada, principalmente por miedo de perder alumnos, buscaron rápidamente ocupar, con algunas actividades docentes, los horarios que ya estaban definidos para las clases presenciales. Fue así como muchos profesores comenzaron a realizar clases por videoconferencia, reuniéndose e interactuando sincrónicamente con los alumnos, en directo (*live*), durante todo o parte del horario agendado para la clase presencial, más allá de la realización de actividades asincrónicas complementarias (inclusive contando con el apoyo de los padres para trabajar algunos contenidos con los niños de menos edad). Así vimos consolidarse, en el sistema educativo brasileño, lo que se conoce por enseñanza remota, nombre proveniente del trabajo remoto que ya era una práctica conocida mucho antes de la pandemia.

No todos los profesores dominan los saberes pedagógicos específicos de los abordajes didácticos practicados en las modalidades no presenciales de educación. Incluso existen muchas contradicciones y malos entendimientos en la caracterización y diferenciación entre la enseñanza remota, educación a distancia (EaD), educación online, e-learning, u-learning (aprendizaje ubicuo), una problemática terminológica y semántica ya identificada antes de la pandemia (Moore et al., 2011). La pandemia del COVID-19 dejó en evidencia carencias ya existentes en nuestro sistema educativo como es el acceso igualitario a una conexión e infraestructura de calidad, como afirma Maggio (2021, p. 25) “Tuvo que haber una pandemia para que advirtiéramos lo obvio: no hay una educación justa en una sociedad digital si docentes y estudiantes no están incluidos tecnológicamente” y al mismo tiempo también quedó en evidencia la necesidad de formación docente en el uso de las tecnologías digitales, una “necesidad de formación pedagógica específica para que los docentes planifiquen actividades en línea que garanticen la participación, el diálogo y la interacción entre profesores y estudiantes” (GT16-ANPED-CO, 2020) estos puntos fueron levantados alrededor del mundo por diversas entidades y reconocidos profesionales de la educación (Maggio, 2021; Trujillo, 2020).

Reconocemos que la crisis en el sistema educativo también creó una oportunidad para cuestionar el sistema tradicional de enseñanza (Maddalena et al., 2020). El estudio aislado, en el que prevalece la relación alumno-contenido, con poca mediación docente y poca interactividad entre los estudiantes, son prácticas poco efectivas en tiempos de distanciamiento físico, ya que muchos estudiantes sienten la falta de contacto con sus compañeros y profesores. Esta situación dio la oportunidad de transformar las prácticas de enseñanza y llevó a los profesores a buscar nuevos saberes para la enseñanza en la modalidad no presencial.

Desde el primer día de suspensión de las clases presenciales, algo fue evidente para nosotros. Como profesores universitarios e investigadores del área de tecnología educativa era importante actuar en la línea de frente en la formación de profesores, debido a los conocimientos que veníamos produciendo con nuestras investigaciones y prácticas de la educación en línea y la educación a distancia desde hace más de 10 años. Sabíamos que muchos profesores ni siquiera sabían las diferencias entre estas nociones, un conocimiento muy importante para enfrentar la crisis en el sistema educativo que estábamos atravesando.

En este sentido, comenzamos a escribir algunos textos sobre educación en línea, y para nuestra sorpresa, el texto sobre los principios de la educación en línea¹ (Pimentel y Carvalho, 2020a) sobrepasó las 200.000 visitas en los 16 meses de su publicación. Los principios enunciados en este artículo son el desdoble de una investigación publicada anteriormente, (Pimentel, 2018) y que fueron originalmente concebidos como el resultado de una investigación-acción realizada para modificar la planificación didáctica de una asignatura ofrecida en la modalidad a distancia, que estaba inicialmente basada en el modelo masivo e instruccionalista propuesto por la Universidad Abierta de Brasil (UAB). Por más de diez años, la planificación didáctica de esta asignatura se fue modificando y adecuando al abordaje de la educación en línea, que se inspira en las prácticas de la cibercultura.

Inicialmente se identificaron seis principios que estructuraron las acciones realizadas para la transformación de la asignatura durante la investigación-acción. Después de la primera publicación se identificó que uno de los principios debería estar dividido en dos, y que estaba faltando un principio sobre la perspectiva epistemológica, que fundamentó todos los otros principios. Estas modificaciones resultaron en los ocho principios divulgados en el texto que viralizó al inicio de la pandemia, un esfuerzo de síntesis para apoyar los cursos de formación continua del profesorado universitario para que pudiesen actuar en la enseñanza remota.

1. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online>.

A partir de nuestra experiencia como docentes universitarios en la modalidad remota, sumando el intercambio con otros profesores durante diversos cursos basados en los ocho principios de la educación online en los últimos dos años, y considerando los fenómenos que surgieron con la enseñanza remota, ampliamos la discusión sobre cada principio incorporando las reflexiones sobre la educación no presencial.

Los principios de la educación en línea buscan dar respuestas a los cuestionamientos relacionados a la didáctica en línea. ¿Qué abordaje pedagógico emplear? ¿Qué tecnologías utilizar? ¿Con qué contenido trabajar? ¿Qué actividades se pueden realizar? ¿Cómo realizar la mediación docente? ¿Cómo evaluar a los alumnos? Para cada una de estas preguntas, que son las más importantes para pensar y efectuar las propuestas de educación en tiempos de pandemia (y también después de la misma), presentamos reflexiones que fuimos construyendo a lo largo de nuestros años de práctica e investigación empleando el abordaje de la educación en línea.

2. La Educación en línea y sus principios

La cibercultura (Lévy, 2007/1999), la sociedad en red (Castells, 1999), la sociedad del control (Deleuze, 2006), la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2019), son algunas de las ideas de filósofos e investigadores que sostienen que vivimos un momento revolucionario como consecuencia de las transformaciones que los ordenadores en red están provocando en nuestra sociedad. Estas denominaciones apuntan para una transformación radical, una verdadera revolución derivada del desarrollo y popularización de las redes de ordenadores, una tecnología disruptiva que ha modificado no solamente los hábitos y formas de actuar, sino que está generando profundas transformaciones en prácticamente todas las áreas de la experiencia cotidiana, de nuestros modos de ser y habitar en el mundo.

Reconocemos que, en el presente, hay una reconfiguración en la educación que tiene reverberado en modelos de escuela y de abordajes pedagógicos *neotecnocistas* (Freitas, 2011) y *cibertecnocistas* (Pimentel y Carvalho, 2021a), que ha vuelto precaria la labor docente (Lapa y Pretto, 2010). Estamos apostando por la *educación en línea* (Santos, 2005; 2009) como una alternativa didáctico-pedagógica de nuestro tiempo frente a los abordajes cibertecnocistas. La educación en línea es el conjunto de acciones de enseñanza-aprendizaje mediadas por tecnologías digitales que potencian prácticas comunicacionales interactivas e hipertextuales (Santos, 2005).

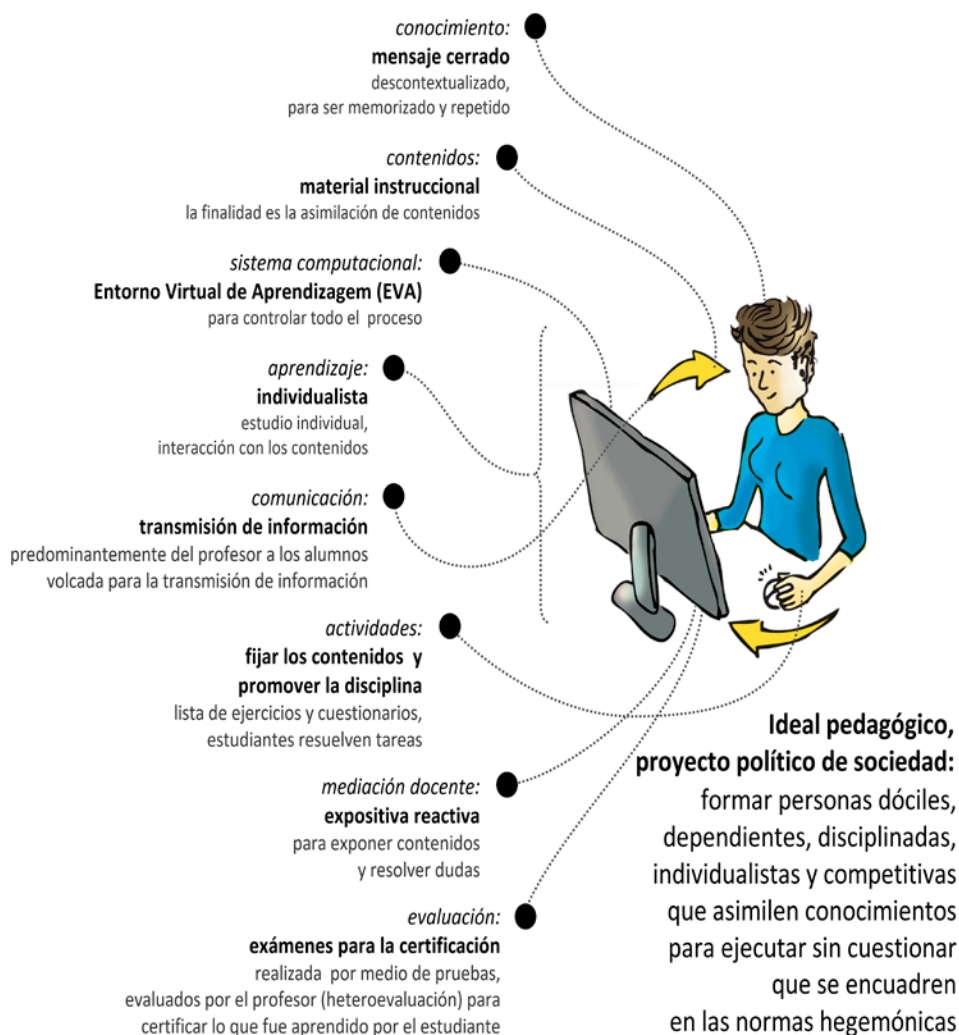
Diferenciamos educación a distancia, que es una modalidad no presencial de educación, del concepto de educación en línea, que es un abordaje didáctico-pedagógico. Existe una gran variedad de entendimientos en relación a estos conceptos y en este artículo objetivamos resaltar que no se necesita practicar un abordaje cibertecnocista en la modalidad a distancia ni tampoco en las clases expositivas en la enseñanza remota de emergencia; se puede pensar en emplear diversos abordajes didáctico-pedagógicos, como la educación en línea desde el lugar que defendemos en este texto.

La educación en línea se contraponen a las prácticas ciberinstruccionistas, cuyos principios están marcados en la Figura 1. Las tecnologías digitales en red, utilizadas para estructurar y dar soporte a los cursos masivos en línea y cursos a distancia, están potenciando una pedagogía (ciber)tecnocista, que implementa una educación instruccionista, masiva, plataformizada, algorítmica, datificada y uberizada. En esta pedagogía, los estudiantes actúan como simples ejecutores de tareas, cumpliendo las tareas proyectadas para el curso y poder ser aprobados en la asignatura. Desde esta perspectiva la educación se convierte en la memorización y reproducción de contenidos, en lugar de ser la construcción y resignificación de conocimientos. La educación masificada no nos brinda oportunidades de ser y convivir (Delors et al.,

1997), no es una educación como práctica de la libertad (Freire, 1967). Reconocemos que la instrucción es parte de la educación, pero no podemos reducir el proceso formativo a una mera instrucción. Instrucción no puede ser entendida como formación (Macedo, 2010).

Figura 1

Principios del ciberinstruccionismo.



Fuente: elaboración propia, con ilustración de Mônica Lopes².

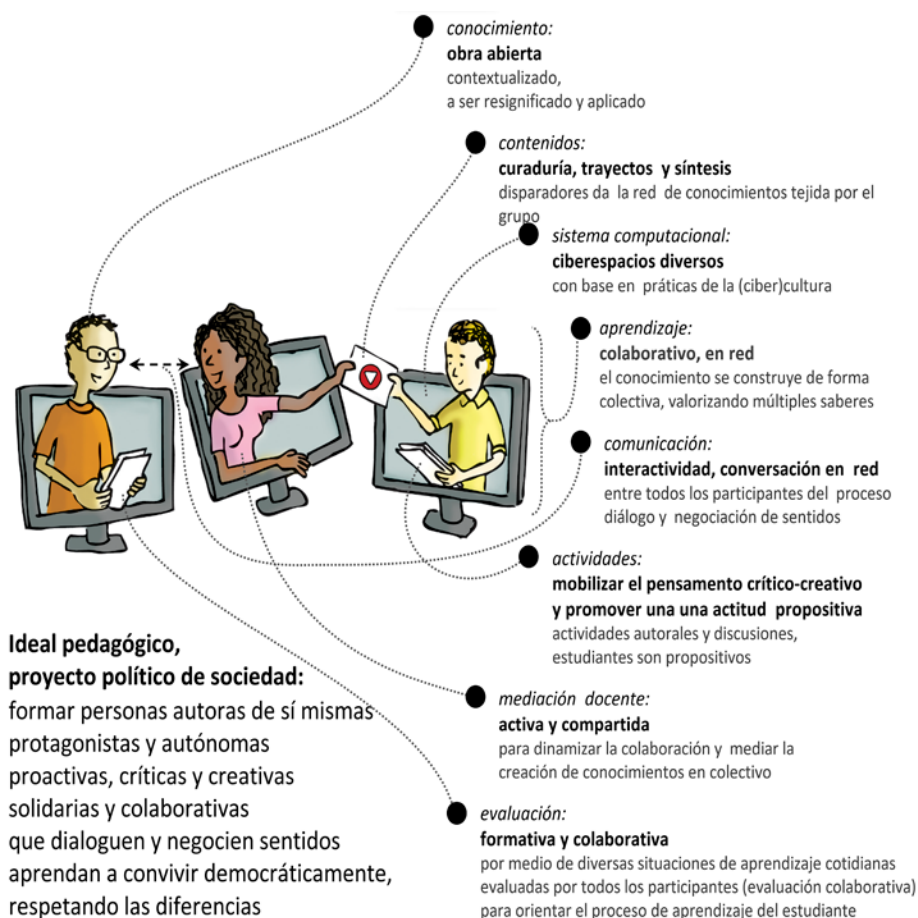
Partimos del presupuesto de que, para pensar y practicar la educación en línea, tanto en la EaD como en la enseñanza remota o en la educación híbrida, es necesario dialogar con el cotidiano del estudiante y comprender sus prácticas culturales, comprometerlo en procesos formativos con contenidos y actividades que promuevan la producción de conocimientos en una relación todos con todos por medio de cocreaciones. Tenemos un escenario tecnológico

2. Remix de la ilustración original publicada en <https://sistemascolaborativos.uniriotec.br/interacao-em-sistemas-colaborativos>.

que da soporte y potencia esta idea pedagógica y vivimos una cibercultura que nos demanda estar en red, trabajar en grupo. Queremos valorar las redes en lugar del individualismo moderno, la colaboración en vez de la competición, la horizontalidad en vez de la jerarquía, el trabajo intelectual en vez de lo repetitivo, la creatividad-inención en vez de la memorización-repetición, la dialógica-negociación en lugar del autoritarismo-disciplina. Al proponer los ocho principios de la educación en línea, partimos del entendimiento de que educar en el presente requiere de una educación contextualizada, crítica, propositiva, considerando la coautoría, la (re)significación del conocimiento, la interactividad y la convivencia con las diferencias. Estos principios están presentados en la Figura 2 y presentamos un resumen de cada uno de los principios en seguida.

Figura 2

Principios de la Educación en Línea.



Fuente: elaboración propia, con ilustración de Mônica Lopes³.

3. Remix de la ilustración original publicada en <https://sistemascolaborativos.uniriotec.br/interacao-em-sistemas-colaborativos>.

Principio 1: El conocimiento como obra abierta (en vez de mensaje cerrado) - El conocimiento científico es el resultado de una construcción social. Latour (1992/1987) describió el proceso social de construcción de conocimientos científicos como una dinámica en que diferentes actores disputan narrativas capaces de explicar un fenómeno en investigación, inicialmente llenos de incertezas, hasta que las controversias se van encerrando y el conocimiento se cierra en aserciones científicamente indiscutibles, listo para ser difundido en la sociedad como legítimo, hasta que una persona que esté en desacuerdo y reabra las controversias. El conocimiento científico, aunque pueda ser divulgado como cerrado, está siempre sujeto a una apertura, a nuevos debates. En la Educación en Línea, partimos de esta concepción epistemológica del conocimiento como obra abierta (Eco, 1962/1985), posible de ser resignificado y cocreado en un movimiento sin fin.

Cuando el conocimiento es entendido como un producto, un mensaje cerrado, algo listo y acabado, solo resta a los alumnos asimilar sin cuestionar los contenidos que un profesor o material didáctico en el ordenador les presenta, en una perspectiva bancaria de educación (Freire, 1968) que hace décadas que venimos combatiendo:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción *bancaria* de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. (...) en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros (p. 52).

Principio 2: Curaduría de contenidos, síntesis y guiones de estudio (en vez de producción de contenidos) - En la actualidad, cuando queremos aprender algo, generalmente consultamos la web: hacemos una búsqueda en Google, navegamos en las páginas interconectadas de Wikipedia, vemos un tutorial en YouTube, consultamos una presentación compartida en Slideshare, leemos un blog, bajamos un artículo científico, consultamos páginas en redes sociales, escribimos preguntando a algún amigo o en un grupo de WhatsApp, entre otras tácticas. La web se convirtió en nuestra principal fuente de conocimiento, con contenidos en línea en múltiples lenguajes y formatos disponibles a un clic de distancia. Considerando la abundancia de contenidos disponibles en línea relacionados a nuestras clases, los profesores pueden desempeñar el papel de *curadores*.

La “Curaduría de contenidos es un término que describe el acto de encontrar, agrupar, organizar o compartir lo mejor y más relevante contenido sobre un asunto específico” (Bhar-gava, 2011). El profesor, al realizar la curaduría, está mapeando, organizando y dando visibilidad a determinados contenidos. Conjugando con la curaduría, puede ser adecuado realizar síntesis, sea en el formato de una presentación o de un pequeño texto interrelacionando los contenidos mapeados, lo que resulta en guiones de estudio. Más allá de esto, por considerar el conocimiento como obra abierta y tejido colaborativamente, también debemos considerar los contenidos producidos por los propios alumnos del curso.

La curaduría de contenidos en línea se contraponen a las prácticas de contenidos específicos para EaD, sean libros impresos (Barreto, 2007), weblibros (Pimentel, 2019), vídeos (Souza, 2017), etc. La producción de contenidos nuevos es una estrategia válida y costosa, pero no es la única alternativa.

Principio 3: Ambientes computacionales diversos (en vez de restringir a los servicios del Entorno Virtual de Aprendizaje) - En la modalidad a distancia, es fundamental la adopción de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como Moodle, Google Classroom,

Canvas, Grupo de Aprendizaje Social de Facebook, entre otros. El uso de estos ambientes y el gran énfasis dado a los mismos en la modalidad EaD acabó diseminando una cultura de exclusividad, a tal punto que los profesores en EaD llegan a suponer que es prohibido utilizar otros sistemas computacionales, creyendo que todas las situaciones de aprendizaje tienen que ser realizadas por los servicios del EVA. Creemos que esta idea no es correcta. Internet se presenta con un vasto territorio con innumerables (ciber)espacios que pueden ser configurados para la creación de ambientes direccionados a la realización de diversos aprendizajes. Si los EVA fueron sistemas computacionales característicos de la 1ª fase de la Educación en línea, hoy debemos apropiarnos también de otros sistemas computacionales, pues no hay impedimentos para también utilizar servicios interactivos en línea, aplicaciones, redes sociales, editores colaborativos, entre tantas posibilidades que tenemos disponibles (Pimentel y Carvalho, 2020b).

Principio 4: Aprendizaje en red, colaborativo (en vez de aprendizaje individualista) - Cuando el proceso educativo se realiza con la mediación de los ordenadores en red, nuestras prácticas y reflexiones nos llevan a recomendar el aprendizaje en red, colaborativo (Pimentel y Carvalho, 2020c; Pimentel y Fuks, 2011; Torres y Irala, 2014). No se trata de colocar a los alumnos para discutir de una asignatura solamente entre ellos sin un profesor. Se trata de construir el conocimiento colaborativamente, en grupo, valorizando los múltiples saberes de cada alumno del grupo con la mediación de un buen profesor (Nóvoa, 2011). En esta concepción, los ordenadores son utilizados como medios de interacción social, no como máquinas para enseñar, sino para conectar personas. Este principio se contrapone al aprendizaje individualista, que caracteriza al abordaje instruccionalista-masivo frecuentemente adoptado en la Educación a Distancia (EaD), en el cual el alumno interactúa predominantemente con los contenidos de la asignatura y con poca mediación docente y baja interactividad con los compañeros de curso. En la perspectiva de la Educación en Línea, como venimos caracterizando, partimos del reconocimiento de que somos atravesados por procesos formativos de múltiples redes educativas y del reconocimiento de que aprendemos en red (Alves, 2019).

Principio 5: Conversación entre todos, con interactividad (en vez de presentación de contenidos) - La exposición de contenidos impartidos por el profesor, donde los estudiantes solo pueden hablar eventualmente para una duda sobre lo que fue expuesto, no caracteriza una conversación genuina. La conversación necesita estar abierta para lo imprevisible y realizarse en la interactividad con los alumnos y entre ellos (Silva, 2000; 2021). Cabe al profesor la planificación de la situación conversacional y su realización por medio de un ambiente computacional, utilizando servicios variados de conversación por internet (Calvão et al., 2016; Pimentel y Araujo, 2020).

Por ejemplo, podemos utilizar un sistema de videoconferencia para realizar reuniones sincrónicas en el horario que sería la clase presencial; crear un grupo de WhatsApp para la conversación informal y para la coordinación del grupo; discutir los asuntos de la disciplina por medio de grupos y foros de discusión a lo largo de la semana; utilizar chats online para realizar un *brainstorming* llevando diferentes puntos de vista sobre un asunto; realizar atendimento individualizado por correo electrónico; entre otras posibilidades que pueden ser organizadas para promover la conversación del grupo.

Principio 6: Actividades autorales inspiradas en las prácticas de la cibercultura (en vez de estudio direccionado) - En general, a los alumnos les gustan las actividades prácticas, pues sienten que solo se aprende haciendo. Actividades prácticas y autorales brindan la oportunidad de que el estudiante aplique los conocimientos de la asignatura, resignificándolos (Amaral et al., 2021; Carvalho y Pimentel, 2020). Como alternativas para la educación bancaria de exposición-asimilación de contenidos, más allá de la propia Educación en Línea que propone prácticas autorales inspiradas en las prácticas de la cibercultura, también reco

nocemos otras metodologías pedagógicas como el Aprender haciendo/aprendizaje experiencial (Dewey, 1916), Educación del trabajo (Freinet, 1949), la Pedagogía Basada en Proyectos (Bender, 2012), el grupo de las llamadas Metodologías Activas (Bacich y Moran, 2018), la Clase Interactiva (Silva, 2020; 2021) y la Clase Invertida (Bergmann y Sams, 2012), entre otras proposiciones pedagógicas.

Queremos marcar la diferencia entre las actividades inspiradas en las prácticas de la cibercultura de aquellas actividades que se caracterizan como una lista de ejercicios o un cuestionario, cuyo objetivo es fijar los contenidos de la asignatura, como frecuentemente es practicado en la educación instruccional masiva. Resaltamos la importancia de actividades auténticas y creativas, que posibiliten la autoría real (Backes, 2012) y que promuevan multiletramentos (Buzato, 2021). En tiempos de cibercultura, con la liberación del polo de emisión' (Lemos, 2009), todos nos convertimos en autores en potencia. En el actual escenario sociotécnico, nosotros, los profesores, tenemos el desafío de formar alumnos capaces de leer y entender críticamente el mundo, como también formarlos autores transformadores de la sociedad contemporánea.

Principio 7: Mediación docente online para la colaboración (en vez de tutoría reactiva) - Para efectivizar la educación en línea, es necesario realizar una mediación activa direccionada para promover la colaboración (Santos et al., 2016), en donde el profesor desempeña el papel de dinamizador de grupo.

Donde hay colaboración y conversación en red, surgen dudas y conflictos que necesitarán ser mediados por el docente y sus compañeros de curso. Recomendamos que se realice una mediación compartida y utilizando el lenguaje emocional (Bruno, 2008; Lima et al., 2018), reconociendo que las emociones expresadas en las conversaciones potencian transformaciones en la convivencia social que se desdobra también en procesos formativos. Sugerimos evitar la práctica de tutoría reactiva (Castro y Santos, 2010) muy empleada en la EaD instruccional masiva, donde el profesor está disponible para dudas y consultas de cientos de alumnos. Este tipo de prácticas lleva a un vacío de la participación de los alumnos, resultando en desperdicio y desvalorización del trabajo docente.

Principio 8: Evaluación formativa y colaborativa (en vez de solamente exámenes) - Nuevas formas de evaluación son potenciadas a partir de los rastros que los alumnos dejan en los ambientes digitales al participar de las situaciones de aprendizaje diseñadas por el profesor. En la Educación en Línea, buscamos realizar una evaluación que valore no solamente los conocimientos (saber qué son determinados conceptos, fórmulas, etc.), sino que también se dé espacio a las habilidades (el saber hacer, el conocimiento en acción) y las actitudes (presencia, participación y colaboración). Idealizamos la evaluación en línea como una acción colectiva, realizada no solamente por el profesor (heteroevaluación), sino también por el propio alumno (autoevaluación) y por sus compañeros (coevaluación y evaluación colaborativa), escapando de la respuesta correcta-incorrecita y valorando los diferentes puntos de vista, la comprensión y la crítica de todos los que formaron parte del proceso formativo. Defendemos que la evaluación se realice en una perspectiva formativa, de manera continua, no solamente para aprobar o reprobar al final de una asignatura, sino que principalmente para apoyar la toma de conciencia del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje en curso, de tal forma que los alumnos perciban que es lo que han aprendido y cuáles son los puntos y aspectos que deben mejorar.

La evaluación en la Educación en Línea es un desafío (Pimentel y Carvalho, 2021b; 2021c), pues la práctica más conocida de evaluación es la prueba presencial, generalmente direccionado para examinar el conocimiento asimilado por el alumno, corregido por el profesor con la intención de clasificar el alumno en aprobado/reprobado. Esta concepción de evaluación

parte de una perspectiva epistemológica del conocimiento como mensaje cerrado (en vez de obra abierta - 1° principio), pudiendo llegar a desmotivar al alumno a participar y a colaborar, a realizar autorías en red. Se debe planear una evaluación con base en las actividades realizadas en los diversos sistemas computacionales utilizados en la asignatura (3° principio), direccionado para la promoción de la interactividad (4° principio), teniendo en consideración las expresiones de los alumnos en las conversaciones (5° principio) y en las autorías (6° principio), buscando apoyar la mediación pedagógica (7° principio) (Araújo, 2018; Silva y Santos, 2006; Santos y Lima, 2016).

La siguiente tabla (Tabla 1) presenta los principios de la educación en línea en contraste con el abordaje instruccional masivo realizado tanto en la educación presencial como en la modalidad de educación a distancia.

Tabla 1

Contrastando abordajes didáctico-pedagógicos.

	Abordaje instruccional masivo		Educación en Línea
	En la enseñanza presencial tradicional	En la educación a distancia	
Espacios y recursos	Aula, pizarra y proyector	EVA + videoconferencias + PDF	Ambientes computacionales diversos
Objetivos	Conocimientos	Conocimientos	Conocimientos, habilidades y actitudes
Papel del Profesor	Presentar y evaluar	Supervisar (coordinador) y resolver dudas (tutor)	Coordinar y mediar/dinamizar
Papel del Alumno	Espectador, realizador de tareas	Consumidor de contenidos, realizador de tareas	Creador de nuevos conocimientos, autor y colaborador
Aprendizaje	Recepción-asimilación, repetición y memorización	Recepción-asimilación, repetición y memorización	Resignificación y creación
Contenidos	Libro de texto y apuntes de clase	Contenidos específicos, asimilar contenidos es la finalidad de las clases	Curaduría de contenidos; contenidos como disparadores de procesos formativos complejos
Comunicación	Énfasis en las comunicaciones del profesor a los alumnos. Poca comunicación estudiante-profesor y estudiante-estudiante	Poca o ninguna conversación, realizada puntualmente para el alumno resolver dudas con el tutor	Interactividad, conversación entre todos
Mediación	Mediación puntual durante la clase	Tutoría reactiva	Mediación activa y continua
Actividades	Cuestionarios y ejercicios para fijar los contenidos	Cuestionarios y ejercicios para fijar los contenidos	Actividades de autoría y discusiones
Evaluación	Evaluación puntual, sumativa y realizada por el profesor	Evaluación puntual, sumativa y realizada por el profesor	Evaluación continua, formativa y realizada colaborativamente

Fuente: elaboración propia.

Como fue defendido a lo largo de este artículo, la Educación en Línea se refiere a un abordaje didáctico-pedagógico que puede ser utilizado en las modalidades no presenciales de educación, tanto en la enseñanza remota como en la Educación a Distancia, en las modalidades híbridas e incluso en las modalidades presenciales. Insistimos: las modalidades no presenciales, sea EaD o Enseñanza Remota, no implican necesariamente la adopción de la concepción de aprendizaje instruccional masivo.

3. Impacto y futuro de los ocho principios de la educación en línea

Los principios fueron utilizados como material de referencia en varios cursos de formación de profesores de universidades brasileñas durante el 2020 y el primer semestre del 2021, en universidades como Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) y la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) que realizaron cursos de formación con base en nuestros textos y específicamente, en los principios de la educación en línea. La formación continua de profesores universitarios es un movimiento que nos sorprendió por ser algo poco frecuente, pero, con la llegada de la enseñanza remota de emergencia con la pandemia, diversas instituciones de enseñanza superior en Brasil promovieron cursos de formación continua para sus docentes, buscando dar apoyo y promover nuevos modos de realizar la profesión docente mediada por las tecnologías digitales en red.

Como autores de estos principios, fuimos invitados a participar en más de 50 videoconferencias en formatos de *Lives*⁴ (directos), con más de 70.000 visualizaciones, esto nos llevó a la reflexión de que muchos profesores e investigadores están de acuerdo con los principios y buscan una educación más significativa y colaborativa, una conceptualización relevante para pensar la educación en nuestro tiempo. El intercambio y divulgación del post y la repercusión entre los profesores apunta la necesidad urgente de un cambio paradigmático pedagógico como alternativa al abordaje cibertecnista que está creciendo principalmente en la enseñanza superior a distancia.

La viralización del texto, con más de 200.000 visitas, y la integración de estos principios en los cursos de formación continua de profesores universitarios en Brasil, además de mostrarnos su potencia, también nos presenta algunos desafíos. Muchos profesores percibieron estos principios como una novedad, ya que al compartir masivamente el texto, están mostrando su interés frente a un descubrimiento. Esto nos presenta un gran desafío al ver que, aunque existan muchas investigaciones en el área, no llegan a los profesores que están en el aula.

Finalmente, es importante considerar que este abordaje requiere cambios no solamente en las prácticas pedagógicas, sino que también en los valores y creencias de los profesores, lo que requiere una fuerte inversión en la formación de profesores desde políticas públicas que garanticen la inclusión digital y cibercultural de todos los alumnos y profesores.

Esperamos que este texto académico sea una contribución para apoyar a los profesores de los diversos niveles y modalidades de enseñanza a convertir sus clases en encuentros más interactivos, colaborativos y significativos en tiempos de pandemia, y también en la postpandemia.

4. Algunas de estas videoconferencias están disponibles en nuestro canal de YouTube llamado Didáctica en Línea disponible en: <https://www.youtube.com/didaticaonline>.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (2019). Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. En N. Alves (ed.), *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas - memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje* (pp. 115-133). São Paulo: Cortes.
- Amaral, M. M, Veloso, M. M. S. A., y Rossini, T. S. S. (2021). *A autoria coletiva no contexto da educação em tempos de cibercultura*. <https://ieducacao.ceie-br.org/autoriacoletiva>.
- Araújo, R. K. S. (2018). *A interatividade como processo na avaliação da aprendizagem na educação online*. Pernambuco: Editora UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13242>.
- Bacich, L., y Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Backes, L. (2012). As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtual. *Educação, Ciência e Cultura*, 17(2), 71-85. <http://dx.doi.org/10.18316/608>.
- Barreto, C. C. et al. (2007). *Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ. <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/9653>.
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Bhargava, R. (2011). *The 5 models of content curation*. *Influential Marketing Blog*. <https://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html>.
- Brasil (2020). *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 39. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Bruno, A.R. (2008). Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do ser humano educador em ambientes de aprendizagem online pela linguagem emocional. En M. C. Moraes, L. Pesce; A. R. Bruno (ed.). *Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online* (pp. 77-95). São Paulo: RG Editores.
- Buzato, M. E. K. (2021). *Multiletramentos e informática na escola*. <https://ieducacao.ceie-br.org/multiletramentos>.
- Calvão, L. D., Pimentel, M., y Fuks, H. (2016). *Internet conversation media: an evolutionary perspective from email to social networks*. UNIRIO. <https://www.amazon.com/dp/B01N7KCWRX>.
- Carvalho, F., y Pimentel, M. (2020). *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais>.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. 1). Siglo XXI.
- Castro, E., y Santos, E. O. (2010). *Da tutoria reativa à docência online: um caminho formativo*. Simpósio Regional de Educação / Comunicação. http://geces.com.br/simposio/anais/wp-content/uploads/2014/04/TUTORIA_REATIVA.pdf.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, (13). <https://journals.openedition.org/polis/5509>.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Eco, U. (1985). *Obra Abierta*. Barcelona: Ariel. (versión original 1962). https://www.academia.edu/download/31511551/Eco_Umberto-Obra_abierta.pdf.
- Freinet, C. (1949). *L'Éducation du Travail*. Paris: Ophrys.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Freitas, L.C. (2011). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *Seminário de Educação Brasileira*, 3, 1-35.
- GT16 ANPED-CO. (2020). *Nota crítica*. <https://observatoriogeohistoria.net.br/nota-do-gt-16-educacao-e-comunicacao-da-anped-regional-centro-oeste>.
- Lapa, A., y Pretto, N.L. (2010). Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em Aberto, 23(84), 79-97. <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2469/2207>.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor (versión original 1987).
- Lemos, A. (2009). Cibercultura como território recombinate. En E. Trivinho, y E. Cazeloto, E. *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa* (pp. 38-46). São Paulo: ABCiber. <https://www.academia.edu/download/46872418/A-Cibercultura-e-seu-Espelho.pdf>.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona, Anthropos (versión original 1999)
- Lima, C. C. N., Carvalho, F. S. P., y Couto Jr, D. R. (2018). The emotional language in online teaching: everyday educational implications. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(3), 542-557.
- Macedo, R. S. (2010). *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Liber Livro Editora.
- Maddalena, T. L., Couto Junior, D. R., y Teixeira, M. M. (2020). O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(16), 1518-1534. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1518-1534>.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., y Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>.
- Nóvoa, A. (2011). *Nada substitui um bom professor*. <https://ead.puc-rio.br/mod/url/view.php?id=247794>.
- Pimentel, M. (2018). Princípios do desenho didático da educação online. *Revista Docência e Cibercultura*, 2(3), 33-53. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36409>.
- Pimentel, M. (2019). Do livro impresso ao weblivro: experiências de um professor-pesquisador-autor na cibercultura. Em C. Porto y E. Santos (Eds.) *O livro na cibercultura* (pp. 97-122). Editora Universitária Leopoldianum. <http://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/11/Cibercultura.pdf>.

- Pimentel, M., y Fuks, H. (Eds.). (2011). *Sistemas colaborativos*. Elsevier Brasil. <https://sistemascolaborativos.uniriotec.br>.
- Pimentel, M., y Araujo, R. (2020). *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/conversacaoonline>.
- Pimentel, M., y Carvalho, F. (2020a). *Instrução (re)programada, máquinas (digitais em rede) de ensinar e a pedagogia (ciber)tecnicista*. SBC Horizontes. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/07/maquinas-de-ensinar>.
- Pimentel, M., y Carvalho, F. (2020b). *Ambiências computacionais para dinamizar sua aula online: é hora de ocuparmos ciberespaços!* SBC Horizontes. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/09/ambienciascomputacionais>.
- Pimentel, M., y Carvalho, F. (2020c). *Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância*. SBC Horizontes. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/aprendizagem-em-rede>.
- Pimentel, M., y Carvalho, F. (2021a). *Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante*. SBC Horizontes. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online>.
- Pimentel, M., y Carvalho, F. (2021b). *Cinco equívocos sobre avaliação da aprendizagem*. SBC Horizontes. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/08/equivocos-sobre-avaliacao>.
- Pimentel, M., y Carvalho, F. (2021c). *Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online*. SBC Horizontes. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online>.
- Santos, E. O. D. (2005). *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. (Tese de Doutorado em Educação, UFBA). <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>.
- Santos, E. (2009). Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5658-5671). Universidade do Minho, Braga, Portugal. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>.
- Santos, E. O., Carvalho, F., y Pimentel, M. (2016). Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. *ETD: Educação Temática Digital*, 18(1), 23-42. <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>.
- Santos, E., y Lima, G. A. (2016). Avaliação da aprendizagem em Educação Online: co-criação de fundamentos, práticas e dispositivos. Em L. Amante, I. Oliveira (Eds.). *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 75-98). Portugal: Aberta-LE@D. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6114>.
- Silva, M. (2000). *Sala de aula interativa*. São Paulo: Quartet.
- Silva, M. (2021). *Interatividade na educação híbrida*. <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade>.
- Silva, M., y Santos, E. (2006). *Avaliação da Aprendizagem Em Educação Online*. Loyola.
- Souza, V. M. L. (2017). *Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura*. (Dissertação de Mestrado. UERJ). <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10733>.
- Torres, P. L., e Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. En P. L. Torres (Ed.) *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 61-93). Curitiba: Senar. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47092740/2_03_Aprendizagem-colaborativa-with-cover-page-v2.pdf.

Trujillo, F. (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: La Catarata.

Van Dijck, J. (2019). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Categorías do Raciocínio Intuitivo e Teoria das Situações Didáticas: uma perspectiva sobre a intuição e o raciocínio matemático

Renata Teófilo de Sousa^a, Francisco Régis Vieira Alves^b y Maria José Araújo Souza^c

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza^{ab}. Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral^c. Brasil


Recibido: 21 de abril 2022 - Revisado: 15 de marzo 2023 - Aceptado: 17 de marzo 2023

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre a associação entre a intuição e o raciocínio matemático, associando-os pelo prisma das Categorias do Raciocínio Intuitivo e da Teoria das Situações Didáticas. Nesse ínterim, propomos uma discussão teórica considerando a influência de distintas formas de manifestação da intuição no aprendizado em Matemática. A metodologia utilizada para estruturar este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, por meio de uma análise de conteúdo, a partir de obras que abordam de algum modo a intuição e o raciocínio em seus diferentes níveis. Como resultado, trazemos uma correlação entre os níveis de raciocínio propostos por Brousseau e Gibel e a categorização da intuição apresentada por Efraim Fischbein, buscando expor convergências e/ou similaridades entre os dois quadros teóricos. Consideramos que a intuição, enquanto faculdade ontológica e ponto de confluência entre a Didática da Matemática e à Psicologia Cognitiva, por meio das teorias elucidadas neste trabalho, é um vasto campo a ser explorado e tem potencial para agregar ao trabalho do professor de matemática.

Palavras-chave: Didática da matemática; psicologia cognitiva; raciocínio; intuição; ensino de matemática.

*Correspondencia: Renata Teófilo de Sousa (R. Teófilo de Sousa).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-5507-2691> (rtsnaty@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-3710-1561> (fregis@ifce.edu.br).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-5083-7122> (mazesobral@yahoo.com.br).

Categories of Intuitive Reasoning and Theory of Didactic Situations: a perspective on intuition and mathematical reasoning

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the association between intuition and mathematical reasoning, associating them through the prism of the Categories of Intuitive Reasoning and the Theory of Didactic Situations. A theoretical discussion is proposed, considering the influence of different forms of the manifestation of intuition in learning in Mathematics. The methodology used to structure this work was the bibliographic research, through a content analysis, from works which somehow approach intuition and reasoning at different levels. As a result, a correlation is identified between the levels of reasoning proposed by Brousseau and Gibel and the categorization of intuition presented by Efraim Fischbein, seeking to expose convergences and/or similarities between the two theoretical frameworks. It is considered that intuition, as an ontological faculty and point of confluence between Didactics of Mathematics and Cognitive Psychology, through the theories discussed in this work, is a vast field to be explored with a potential to contribute to the work of the mathematics teacher.

Keywords: Didactics of mathematics; cognitive psychology; reasoning; intuition; teaching mathematics.

Categorías del Razonamiento Intuitivo y Teoría de las Situaciones Didácticas: una perspectiva sobre la intuición y el razonamiento matemático

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir la asociación entre la intuición y el razonamiento matemático, asociándolos a través del prisma de las Categorías del Razonamiento Intuitivo y la Teoría de las Situaciones Didácticas. Mientras tanto, proponemos una discusión teórica considerando la influencia de diferentes formas de manifestación de la intuición en el aprendizaje de las Matemáticas. La metodología utilizada para estructurar este trabajo fue la investigación bibliográfica, a través de un análisis de contenido, a partir de obras que de alguna manera abordan la intuición y el razonamiento en sus diferentes niveles. Como resultado, traemos una correlación entre los niveles de razonamiento propuestos por Brousseau y Gibel y la categorización de la intuición presentada por Efraim Fischbein, buscando exponer convergencias y/o similitudes entre los dos marcos teóricos. Creemos que la intuición, como facultad ontológica y punto de confluencia entre la Didáctica de las Matemáticas y la Psicología

Cognitiva, a través de las teorías dilucidadas en este trabajo, es un vasto campo por explorar y tiene el potencial de sumar al trabajo de los profesores de matemáticas.

Palabras clave: Didáctica de las matemáticas; psicología cognitiva; razonamiento; intuición; enseñanza de las matemáticas.

1. Introdução

No final da década de 60, a Didática da Matemática (DM) surgiu meio a um cenário de reflexão sobre mudanças paradigmáticas no sistema de ensino na França, em que diversos especialistas no âmbito educacional trouxeram discussões pautadas em uma profunda análise sobre a práxis docente e a aprendizagem dos estudantes em Matemática. Tais reflexões emergiram da necessidade de uma melhor compreensão dos elementos envolvidos no sistema didático, ilustrados pelo trinômio professor-aluno-saber (Alves, 2016a), em busca de melhorias no ensino deste campo do conhecimento.

Assim, a DM tem sua gênese marcada por uma intensa transformação no sistema de ensino, em um cenário de reforma educacional pós Movimento da Matemática Moderna (MMM) e a criação dos *Institut Universitaire de Recherche L'enseignement des Mathématiques* (IREMs). Ainda segundo Alves (2016a, p. 133), a origem da Didática da Matemática (DM) surge a partir do “interesse crescente pelos processos de transmissão, modificação e veiculação de saberes matemáticos”, sendo a DM uma vertente de pesquisa com suas particularidades e que, após exaustivos estudos, trouxe acentuadas contribuições para o campo educacional.

Dentre tais mudanças, podemos citar a elaboração de diversas teorias, metodologias e investigações, voltadas em particular para o ensino de Matemática, como a noção de Contrato Didático e a Teoria das Situações Didáticas (Brousseau, 1976; 1986), a Engenharia Didática (Artigue, 1988), a conceituação de Obstáculo Epistemológico e Obstáculo Didático (Bachelard, 1996), a Transposição Didática (Chevallard, 1991), entre outros estudos pormenorizados.

Diversos autores trazem discussões sobre a intuição e as possibilidades de interpretá-la, tanto na área educacional quanto na Psicologia Cognitiva. No caso deste trabalho, buscamos um ponto de convergência ou similaridade, estritamente voltado para a Teoria das Situações Didáticas (TSD) em Didática da Matemática, direcionado em específico para o que Brousseau propõe acerca do raciocínio (intuitivo) matemático, e as Categorias do Raciocínio Intuitivo, no que diz respeito à Psicologia Cognitiva, com base nos estudos de Efraim Fischbein, como forma de articular estas teorias.

Segundo Brousseau (1976), no âmbito do ensino, devemos considerar o componente heurístico intrínseco à intuição. O autor sugere que a demonstração referente a algoritmos matemáticos, pode ser realizada por intuições que desempenharão um pequeno papel nestes algoritmos. Assim, ele reforça que “essas intuições podem ser racionalizadas localmente, quando a implementação de uma teoria já constituída, proporcionará a demonstração pretendida ou parte dela” (p. 102). Desta maneira, a escolha de teorias ou estruturas, sendo estas guiadas por heurísticas podem, *a posteriori*, evocar uma intuição para justificar a abordagem seguida.

Já Fischbein (1993) reforça a importância de conhecer as variadas formas como os estudantes solucionam diferentes tipos de problemas, bem como os obstáculos com os quais estes se deparam, a origem de tais obstáculos e os eventuais erros sistemáticos cometidos por eles, em busca de uma compreensão acerca de aspectos do pensamento matemático e de

sua evolução. Desta maneira, [Fischbein \(1987\)](#) propõe, essencialmente, um viés teórico que abrange o domínio da intuição em sua obra *Intuition in Science and Mathematics: an Educational Approach*, em que o autor “identifica e organiza resultados experimentais relacionados à intuição, bem como revela suas implicações no âmbito educacional, desenvolvido para a ciência e difundido em uma ampla variedade de contextos de pesquisa e educação matemática” ([Sousa, 2022, p. 199](#)), além de categorizar as intuições de acordo com seus diferentes tipos de manifestação.

Em uma linha de pensamento semelhante à Fischbein, os autores [Brousseau e Gibel \(2005\)](#) trazem uma discussão acerca de determinadas noções referentes à natureza de um raciocínio matemático, levando em consideração a intuição articulada à tais noções e ao desenvolvimento da TSD. Como aponta [Alves \(2011\)](#), no trabalho de Brousseau e Gibel, os autores caracterizam os elementos constituintes de um ‘raciocínio matemático’, segundo os momentos didáticos previsto pela TSD, nominados por Brousseau de ação, formulação, validação e institucionalização. Assim, esclarecem que a função de um raciocínio se modifica no decorrer das fases da TSD no desenvolvimento da situação didática.

Desta forma, os autores supracitados trazem uma preocupação acerca da intuição e sua relação com o processo de aprendizagem em Matemática. Assim, este trabalho traz como objetivo estabelecer uma articulação entre a intuição e o raciocínio matemático, pela perspectiva das Categorias do Raciocínio Intuitivo e da Teoria das Situações Didáticas, como possibilidade de aprimorar o olhar docente para sua prática profissional, considerando a influência e as diferentes formas de manifestação da intuição no processo de aprendizagem em Matemática.

Para atingir o objetivo traçado, utilizamos a pesquisa bibliográfica como metodologia para estruturar este trabalho, realizando uma análise de conteúdo, segundo a proposta de [Bardin \(2011\)](#). Segundo a autora, a análise de conteúdo configura-se em um conjunto de técnicas que examinam informações no intuito de se angariar, via procedimentos sistemáticos e objetivos, de uma descrição do conteúdo a ser pesquisado, permitindo a inferência de conhecimentos através da análise de características que permeiam a estrutura de uma mensagem a ser transmitida ([Bardin, 2011](#)).

Desta forma, a pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir das obras aqui referenciadas, via análise de conteúdo, possibilita um exame de ideias que convergem para uma visão acerca da intuição e seus contributos para o ensino de Matemática, pelo prisma da Didática da Matemática, com ênfase na Teoria das Situações Didáticas (TSD) e da Psicologia Cognitiva, visando as Categorias do Raciocínio Intuitivo, bem como elucidada uma articulação entre tais pontos de vista, como apresentado nas seções seguintes.

2. A intuição em Matemática

O tema da intuição figurou na Filosofia, na Psicologia, nas Ciências Sociais e Naturais ao longo dos tempos: de Aristóteles a Spinoza, em que que acreditavam ser a forma mais elevada de conhecimento; Immanuel Kant, que via a intuição como parte de uma percepção que é fornecida pela própria mente, e; William James e Henri Bergson, no início do século XX, que a consideravam como a forma mais pura do instinto em contraste com a inteligência. Outras personalidades como Carl Jung, Edmund Husserl e Albert Einstein atestaram o valor da intuição como forma única de conhecer ([Ul-Haq, 2015](#)).

Diversos estudiosos na área de Psicologia buscam explicar a intuição a partir de uma gama de fenômenos, incluindo heurística ([Epstein, 1994](#)), perícia ([Blattberg & Hoch, 1990](#)) e processamento de informações de modo inconsciente ([Epstein, 1994](#); [Lieberman, 2000](#)). Buscamos aqui neste trabalho, a partir destes e de outros fenômenos, relacioná-la ao contexto da Matemática.

Contudo, antes de firmar uma definição formal de intuição, é importante ressaltarmos a diferença entre intuição e *insight* ou fenômeno “Eureka” (Schooler & Melcher, 1995). Ao contrário da intuição, o *insight* é fruto de um longo processo, que inicia no pensamento analítico, precedente ao período de incubação. Desta maneira, quando uma solução ocorre por meio do *insight*, de repente o estudante/aprendiz se torna consciente das relações lógicas entre o problema e a sua solução (Alves, 2012; Lieberman, 2000).

Já a intuição de acordo com Shapiro & Spence (1997) pode ser compreendida como uma maneira de processamento de ideias, inconsciente e holística, em que seus julgamentos são feitos sem consciência de regras de conhecimento usadas para inferência e que pode parecer certo, apesar da dificuldade de articular o que se propõe intuitivamente à razão.

No que concerne à intuição no âmbito educacional, voltada estritamente para a Matemática, esta tem sido pauta de discussões ao longo do tempo dentro do campo da Psicologia Cognitiva e no próprio campo da Educação Matemática (Alves, 2016b; Grande & Silva, 2013; Kidron, 2011; Pais, 1996). Podemos dizer que a intuição remete a um produto de representações que são feitas a partir da realidade e, nesse sentido, ela tem um papel auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes, que pode ser levado em consideração pelo docente. Esse papel é especialmente significativo no contexto da Matemática.

A partir da evolução da Matemática e suas ramificações em diferentes subdivisões, a linguagem, as notações e definições formalizadas passam a ter papel imprescindível em sua compreensão. Esta evolução traz uma complexidade decorrente das simbologias que representam os objetos matemáticos, sendo tais representações “consequências da generalização das formas de abstração, cognição e memória necessárias para a apreensão destas entidades conceituais abstratas peculiares da Matemática” (Alves, 2011, p. 20).

No que diz respeito ao campo da Matemática, Fischbein (1987) afirma ainda que o aprendizado de uma definição ou prova formal não determina absolutamente a maneira pela qual um aluno a entende e usa e, deste modo, “obstáculos à compreensão, equívocos e estratégias de solução inadequadas são, muitas vezes, o efeito de influências intuitivas” (Fischbein, 1987, p. 49). Partindo dessa premissa, o autor classifica tais influências em categorias, abordadas na subseção seguinte.

2.1 Categorias do Raciocínio Intuitivo

Para Fischbein (1987), o curso do raciocínio de um estudante sobre um novo tema parte a princípio da intuição e, fundamentado em suas percepções, este estudante vem a conjecturar suas ideias, padronizando-as em uma linha de raciocínio que tenha significado para ele. No que tange à intuição, o mesmo autor corrobora que este termo significa, essencialmente, “uma avaliação global, sintética, não explicitamente justificada ou predição. Tal cognição global é sentida por um sujeito como auto evidente, auto consistente e duramente questionável” (Fischbein & Gazit, 1984, p. 2).

Fischbein (1999) em sua obra *Intuitions and Schemata of Mathematical Reasoning*, detalha cuidadosamente o sentido característico de alguns processos do raciocínio intuitivo, como sintetizado no artigo de Alves (2016b, p. 65), em uma explanação que identifica tais raciocínios:

- (i) *Cognições auto evidentes*: significam que intuições são aceitas sem que o indivíduo manifeste a necessidade de uma checagem/verificação ou prova *a posteriori*;
- (ii) *Convicção intrínseca*: diz respeito a uma cognição (de natureza privada) intuitiva usualmente associada ao sentimento de certeza, convicção de segurança;

(iii) *Sentido coercitivo*: a intuição manifesta um ‘efeito coercitivo’ no sentido de afetar as estratégias de raciocínio do indivíduo e sua seleção de hipóteses e soluções. Isto significa que o indivíduo tende a rejeitar/negar interpretações alternativas de outrem, as quais contrariem suas intuições privadas e momentâneas;

(iv) *Caráter de globalidade*: por fim, uma característica basilar entre um raciocínio intuitivo e um raciocínio lógico é descrita pelo autor, distinguimos o caráter de globalidade, isto é, intuições são cognições globais em oposição às cognições adquiridas por uma via de sequências inferenciais (do tipo: Se vale... Então...) e lógicas ou analítico-inferencial (Alves, 2016b, p. 65).

Com base nesta explanação, podemos inferir que, no que diz respeito à Matemática, há de fato afirmações que aparentemente são aceitáveis de maneira simples e direta, com certa naturalidade, ou autoevidentes, enquanto em outros casos faz-se necessária uma demonstração ou prova lógica formal para que sua aceitação como verdade ocorra. Desta maneira, Fischbein (1999, p. 18) traz uma generalização acerca das cognições intelectuais, dividindo-as em dois tipos:

(i) Uma categoria de cognições que parecem diretamente aceitáveis como evidentes por si mesmas. Estas são cognições intuitivas.

(ii) Uma categoria de cognições que são aceitas indiretamente com base em uma certa prova lógica e explícita. Estas são cognições lógicas ou baseadas na lógica (Fischbein, 1999, p. 18).

Além do mais, Fischbein (1987, 1999) traz uma visão que distingue os conceitos de intuição e percepção, evidenciando que nem toda cognição direta é uma intuição de fato. O autor explica em seu trabalho que as *percepções* são captadas, tendo uma ligação direta com os sentidos físicos, porém não são intuições. *Intuições* são cognições intelectuais, que exprimem uma concepção geral (uma noção, um princípio, uma interpretação, uma previsão, uma solução), à medida que *percepções* são cognições sensoriais (ver uma cadeira, um triângulo etc.) (Fischbein, 1999).

Em se tratando da categorização da intuição, Fischbein (1987) discorre sobre a articulação existente entre os diferentes tipos de intuição e sua relação com soluções de problemas, separando-as no que ele classifica como Categorias do Raciocínio Intuitivo. Tais categorias são, na perspectiva do autor: *intuições afirmativas*, *intuições conjecturais*, *intuições antecipatórias* e *conclusivas* e as descrevemos, de forma breve, nos parágrafos subseqüentes.

A primeira das categorias refere-se às *intuições afirmativas*. Estas remetem às representações, interpretações ou compreensões diretamente aceitas pelo ser humano como verdades naturais, de modo evidente e intrinsecamente significativas (Fischbein, 1987; Sousa, 2022), como por exemplo, se alguém questionar a um aluno o que é uma linha reta, muito presumivelmente este aluno tentaria desenhar uma linha reta ou ele mostraria o exemplo de uma linha bem esticada.

A segunda categoria trata das *intuições conjecturais*. Fischbein (1987) considera que neste modelo de intuição há uma óptica explícita da solução de um problema, contudo, o sujeito não se encontra envolvido especificamente em um esforço para a sua resolução. Em outras palavras, este tipo de intuição remete a suposições atreladas ao sentimento de certeza. Desta forma, as intuições conjecturais “representam declarações sobre eventos futuros ou sobre o curso de certo evento, sendo uma visão preliminar, global que antecede uma solução analítica e completamente desenvolvida de um problema” (Sousa, 2022, p. 202).

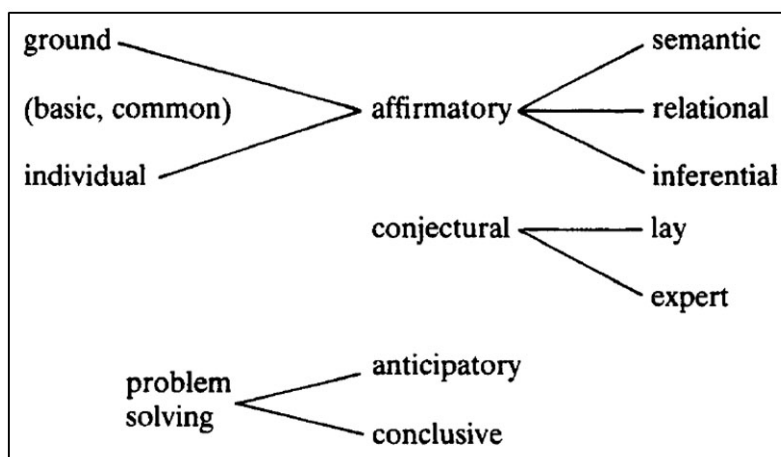
Já a terceira categoria proposta pelo autor são as *intuições antecipatórias*. Neste caso, [Fischbein \(1987\)](#) explica que este tipo de intuição proporciona um ponto de vista absoluto, precedente a uma solução para um problema, que antecede a resolução analítica totalmente desenvolvida. Desta maneira, o sujeito que está a resolver o problema enxerga todos os passos para sua solução e compreende o percurso que deve seguir para atingir a resposta esperada. Partindo de uma compreensão global de uma forma possível de resolver um problema, esta intuição influencia e direciona as etapas de busca e construção da solução, onde há uma aplicação concreta de estratégias que auxiliam, de modo efetivo, a identificação de uma solução adequada. Além disso, pode-se assumir que as intuições antecipatórias são inspiradas ou estimuladas por intuições afirmativas pré-existentes.

Em se tratando da quarta categoria, que são as *intuições conclusivas*, este modelo de intuição sintetiza uma visão globalizada e estruturada das ideias básicas da solução de um problema, previamente elaboradas, dependendo, assim, dos outros três tipos de intuição citadas anteriormente ([Fischbein, 1987](#)), possibilitando a generalização da estrutura matemática para os problemas propostos e replicação do modelo de solução em situações similares.

[Fischbein \(1987, p. 64\)](#) propõe um esquema em que traz uma primeira classificação dos modelos intuitivos, como apresentado na Figura 1:

Figura 1

Esquema referente à primeira classificação da intuição.



Fonte: [Fischbein \(1987, p. 64\)](#).

No esquema proposto na Figura 1, o autor relaciona as intuições a palavras-chave que nos permitem concatenar a categoria intuitiva e o modelo de raciocínio que ocorre em sua estrutura. No caso da *intuição afirmativa*, por exemplo, temos que sua gênese é natural e intrínseca ao indivíduo e que pode ocorrer por meio de estruturas dedutivas ou indutivas. Assim, o sujeito (aluno) relaciona seus conhecimentos prévios por meio da semântica e de inferências, estabelecendo relações entre o que ele já possui como saber e considera como verdade (mesmo que seu modelo mental não esteja correto).

No caso da *intuição conjectural*, [Fischbein \(1987\)](#) traz neste esquema uma diferenciação entre as intuições produzidas por leigos e *experts* em um determinado tema, com base em sua capacidade de selecionar informações, observando seus aspectos mais relevantes para construir a solução de um problema. [Brousseau e Gibel \(2005\)](#) também comentam algo relativo a isso quando apontam a diferença do significado de um mesmo raciocínio, conforme

tenha sido produzido por um aluno ou por um professor, considerando que a bagagem de conhecimentos prévios de ambos é diferente e, conseqüentemente, suas formas de estabelecer conjecturas e hipóteses também o são.

E por fim, o autor considera que as *intuições antecipatórias* e *conclusivas* são específicas da resolução de problemas. Como Fischbein (1987, p. 61) aponta, tais categorias intuitivas “não estabelecem simplesmente um fato (aparentemente) dado. [...] aparecem como uma descoberta, como uma solução para um problema e o resultado (aparentemente) repentino de um esforço anterior de resolução”.

Fischbein (1987, 1999) em suas pesquisas examina minuciosamente o processo de ensino e aprendizagem ao ponderar que, recorrentemente, o aluno enfrenta obstáculos em sua aprendizagem, compreensão e resolução de problemas em níveis mais avançados, dado o fato de que, por vezes, suas técnicas e estratégias de raciocínio são conduzidas por modelos implícitos, por vezes inadequados. Nesse sentido, o docente supostamente tem a tarefa de averiguar e reconhecer tais modelos, propiciando um suporte ao aluno para o aperfeiçoamento de seus modelos/esquemas mentais, para que seu raciocínio seja construído de maneira apropriada.

Em complementaridade, Alves e Acioly-Régner (2021) apontam que, ao considerarmos o exercício profissional do professor de Matemática, que preconiza em sua práxis o papel da intuição, da percepção e sobretudo da comunicação, visando promover um ambiente para uma aprendizagem significativa, percebemos a possibilidade de registrar maneiras alternativas para a comunicação e troca de significados e de ideias entre o professor e alunos.

Portanto, Fischbein (1987, 1999) encoraja o docente a questionar-se sobre como ele poderia, por exemplo, reconhecer tais esquemas mentais inadequados em seus alunos, originados de substrato baseado em intuições, partindo de seu conhecimento acerca das distintas manifestações do raciocínio intuitivo, adequando seus protótipos e paradigmas de transmissão didática com base nas Categorias do Raciocínio Intuitivo explicitadas em suas obras.

Partindo do exposto, como aponta Sousa (2022), podemos depreender acerca da relevância de fortalecer nos alunos a habilidade de diferenciar sentimentos intuitivos, crenças intuitivas e convicções formalmente suportadas. Ainda segundo a autora, em Matemática, “a prova formal é decisiva e sempre se deve recorrer a ela, porque as intuições podem ser enganosas. Isto é uma ideia que o aluno deve aceitar teoricamente, mas que também deve aprender a praticar de forma consistente em seu raciocínio matemático” (Sousa, 2022, p. 203). Deste modo, o aluno deve internalizar que há intuições adequadas, corretas e com certo grau de utilidade e que eles podem ter o controle de suas intuições, a partir do momento que são capazes de desenvolver estruturas formais adequadas.

Assim, reiteramos a importância de o aluno compreender a diferença essencial que existe entre uma prova lógica e formal na Matemática e uma confirmação experimental. Enquanto uma prova formal fornece uma validação universal para uma asserção e conta com a evidência empírica para corroborar a veracidade de um fato, uma confirmação experimental pode não ser, de fato, generalizada. Como o autor coloca em sua obra, a distinção que ocorre não é intuitivamente clara e precauções especiais devem ser levadas em consideração no percurso do ensino de Matemática, em prol de estimular nos alunos uma compreensão adequada.

Com base no exposto, trazemos um aporte teórico que se ancora nos estudos da Didática da Matemática, de modo particular, na Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau, como forma de compreender de que modo a intuição pode se relacionar à construção do raciocínio matemático no decurso de suas dialéticas.

3. Teoria das Situações Didáticas (TSD)

A Teoria das Situações Didáticas (TSD) propõe uma compreensão da relação estabelecida entre o professor, o aluno e o saber, bem como o meio (*milieu*) em que a conjuntura de uma situação didática específica ocorre. A partir dessa premissa, na TSD a tarefa ou atribuição realizada pelo aluno assemelha-se ao trabalho de um pesquisador, em que este, por meio de um conjunto de dialéticas, desenvolve-se, tornando-se capaz de formular hipóteses, teorias e conceitos, à medida que o professor fornece as situações favoráveis para que este aluno, ao agir, transforme as informações fornecidas em conhecimento para si mesmo.

Desta maneira, Brousseau (1996) propõe o que chamamos de triângulo didático, em que seus vértices são considerados os pilares das relações entre professor, aluno e o saber, sendo essa uma relação dinâmica e complexa. De acordo com Santos e Alves (2017, p. 6), “as relações entre professor-saber, saber-aluno e professor-aluno são estabelecidas no triângulo, a partir de seus vértices, sendo estas assimétricas e conflituosas”, o que nos permite compreender que a TSD proporciona uma reflexão sobre estas relações. Para que estas relações sejam produtivas, devemos considerar um *milieu* minuciosamente elaborado pelo docente, visando incentivar o aluno em sua busca pelo conhecimento, à medida que este se adapta às situações propostas.

Brousseau (2002) explica que o aprendizado do aluno ocorre a partir de sua adaptação a um *milieu* que gera contradições, dificuldades e desequilíbrios, fazendo um paralelo à sociedade humana. O conhecimento, resultado da adaptação do aluno, se manifesta por meio de novas respostas, que por sua vez fornecem evidências de aprendizagem. Já na obra de Brousseau (2008), o autor traz o *milieu* como um subsistema autônomo, antagônico ao sujeito. Assim, o autor evidencia que “se o meio reage com certa regularidade, o sujeito pode relacionar algumas informações às suas decisões (*feedback*), antecipar suas respostas e considerá-las em suas futuras decisões” (Brousseau, 2008, p. 21).

Partindo do exposto, compreendemos que esta autonomia do aluno é desenvolvida por meio da tomada de decisões, da reflexão, da organização de ideias e estratégias com base em seus conhecimentos prévios, desde que o *milieu* seja elaborado pelo professor de modo a produzir tais desequilíbrios e sua consequente busca pela compreensão e apreensão do conhecimento, pois “um meio sem intenções didáticas é incapaz de induzir o aluno a adquirir todos os conhecimentos culturais que se espera que ele obtenha” (Brousseau, 2008, p. 34).

Com efeito, a expressão “situações didáticas” remete aos modelos que descrevem as relações das atividades entre aluno, professor e o *milieu*. De modo amplo temos que “o termo ‘*milieu*’ indica o meio adidático, um sistema antagonista, sem intenção didática explícita e exterior ao aluno, que pode abranger, dentre outros, situações-problema, jogos, os conhecimentos dos colegas e do professor” (Pommer, 2008, p. 5).

Segundo Brousseau (2008), a concepção, organização e planejamento de uma situação didática por si só demanda etapas em que o aluno se encontra sozinho diante do problema e busca resolvê-lo sem a intervenção direta do professor. Esta situação é denominada pelo autor como situação *adidática*, em que o aluno ao interagir com a situação-problema proposta consegue resolvê-la, sem nenhum auxílio ou resposta direta dada pelo professor, fazendo isto apenas com base em seus conhecimentos prévios e vivências. Partindo deste ponto, vale destacar que as situações adidáticas são elaboradas para que coexistam com as situações didáticas, caracterizando e obedecendo a um processo didático pré-determinado por objetivos, métodos, recursos e conceitos, como explicado por Brousseau (2002):

Os objetos de ensino e os conhecimentos comunicados devem permitir que o aluno se envolva em todas as situações não didáticas e práticas sociais como sujeito responsável e não como aluno. Isso envolve, por um lado, o professor libertando progressivamente de seu pressuposto didático, a situação que ele propõe ao aluno em relação a uma noção, e por outro lado, reconhecendo este meio adidático como território de referência cultural e de funcionamento dos saberes ensinados (Brousseau, 2002, p. 226).

Partindo dessa premissa, o aluno tem ciência de que a situação-problema foi escolhida para incitá-lo a adquirir um novo conhecimento. Entretanto, este conhecimento é totalmente justificado pela lógica interna da situação e que, possivelmente, demanda razões didáticas para construí-lo (Brousseau, 2008).

Assim sendo, a concepção de uma situação didática abrange a elaboração de circunstâncias favoráveis para que o aluno, de fato, desenvolva suas habilidades e construa o conhecimento. O incentivo à cooperação entre alunos e professor é uma relação que desenvolve capacidades importantes para a apreensão do saber, além de promover a integração da turma. Para que tais relações sejam benéficas, Brousseau (1996) enfatiza que estas devem ser estabelecidas pelo que ele denomina contrato didático, que consiste em um conjunto recíproco de comportamentos esperados na relação professor-aluno, mediados pelo saber.

A TSD organiza o processo de aprendizagem do aluno a partir das chamadas fases ou dialéticas, que são ação, formulação, validação e institucionalização, sendo as três primeiras consideradas a fase adidática. Sintetizamos estas dialéticas a seguir, de acordo com as ideias de Brousseau (2002, 2008):

i) *Dialética de ação*: o aluno depara-se com o problema e, de posse deste, busca em seus conhecimentos prévios e em sua interação com o meio, elementos que o auxiliem na busca de um caminho para seguir até a correta solução do problema proposto.

ii) *Dialética de formulação*: há uma troca de informações entre o aluno e o *milieu*. É o momento de expor as ideias de forma clara e verbalizada, no entanto sem a obrigação do uso de uma linguagem matemática rigorosa e/ou formalizada. Assim, o aluno traça estratégias e começa a se apropriar do conhecimento.

iii) *Dialética de validação*: o aluno apresenta sua estratégia de solução para os demais envolvidos e busca argumentar com base em seu raciocínio, verificando se o que ele conjecturou é, de fato, válido. Conforme Santos e Alves (2017, p. 453) a validação é a “fase de convencimento dos interlocutores sobre a veracidade, ou não, dos argumentos apresentados à solução do problema”. Partindo deste ponto, é importante que se busque o uso de uma linguagem mais formalizada e mecanismos de prova.

iv) *Dialética de institucionalização*: nesta fase, a figura do professor intervém para realizar uma síntese do que foi exposto e dialogado pelos alunos nas etapas anteriores, de maneira formal e com linguagem matemática adequada, eliminando modelos contraditórios ou inadequados que porventura tenham surgido nas fases anteriores.

Ao analisar as dialéticas/situações didáticas na perspectiva de Brousseau (2002, 2008), tem-se que o momento em que o estudante constrói o conhecimento ocorre na situação adidática, que compreende as três primeiras dialéticas da TSD, sendo esta elaborada para que o aluno interaja com um ambiente sem a intervenção docente. Já a institucionalização, mostra-se como parte integrante da transformação do conhecimento – simples familiaridade, mas não intimidade com o objeto de estudo – em saber – intelectual, que admite conceitos e juízos à respeito –, por meio do processo de devolução, que ocorre ao longo de toda a situação didática. De acordo com Margolinas (2015) o conhecimento, quando não corresponde ao saber, quando não institucionalizado, é frágil.

Alves (2019) traz que as dialéticas apontadas acima demandam um expediente detalhado e cuidadoso de atenção e análise, na medida que temos o interesse da perspectiva e compreensão da ação do professor, mediada e apoiada em fundamentos que subsidiam e indicam a adoção de uma metodologia de ensino para Matemática.

Conforme as análises anteriores, entendemos que no desenvolvimento da TSD, sobretudo na fase adidática, há características que culminam na construção do raciocínio matemático dos estudantes de forma evidente: um confronto com um ambiente heurístico para a sua construção; a mudança para um meio de referência para estabelecer o caráter genérico e necessário às propriedades buscadas em um problema; orientação adequada na situação; e a função dos diferentes comandos dos enunciados apodícticos de problemas, seja de prova, seja de decisão. Entretanto, perceber de que forma a construção deste raciocínio ocorre é um trabalho que demanda atenção e um olhar mais sensível e menos analítico do docente, ao buscar interpretações para as argumentações dos estudantes. Este é um ponto de vista debatido na seção seguinte.

3.1 O raciocínio matemático no percurso da TSD

Para a discussão desta seção, baseamo-nos no artigo de Brousseau e Gibel (2005), intitulado *Didactical handling of students' reasoning processes* (Manipulação didática dos processos de raciocínio dos alunos, tradução em português), como forma de trazer uma discussão sobre o percurso do raciocínio matemático dentro do desenvolvimento das dialéticas da TSD.

Durante muito tempo considerou-se que, em Matemática, o raciocínio devia ser concebido como uma apresentação de provas de modelo, ensinado pelo professor e fielmente reproduzido pelos alunos. Contudo, para os professores atualmente, assim como para os psicólogos, “o raciocínio como atividade mental não é uma simples recitação de uma prova memorizada” (Brousseau & Gibel, 2005, p. 14).

Pretz et al. (2003) explica que, ao deparar-se com qualquer tipo de situação-problema, o sujeito traz para a tarefa sua experiência com situações semelhantes, como o conhecimento sobre o domínio e as expectativas ou intuições do indivíduo sobre como abordar o problema. Nesse sentido, a implementação de tais situações-problema é repleta por uma série de dificuldades. Brousseau e Gibel (2005) apontam que, nessa situação, o aluno está sujeito a uma maior incerteza no que diz respeito a questões muito heterogêneas, enquanto o professor precisa analisar, avaliar e tomar decisões rápidas sobre comportamentos imprevisíveis do aluno, que também podem ser difíceis de explicar ou utilizar, o que torna a avaliação da aprendizagem dos alunos mais complexa.

Desta maneira, para construir um modelo de raciocínio matemático de um sujeito a partir da noção de situação, é necessária uma compreensão de que o raciocínio diz respeito a um domínio que não se restringe ao das estruturas formais, lógicas ou matemáticas, apesar de serem constituídos por um conjunto ordenado de afirmações ligadas, combinadas ou opostas umas às outras, respeitando certas restrições que podem ser explicitadas na solução de um problema (Brousseau & Gibel, 2005), ou ainda, como os autores explicam:

Portanto, para poder afirmar que determinado comportamento observável é sinal de um raciocínio cujos elementos são, em sua maioria, implícitos, é preciso ir além da definição formal e examinar as condições em que um "raciocínio presumido" pode ser considerado como um "raciocínio real" (Brousseau & Gibel, 2005, p. 16).

Brousseau e Gibel (2005) reforçam que, por diversas vezes, o docente direciona sua interpretação referente às asserções dos alunos buscando adequá-las de modo conveniente e induzido ao assunto tratado da aula, mais do que de acordo com as intenções iniciais do alu

no. Assim, os modelos inadequados elaborados pelo aluno frequentemente são interpretados pelo professor como uma inabilidade no raciocínio (Brousseau, 1996). Contudo, devemos considerar que os alunos utilizam, por vezes, representações ou conhecimentos diferentes do que temos como intenção ensinar-lhes, o que pode ser fruto da lógica das crianças, o pensamento natural. Nesse sentido, a situação didática:

[...] não pode ser reduzida nem à ação do sujeito nem ao conhecimento que a motiva, mas é o conjunto de circunstâncias que cria uma relação racional entre os dois. A situação pode explicar por que um raciocínio falso foi produzido apontando para outras causas que não um erro ou inadequação do conhecimento do sujeito (Brousseau & Gibel, 2005, p. 17).

Desta maneira, é importante, segundo a linha de pensamento dos autores, compreender que o aluno e o professor produzem raciocínios matemáticos em diferentes níveis. O professor, por já ter uma bagagem de conhecimentos mais robusta, ao se deparar com uma situação, agirá de forma diferente do aluno, que possivelmente conta com um limitado número de experiências e conhecimentos prévios.

Conforme Brousseau (1997), um raciocínio pode ser caracterizado pelo papel que desempenha em uma situação, ou seja, por sua função nessa situação. Assim, tal função pode ser decidir sobre algo, informar, convencer ou explicar. Por essa óptica, a função de um raciocínio varia de acordo com o tipo de situação em que ocorre, tendo relação direta com o movimento dialético dentro da TSD, ou seja, se é uma situação de ação, formulação ou validação.

Assim, em Brousseau e Gibel (2005), os autores buscam fazer uma distinção dos níveis de raciocínio matemático, considerados mais ou menos degenerados, e que se adaptam aos diferentes tipos de situações na TSD, como sintetizados a seguir:

- *Raciocínio de nível 1 (N1)*: pode ser caracterizado por um tipo de raciocínio que não é formulado como tal, entretanto pode ser atribuído ao sujeito com base em suas ações, e construído como um modelo dessa ação, sendo considerado como um modelo implícito relativo à situação de ação na TSD.

- *Raciocínio de nível 2 (N2)*: pode ser considerado como um raciocínio incompleto do ponto de vista formal, porém com lacunas que podem ser, de modo implícito, preenchidas pelas ações do estudante em uma situação em que uma formulação completa não se justificaria. Este tipo de raciocínio aparece em situações em que é necessária a comunicação, sendo relacionado à fase de formulação.

- *Raciocínio de nível 3 (N3)*: pode ser definido como um raciocínio formal, global e concluído, baseado em um conjunto de inferências corretamente relacionadas, que fazem uma clara menção aos elementos da situação ou conhecimento considerado como compartilhado pela classe, mesmo que ainda não se postule que tal raciocínio seja absolutamente correto. O raciocínio deste nível é característico de situações de validação.

Como trazem Brousseau e Gibel (2005), o problema apresentado ao aluno demanda soluções ou provas cuja validação pode ser dada de modo independente das circunstâncias didáticas em que o problema foi introduzido. “A solução padrão, ou seja, uma solução que poderia ser produzida pelo professor e que se espera do aluno, tem a forma de uma sequência de inferências (e cálculos), que está corretamente conectada, ou seja, conforme regras da lógica” (Brousseau & Gibel, 2005, p. 19). Assim, podemos considerar que cada etapa do raciocínio é incorporada a justificativas lógicas e matemáticas consideradas padrão, em que sua validade e relevância parecem ser autônomas.

Portanto, na proposta dos autores, a interpretação das soluções dos alunos deve levar em conta um sistema maior e mais complexo, caso seja a intenção do docente desafiá-los, instigá-los ou mesmo explicar por que tais formas de raciocínio, corretas ou não, foram produzidas. Desta maneira, recomenda-se que o professor considere os conhecimentos prévios do aluno para a construção do seu raciocínio em uma situação objetiva, pois:

Um novo raciocínio é aprendido quando é promovido de apenas um meio particular de resolver um determinado problema para um meio "universal" de resolver todos os problemas de um certo tipo, e se integra como tal com o conhecimento do sujeito. Em uma situação autônoma, o raciocínio é baseado na indução, mas essa indução é sustentada por uma cadeia de inferências que podem ser explicitadas (Brousseau & Gibel, 2005, p. 21).

No entanto, ainda conforme os autores, à medida que se amplia a quantidade de novos conhecimentos a serem aprendidos, torna-se cada vez mais inviável perceber o número crescente de conexões circunstanciais independentes e há um risco considerável de confusão (Brousseau & Gibel, 2005). Nesse sentido, os autores consideram o raciocínio do aluno algo amplo, que depende de muitas variáveis, inclusive do que eles trazem em sua bagagem de conhecimentos prévios.

Nessa perspectiva, compreendemos as razões pelas quais os docentes, por vezes, recorrem a razões didáticas, estabelecendo conexões artificiais entre diferentes saberes, alheios ao significado científico desse conhecimento, como por exemplo, o uso de revisões, dispositivos mnemônicos e metáforas, metonímias e analogias, o que os autores chamam de "meio retórico da didática" (Brousseau & Gibel, 2005, p. 21). Isto geralmente ocorre quando os estudantes não conseguem produzir um raciocínio suficientemente claro e coerente para a solução de um problema. Alves e Acioly-Régnier (2021, p. 14) trazem uma preocupação complementar que coloca que:

[...] quando perspectivamos o trabalho dos professores de Matemática, sobretudo, o trabalho dos mais experientes (experts), podemos constatar que determinadas rotinas e roteiros de ação e execução tendem ou se dirigem a um processo de simplificação, otimização, estilo profissional lacônico e, até mesmo, de economia ou encurtamento das ações, não raro, o seu envelhecimento também (Alves & Acioly-Régnier, 2021, p. 14).

Partindo do exposto, compreendemos que, em nível teórico, não há condições para que o conhecimento desenvolvido em uma situação didática autônoma em sala de aula tenha as mesmas propriedades que o conhecimento desenvolvido culturalmente, dado o fato de que seu aprendizado precisa ser apoiado por ações didáticas específicas.

Com efeito, podemos observar que as situações adidáticas conduzem espontaneamente a uma produção de signos variados, que resulta do processamento do conhecimento na situação, e que deve culminar na construção do saber. Esta entropia fenomenológica manifesta-se, sobretudo na fase heurística, por representações - símbolos, desenhos, escritas, linguagem (declarações), gestos, e cabe ao professor interpretá-los em nível adequado a fim de orientar o processamento do raciocínio.

Como forma de compreender melhor esses tipos de raciocínio e sua relação com a intuição enquanto faculdade ontológica, trazemos na seção seguinte uma discussão que articula os pontos de vista apresentados nas seções anteriores.

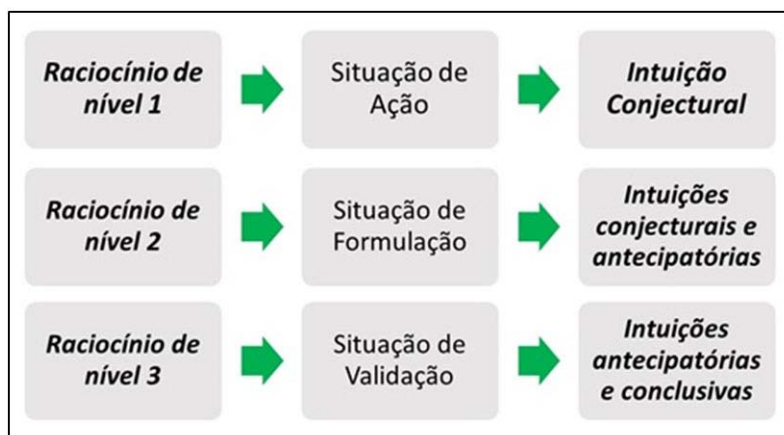
4. Uma articulação entre as teorias delineadas e suas implicações para o ensino

Diante do exposto nas seções predecessoras, podemos inferir uma relação entre o que Brousseau e Gibel (2005) propõem como os diferentes níveis de raciocínio matemático no desenvolvimento da Teoria das Situações Didáticas, e o que Fischbein (1987) propõe em sua classificação da intuição, no que ele denomina como Categorias do Raciocínio Intuitivo. Nesse sentido, buscamos ilustrar uma articulação entre as propostas desses autores.

Os níveis de raciocínio apontados por Brousseau e Gibel (2005) e as Categorias do Raciocínio Intuitivo elencadas por Fischbein (1987), partindo das dialéticas da TSD podem ser correlacionados a partir do esquema proposto na Figura 2:

Figura 2

Relação entre os níveis de raciocínio e as categorias intuitivas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando Brousseau e Gibel (2005) propõem o raciocínio de nível 1, descrevendo-o como um modelo de raciocínio ainda não formulado, mas relacionado à tomada de posição do sujeito em uma situação de ação dentro da TSD, podemos vislumbrar uma similaridade com a categoria de *intuição conjectural* de Fischbein (1987). Esta relação pode ser percebida quando Fischbein (1987) propõe que o sujeito, neste modelo de intuição, tem uma visão preliminar do problema e superficialmente de seu percurso de solução, entretanto não realizou, de fato, ação alguma para resolvê-lo, mas sim está conjecturando suas hipóteses para então seguir um trajeto baseado em um raciocínio que tenha sentido.

Já o *raciocínio de nível 2* proposto por Brousseau e Gibel (2005) é considerado como um raciocínio inacabado do ponto de vista formal, mas com hiatos que, implicitamente, podem ser preenchidos a partir das ações do aluno em uma situação de formulação dentro da TSD. Este modelo de raciocínio pode ser comparado, a depender do nível destas lacunas, tanto com as *intuições conjecturais* propostas por Fischbein (1987), em que o aluno inicia suas deduções diante de um ponto de partida, quanto com as *intuições antecipatórias*, em que o aluno já conseguiu formular ideias e estabelecer um percurso para a solução de forma mais explícita.

Nessa mesma perspectiva, podemos compreender que o *raciocínio de nível 3*, definido por Brousseau e Gibel (2005) como um modelo de raciocínio formal global e finalizado, que tem por base a conexão sequencial de inferências articuladas de forma coesa, mesmo que tal raciocínio não seja, de todo modo, absolutamente correto, como sendo um formato apresentado em situações de validação na TSD.

Partindo dessa óptica, podemos relacionar o *raciocínio de nível 3* ao que Fischbein (1987) propõe como *intuição antecipatória* e *intuição conclusiva*, a depender mais uma vez da forma como esse raciocínio foi produzido pelo aluno. Consideramos a *intuição antecipatória*, dado o fato de que o aluno, nesse percurso do raciocínio, pode vislumbrar uma solução analítica totalmente desenvolvida, apresentando uma lógica coerente para sua solução. E *conclusiva*, pois caso este aluno tenha uma compreensão e articulação plena entre seus conhecimentos prévios e o desenvolvimento de conhecimentos novos a partir da situação didática proposta, este pode estabelecer uma padronização e uma generalização de sua solução para situações que apresentem semelhança/similaridade com o exposto. Tal generalização pode ser validada pelo docente em uma situação posterior de institucionalização.

Desta maneira, entendemos que tanto os níveis de raciocínio propostos por Brousseau e Gibel (2005) quanto as categorias estabelecidas por Fischbein (1987) apresentam que o percurso de aprendizagem de um novo raciocínio ocorre quando este é promovido de apenas um meio particular de resolver um determinado problema para um meio "universal" de resolver todos os problemas de um certo tipo, e se integra como tal com o conhecimento do sujeito. Em uma situação autônoma, o raciocínio é baseado na indução, mas essa indução é sustentada por uma cadeia de inferências que podem ser explicitadas.

A maiêutica socrática normalmente é descrita como a arte de conduzir alguém a produzir o próprio conhecimento por meio de perguntas, sem que Sócrates acrescente nada a este conhecimento (Brousseau & Gibel, 2005). Nesse sentido, os autores trazem que as situações-problema devem estimular o modelo de abordagem do professor ao propô-las aos alunos.

Em uma situação, o raciocínio pode desempenhar papéis diferentes. Suas funções podem ser diversas: conjecturar, decidir, provar, demonstrar. No entanto, um raciocínio não é, por sua própria natureza, uma decisão ou uma prova: mas, no seio da situação em que intervém, assume uma ou outra função. Além disso, em determinado momento do curso de uma aula, pode-se identificar, conforme indicam Margolinas (1994) e Brousseau e Gibel (2005), um número muito grande de situações mais ou menos aninhadas entre si. As que nos interessam compreender, de modo mais específico, são aquelas que emergem no coletivo da sala de aula e influenciam o processo de institucionalização do saber ao qual o professor quer conduzir. Além disso, como os autores também observam, só se pode atribuir um raciocínio à ação de um estudante se pudermos ter certeza de suas motivações intrínsecas relacionadas à situação.

A identificação, tanto dos modelos implícitos de raciocínio de diferentes níveis propostos por Brousseau e Gibel (2005) quanto as Categorias do Raciocínio Intuitivo de Fischbein (1987) exige uma análise *a priori* teórica, dos comportamentos, das dificuldades e dos procedimentos que podem surgir nas diferentes fases da aula e do desenvolvimento de uma situação didática.

Isso nos permite conjecturar que um dos fatores que, porventura, pode limitar as possibilidades do docente de considerar, articular e processar o raciocínio dos alunos não é tanto a complexidade desse raciocínio, mas sim outra característica, relativa à própria natureza da situação proposta para os alunos, o que demanda um expediente de atenção e planejamento por parte do docente.

5. Considerações finais

A intuição é uma faculdade cognitiva que, ao ser encorajada tem potencial para alavancar interpretações novas, adequadas e coerentes, tanto quanto possível, juntamente com a evolução das estruturas formais do raciocínio lógico. Este desenvolvimento pode ocorrer à medida que o aluno realiza atividades práticas apropriadas e não por meio tão somente de meras explicações verbais. Nesse sentido, as intuições desenvolvidas são, por sua função e sua natureza, orientadas para o comportamento e para a prática.

Podemos compreender que a capacidade intuitiva responde ao contexto geral das situações didáticas e não a elementos isolados ou abstratos, o que requer pensamento analítico e está no domínio do sistema racional. Por outro prisma, temos também que o pensamento racional caracteristicamente requer um passo de cada vez, sendo estes passos explícitos e geralmente podem ser explicitados de forma clara por aquele que pensa (aluno) a outro indivíduo (outro aluno ou o professor). Tal pensamento prossegue com uma consciência relativamente plena das informações e operações envolvidas.

As obras de [Brousseau e Gibel \(2005\)](#) e [Fischbein \(1987\)](#) nos fornecem um entendimento sobre como a intuição, em um âmbito epistêmico, psicológico e até filosófico tem relevância para o campo educacional. Um docente que compreende tais noções intuitivas e níveis de raciocínio tem a prerrogativa de entender com maior facilidade as dificuldades de aprendizagem intrínsecas ao campo da Matemática, com a oportunidade de predizê-las e, eventualmente, superá-las.

Nesse ínterim, a intuição ligada à Didática da Matemática e à Psicologia Cognitiva, por meio das teorias elucidadas neste trabalho, configura-se em um vasto campo a ser investigado pelo professor de Matemática, propiciando um terreno fértil de informações a partir de uma análise sagaz do comportamento dos alunos mediante situações didáticas postas em prática na sala de aula. De forma subjetiva, este professor pode ser capaz de identificar o raciocínio intuitivo na resolução de problemas, bem como compreender melhor o nível de aprendizagem de seus alunos.

Para concluir este texto, almejamos que em uma perspectiva futura o docente leve em consideração os mecanismos do raciocínio intuitivo e suas nuances para o desenvolvimento do aluno e o conseqüente aprendizado da Matemática, tendo em vista suas potencialidades na evolução dos diferentes modelos de pensamento e lógicas propostas pelos alunos e suas origens, interpretando-as em sua práxis e, se for o caso, corrigindo-os, preocupando-se com um real crescimento da aprendizagem desta disciplina.

Agradecimentos

Agradecemos ao incentivo e aporte financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq para o desenvolvimento desta pesquisa no Brasil.

Referencias bibliográficas

- Alves, F. R. V. (2011). *Aplicações da Sequência Fedathi na promoção das categorias do raciocínio intuitivo no Cálculo a Várias Variáveis*. (Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza). http://www.teses.ufc.br/tde_biblioteca/login.php.
- Alves, F. R. V. (2012). Insight: descrição e possibilidades de seu uso no ensino do cálculo. *Vidya*, 32(2), 49-161. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/279>.
- Alves, F. R. V. (2016a). Didática da Matemática: seus pressupostos de ordem epistemológica, metodológica e cognitiva. *Interfaces da Educação*, 7(21), 131-150. <https://doi.org/10.26514/inter.v7i21.1259>.
- Alves, F. R. V. (2016b). Categorias intuitivas para o ensino do Cálculo: descrição e implicações para o seu ensino. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia*, 9(3), 1-21. <https://doi.org/10.3895/rbect.v9n3>.
- Alves, F. R. V. (2019). Visualizing the Olympic Didactic Situation (ODS): teaching mathematics with support of the GeoGebra software. *Acta Didactica Napocensia*, 12(2), 97-116. <https://doi.org/10.24193/adn.12.2.8>.
- Alves, F. R. V., & Acioly-Régner, N. M. (2021). Comunicação no ensino, na aprendizagem e na atividade profissional do professor de Matemática: implicações da Didática Profissional (DP). *IE Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1113.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions*, 9(3), 281-308. <https://revue-rdm.com/1988/ingenierie-didactique-2/>.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Contraponto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Blattberg, R. C., & Hoch, S. J. (1990). Database Models and Managerial Intuition: 50% Model + 50% Manager. *Management Science*, 36(8), 887-899. <https://www.jstor.org/stable/2632364>.
- Brousseau, G. (1976). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. In Vanhamme, W & Vanhamme, J. (Eds.). *La problématique et l'enseignement de la mathématique. Comptes rendus de la XXVIIIe rencontre organisée par la Commission Internationale pour l'Etude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques, Louvain-la-neuve*, (pp. 101-117). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516569v2/document>.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement de mathématiques*. (Thèse d'État et Sciences). Bordeaux: Université de Bordeaux I.
- Brousseau, G. (1996). Os diferentes papéis do professor. In Parra, C., & Saiz, I (Orgs.). *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*, (pp. 54-78). Artes Médicas.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers.
- Brousseau, G. (2002). *Theory of Didactical Situations in Mathematics: Didactique des Mathématiques, 1970-1990*. Kluwer Academic Publishers.
- Brousseau, G. (2008). *Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino*. Ática.

- Brousseau, G., & Gibel, P. (2005). Didactical handling of students' reasoning processes in problems solving situations. In Laborde, C., Perrin-Glorian, M. J., & Sierpiska, A. *Beyond the Apparent Banality of the Mathematics Classroom*, (pp. 13-58). Springer.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage Édition.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49(8), 709-724. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.49.8.709>.
- Fischbein, E. (1987). *Intuition in Science and Mathematics: an educational approach*. D. Reidel Public, Mathematics Educational Library.
- Fischbein, E. (1993). The Theory of Figural Concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 24(2), 139-162. <https://www.jstor.org/stable/3482943>.
- Fischbein, E. (1999). Intuitions and Schemata in Mathematical Reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 38(11), 11-50. <https://doi.org/10.1023/A:1003488222875>.
- Fischbein, E., & Gazit, A. (1984). Does the Teaching of Probability Improve Probabilistic Intuitions? *Educational Studies in Mathematics*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.1007/BF00380436>.
- Grande, A. L., & Silva, B. A. (2013). Resolução de questões relacionadas ao cálculo e o uso da intuição e do rigor. *Educação, Matemática e Pesquisa*, 2(1), 27-38. <https://revistas.pucsp.br/index.php/pdemat/article/view/15057>.
- Kidron, I. (2011). Tacit models, treasured intuitions and the discrete - continuous interplay. *Educational Studies in Mathematics*, 78(1), 109-126. <https://www.jstor.org/stable/41485943>.
- Lieberman, M. D. (2000). Intuition: A Social Cognitive Neuroscience Approach. *Psychological Bulletin*, 126(1), 109-137. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.1.109>.
- Margolinas C. (1994) La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. In: Margolinas C. (Ed.) *Les débats de didactique des mathématiques*, (pp. 89-102). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Margolinas, C. (2015). Situations, savoirs et connaissances...comme lieux de rencontre? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2(19), 31-39. <https://revuedeshep.ch/pdf/19/2015-Margolinas-FPEQ-19.pdf>.
- Pais, L. C. (1996). Intuição, experiência e teoria geométrica. *Revista Zetetiké*, 6. <https://doi.org/10.20396/zet.v4i6.8646739>.
- Pommer, W. M. (2008). *Brousseau e a ideia de Situação Didática*. Seminários de Ensino de Matemática/ FEUSP. <https://www.nilsonjosemachado.net/sema20080902.pdf>.
- Pretz, J. E., Naples, A. J., & Sternberg, R. J. (2003). Recognizing, Defining, and Representing Problems. In Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (Eds.). *The psychology of problem solving*, (pp. 3-30). Cambridge University Press.
- Santos, A. A., & Alves, F. R. V. (2017). A Engenharia Didática em articulação com a Teoria das Situações Didáticas como percurso metodológico ao estudo e ensino de matemática. *Acta Scientiae*, 19(3), 447-465. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/2739>.
- Schooler, J. W., & Melcher, J. (1995). The ineffability of insight. In Smith, S., Ward, T. & Finke, R. (Eds.). *The creative cognition approach*, (pp. 97-133). MIT Press.
- Shapiro, S., & Spence, M. T. (1997). Managerial intuition: A conceptual and operational framework. *Business Horizons*, 40(1), 63-68. [https://doi.org/10.1016/S0007-6813\(97\)90027-6](https://doi.org/10.1016/S0007-6813(97)90027-6).

Sousa, R. T. (2022). Resenha de “A intuição em ciências e matemática: uma abordagem educacional”, de Fischbein, E., 1987. *Revista Contraponto*, 3(3), 199-203. <https://doi.org/10.21166/ctp.v3i3.2083>.

Ul-Haq, S. (2015). *Intuition and creativity. Pakistan: Lahore University of Management Sciences*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4641.3289>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

La investigación educativa en contextos interculturales en La Araucanía, Chile: tendencias, avances y proyecciones


Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo^a y Segundo Quintriqueo Millán^b
Universidad de La Frontera, Temuco^a. Universidad Católica de Temuco, Temuco^{ab}, Chile

Recibido: 21 de abril 2022 - Revisado: 01 de julio 2022 - Aceptado: 26 de julio 2022

RESUMEN

Las demandas indígenas y los acuerdos internacionales posicionaron a la educación intercultural como parte de las agendas políticas. Así, la investigación educativa en contexto intercultural ha vivenciado un auge. Existen estudios internacionales que describen el estado de la productividad científica en esta materia tanto en el espacio europeo como latinoamericano. A nivel nacional y regional, no fue posible encontrar un catastro actualizado, por lo que este estudio pretende diagnosticar el estado del arte, avances, limitaciones y productividad científica de la investigación en el área de la educación intercultural en la región de La Araucanía, identificando referentes, temáticas centrales y vacíos para orientar la labor investigativa en el área. Para ello, se analizaron los proyectos de investigación financiados por el Estado, categorizando la temática que abordan y la productividad asociada. Se obtuvo un corpus de 13 documentos que al ser analizados dan cuenta del descentralismo de la investigación, con gran participación de investigadores indígenas. Las temáticas más comunes son métodos de enseñanza y propuestas educativas y currículo. Las temáticas menos abordadas corresponden a abandono escolar, liderazgo escolar y organización escolar, validación de instrumentos, entre otros. Además, se evidencia gran cantidad de elementos de divulgación de los resultados, pero centrados en la esfera académica, por lo que surge la necesidad de dirigirse a la comunidad educativa general. Por último, se observa la presencia de metodologías de investigación alternativas al positivismo, lo que permite co-construir significados y rescatar voces históricamente silenciadas. Se espera que este estudio permita orientar la investigación en educación intercultural en el territorio.

^{*}Correspondencia: Marleen Westermeyer Jaramillo (M. Westermeyer-Jaramillo).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4176-6320> (marleen.westermeyer@ufrontera.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095> (squintri@uct.cl).

Palabras claves: Educación intercultural; investigación educativa; productividad científica; contexto indígena.

Educational investigation in intercultural contexts in La Araucanía, Chile: trends, progress and projections

ABSTRACT

Indigenous demands and international agreements have positioned intercultural education as part of political agendas. Thus, educational research in an intercultural context has experienced a boom in the last few years. There are international studies that describe the state of scientific productivity in this area in Europe and Latin America. At the national and regional level, it was not possible to find an updated registry, so this study aims to diagnose the state of the art, progress, limitations and scientific productivity of research in the area of intercultural education in the region of La Araucanía, identifying references, main topics and gaps to guide research work in the area. For this purpose, research projects financed by the state were analyzed, categorizing topics and associated productivity. A corpus of 13 documents was obtained, which, when analyzed, shows the decentralized nature of the research, with great participation of indigenous researchers. The most common topics include teaching methods, and educational proposals and curriculum. The least addressed topics correspond to school dropout, school leadership and school organization, validation of instruments, among others. In addition, there is evidence of many publications to show results, but centered in the academic sphere, thus the need to address the general educational community arises. Finally, the presence of research methodologies, alternative to positivism, is observed, which allows co-constructing meanings and rescuing historically silenced voices. It is hoped that this study will help to guide research in intercultural education in the territory.

Keywords: Intercultural education; educational research; scientific productivity; indigenous context.

1. Introducción

En Chile, se ha incrementado la productividad asociada a la investigación educativa ([Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación \[CIDE\], 2007](#)), lo que contribuye descubrir principios generales e interpretaciones que permiten sistematizar el conocimiento en el área educativa ([Ary et al., 2010](#)). Una de las temáticas que la investigación educativa explora es la interculturalidad, especialmente en contexto mapuche en La Araucanía, la región que concentra el mayor porcentaje de población mapuche en el país ([Instituto Nacional de Estadísticas \[INE\], 2021](#)). Además, se devela la diversidad epistémica que conlleva la investigación educativa en contexto indígena, lo que permite hacer frente al pensamiento hegemónico, propio de la ciencia moderna, que invisibiliza y silencia otras formas de conocimientos y que es perpetuado desde la lógica colonial ([Santos, 2015](#)). Sumado a lo anterior, las demandas indígenas ([Marimán, 2008](#)) y los acuerdos internacionales ([Organización de las Naciones Uni](#)

das [ONU], 2007) han hecho que la educación intercultural sea parte de la política pública, por lo que la investigación educativa en contexto indígena ha vivido un auge.

A nivel internacional, se ha caracterizado el estado de la investigación educativa en contexto intercultural, ya sea con foco en la población migrante o indígena (Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Rodríguez, 2009). Sin embargo, en el contexto nacional, informes de la CIDE en investigación educativa mencionan la educación intercultural tan solo una vez en el marco de la educación bilingüe (CIDE, 2007). Asimismo, existen revisiones de literatura sobre la investigación intercultural en Chile, como la realizada por Fuentes y Arriagada (2020); pero no se han encontrado artículos que sistematicen los estudios sobre educación intercultural en la región de La Araucanía, que por su composición demográfica requiere de la comprensión en relación al tema. El objetivo de esta investigación es diagnosticar el estado del arte, avances, limitaciones y productividad científica de la investigación en el área de la educación intercultural en la región de La Araucanía, para aportar con una base de conocimientos que permita guiar futuras investigaciones, orientar prácticas educativas y servir como insumo para la creación de políticas públicas que potencien la interculturalidad en el campo educativo e investigativo.

2. Antecedentes

Investigación en contexto indígena

La investigación en el contexto del colonialismo ha contribuido a la invisibilización del conocimiento y a la opresión de los pueblos indígenas (Smith, 2016). Por ejemplo, en el caso mexicano, la antropología fue clave en los procesos de aculturación escolar aportando con mecanismos de homogeneización cultural diseñados a partir del comportamiento de los pueblos originarios (Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio, 2020). La idea de que la investigación aporta a un bien común tiene un sustento científicista sobre el valor la misma (Smith, 2016), lo que significa que se considera a esta forma de producir conocimientos como superior a otros mecanismos.

Considerando lo anterior, se establece que existe cierta distinción basada en la identidad del investigador en contexto indígena, especialmente si pertenece a un pueblo originario, puede aportar cierta sensibilidad desde el ser indígena a la investigación, lo que no quiere decir que no haya riqueza en las investigaciones llevadas a cabo por investigadores no indígenas (Smith, 2016). En la actualidad emerge el desafío de que la investigación en contextos interculturales para sustentar en la episteme indígena la producción intelectual, en un trabajo co-constructivo y en alianza con investigadores no indígenas, desde enfoques descolonizadores.

Ahora bien, bajo la perspectiva de Santos (2015), América del Sur entera es sometida a la herencia de la colonización y la perpetuación de esta, sin distinción de etnias (salvo por determinados grupos de elite). Inclusive, el mundo académico latinoamericano no cuenta con el mismo reconocimiento que el europeo, que se consideran a sí mismos superiores en base a criterios de calidad definidos por las epistemologías propias (Santos, 2015). En este contexto, el investigador latinoamericano puede presentar una sensibilidad diferente a los europeos que hacen investigación en contexto indígena, pues comparten con el mundo indígena, en algún grado, la experiencia de vivir en un territorio colonizado.

Sin embargo, la investigación educativa en América Latina, en contextos interculturales e indígenas se ha desarrollado de manera escasa, representando apenas un 4,0% de las investigaciones en educación realizadas entre los años 2014 y 2016, donde destaca México por su tradición en el área y Perú al concentrar un 10% de su producción científica asociada a materias interculturales (Murillo y Martínez-Garrido, 2019).

Investigación Educativa

La Investigación Educativa puede ser definida como la producción de un “conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación” (Bisquerra, 2009, p. 37). De manera más simple, se puede considerar que es la aplicación de la aproximación científica al estudio de problemas educacionales (Ary et al., 2010). En ambas definiciones la investigación es de índole científica, la que aborda problemáticas propias de la educación en un sentido amplio.

Las características esenciales que se atribuyen a la investigación educativa son (Bisquerra, 2009):

1. Posee métodos de investigación.
2. Busca construir una base de conocimientos científicos sobre educación, resolver problemas, mejorar las prácticas educativas y las instituciones.
3. Es organizada y sistemática, lo que asegura la calidad del conocimiento (rigor científico).

Con respecto a los métodos utilizados por la investigación educativa, se pueden abordar desde la lógica de la distinción o bien desde la compatibilidad (Bisquerra, 2009):

1. Según su finalidad, la investigación puede ser comprensiva (enfoque cualitativo) o bien explicativa (enfoque cuantitativo).
2. Considerando el grado de implicación del investigador sobre los casos o el fenómeno estudiado, la investigación puede tener un corte experimental, cuasi experimental, *ex post facto* o naturalista.
3. Acorde al tipo de datos recogidos la investigación puede ser cuantitativa, cualitativa o mixta.

En Chile, La Investigación y Desarrollo en Educación (I+D) se debe entender desde los acontecimientos políticos y sociales que han configurado su itinerario histórico a nivel nacional. A continuación, se presentan por década algunos de los rasgos de la investigación en Chile, según los resultados de un estudio encargado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) al CIDE en el año 2007:

- Década de los 60': investigación en universidades y escasamente en el Estado. Estudios sobre el aumento de la matrícula y reforma educacional de la época.
- Década de los 70': investigación en universidades y organismos no gubernamentales. Perspectiva crítica al modelo educativo.
- Década de los 80': estancamiento, protagonismo de organismos no gubernamentales y economistas en el campo de la discusión educacional.
- Década de los 90': decaimiento de la influencia no gubernamental, aumento productividad científica por encargo del MINEDUC, fortaleciendo la investigación en las universidades y se observa la economía como tema central en la discusión educativa.
- 2000 en adelante se observa la necesidad de fortalecer la investigación educativa, que es abundante pero dispersa, aunque existe consenso generalizado sobre la importancia de la educación. También se observa el aumento de la capacidad investigativa de las universidades (por la existencia de programas de posgrado). El MINEDUC define líneas de investigación y dispone de fondos para la realización de investigación educativa.

Profundizando en el escenario actual de la investigación educativa en Chile, en un estudio del CIDE (2007) se señala lo siguiente:

- Existe dificultad para estimar el costo de las investigaciones. De manera aproximada el costo promedio anual de los estudios es de 43 millones de pesos chilenos. Los temas con mayor inversión son informática educativa, formación docente y calidad educativa. Los temas con menor inversión son alfabetización, descentralización educativa, financiamiento educacional. La mayor fuente de financiamiento para la investigación es estatal.

- Los productores de conocimientos mayoritarios son el MINEDUC, la Pontificia Universidad Católica, la Universidad de Chile y el CIDE.

- Las profesiones más recurrentes en el rol de investigador son profesores, psicólogos, ingenieros y sociólogos.

- Las debilidades de la investigación educativa en Chile son la falta de masa crítica, de investigadores con capacidades para desempeñarse en contextos indígenas e interculturales, espacios de difusión y de conexión con la política pública, falta de cultura institucionalizada de investigación, baja inversión en relación al gasto total en educación.

- Se detecta la necesidad de mayor liderazgo por parte del MINEDUC en la gestión de recursos y fortalecimiento de capacidades institucionales.

- La productividad en el área no concuerda con las necesidades del país.

- Existe baja competitividad de la investigación a nivel internacional y baja replicabilidad de los estudios.

- Se deben establecer espacios de crítica académica sobre la calidad investigativa.

- Existe la necesidad de trabajar en políticas de postgrado.

Se observa que la investigación básica es financiada por el Estado, lo que hoy se materializa a través de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), mediante becas y fondos de investigación concursables. Sin embargo, se detectan algunas problemáticas como la falta de nuevos investigadores capaces de producir conocimientos, a través de la investigación empírica, lo que se puede deber a la formación recibida en los programas de posgrado. Lo anterior, sumado a que el MINEDUC no se desenvuelve con liderazgo en la delimitación de líneas de investigación, se traduce en que la investigación no contribuya a las necesidades del país. Justamente, una de las áreas que requiere la profundización en la evidencia empírica para la generación de política pública en educación intercultural.

Educación Intercultural

La Educación Intercultural en Chile emerge formalmente recién en la década de los 90' y se implementa en el marco de la estructura curricular y los niveles educativos de Educación Parvularia y Educación Básica, principalmente. Esto se concretó después de un siglo desde que la escuela se instauró como institución monocultural en La Araucanía. Fue con la promulgación de la Ley Indígena en 1993 que se establece un sistema educativo de educación intercultural bilingüe, pero solo para aquellos establecimientos que cuenten con alta concentración de estudiantes indígenas, por lo que desde el marco legal emerge la idea de interculturalidad pensada solo para indígenas (Walsh, 2009). Concretamente, la interculturalidad se puede definir como una "estrategia didáctica que toma en cuenta lógicas sociales y culturales en interrelación, paradigmas socioculturales mapuche [indígena para todo el contexto nacional] y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías que están en base de la construcción del conocimiento educativo" (Quilaqueo, 2005, p. 37).

La Educación Intercultural en Chile se concretiza a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), del MINEDUC, construido en base a la Ley General de Educación promulgada el año 2009 y el convenio 169 de la Organización Nacional del Trabajo (OIT). Los principios declarados por este programa son: 1) la revitalización de lenguas originarias y

otros aspectos culturales dentro de la sala de clases (PEIB, 2021); 2) interculturalidad para todos y todas, a través de leyes, proyectos educativos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, cultura escolar, intercambio con la comunidad y el contexto sociocultural donde se inserta la escuela (PEIB, 2021); y 3) se observa una ruptura con la idea de que la interculturalidad es pensada solo para indígenas.

Sin embargo, la respuesta educativa hacia la interculturalidad dada desde 1993 parece no ser suficiente, lo que se evidencia en las demandas de familias y movimientos mapuches respecto a una educación culturalmente más pertinente, que considere la transmisión de conocimientos propios e inclusive, autonomía institucional (Marimán, 2008). Además, se ha establecido que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en La Araucanía está basada en una epistemología de corte eurocéntrico occidental y en una visión de mundo única y hegemónica (Arias-Ortega et al., 2019), la que estaría sustentada en el carácter monoepistémico cientificista con que se instala la escuela en América Latina (Dussel, 1980), el cual aún no habría sido superado. Lo anterior coincide con el escenario latinoamericano descrito por Walsh (2009), quien plantea que los programas de educación intercultural tienden a responder a una perspectiva funcional, en la que se sigue tributando al sistema hegemónico y donde los avances en la materia tienen un carácter coyuntural.

3. Desarrollo

La metodología empleada en este estudio consistió en una revisión documental del material asociado a proyectos concursables financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile. A través de la búsqueda en el repositorio online de la ANID, se usó el filtro “Informes finales” y como motor de búsqueda las palabras claves Educación Intercultural, escolar mapuche, escolar IX región, escuela indígena y metodologías educativas en contexto intercultural. Como criterios de selección se consideraron las investigaciones realizadas en la región de La Araucanía (total o parcialmente) y que contemplen temáticas educativas en contexto intercultural. Para procesar la información se construyeron fichas en base a los informes finales que consideraron: título del proyecto, investigador responsable, año de publicación del informe final, objetivos, productividad científica asociada y metodología. El informe final más antiguo del corpus fue publicado el 2008 y el más reciente el 2018. Los resultados de la productividad científica fueron triangulados utilizando otros buscadores académicos, utilizando el código del proyecto como motor de búsqueda. El análisis de la información fue tanto de tipo cuantitativo (frecuencia de las temáticas y de los mecanismos de divulgación) como cualitativo (características generales de la investigación y metodologías utilizadas).

La información recogida se analizó en términos de la adscripción laboral del investigador responsable, la ubicación geográfica de la institución patrocinante, las metodologías utilizadas, las áreas temáticas de la investigación según categorías utilizadas en otras sistematizaciones (Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Rodríguez, 2009) y de los mecanismos de divulgación de los resultados. Se identificaron tendencias predominantes y desafíos en la investigación en el área.

Para clasificar las temáticas de investigación abordadas por el corpus de proyectos FONDECYT y FONDEF analizados, se recurrió a la clasificación dada por Murillo y Martínez-Garrido (2019), para categorizar la investigación educativa en América Latina: Métodos de enseñanza y currículo; Evaluación educativa; Abandono escolar; Gestión, liderazgo y organización; Docentes; Sistemas y políticas educativas; Familias; Validación de instrumentos; Libros de texto; TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación; Desarrollo cognitivo; Desarrollo socio-afectivo; Educación rural e intercultural; Producción científica; *Bullying*;

Educación inclusiva, y Preparación para el trabajo. Además, se utilizaron las categorías asociadas a la interculturalidad, en base a lo propuesto por [Rodríguez \(2009\)](#), con la salvedad que sus categorías son pensadas para el contexto español y por ende fueron adaptadas para este estudio: escolarización indígena, modelos de intervención y propuestas educativas, bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela, actitudes ante otras culturas y, ciudadanía intercultural e identidad intercultural. La Tabla 3 muestra la clasificación dada a los proyectos del corpus en base a dichas categorías.

Para analizar la productividad científica de cada proyecto, se recurrió a su registro completo disponible en el repositorio de la ANID, donde se dispone información asociada a su cantidad de artículos, tesis, libros, capítulos de libros, manuscritos y ponencias. La información fue complementada a través de lo declarado dentro de los informes finales y con una búsqueda a través de Google Académico de artículos asociados al autor y número de proyecto.

La búsqueda original arrojó un total de 18 resultados únicos, a los que se aplicaron los criterios de selección, resultando un corpus de 13 informes finales asociados a proyectos financiados por la ANID, publicados entre los años 2008 y 2018 (Tabla 1). Se descartaron tres informes que corresponden a investigaciones que no consideraron a la región de La Araucanía y otros cuya temática principal no guarda relación directa con la educación intercultural. De los 13 proyectos de investigación analizados, en 10 el domicilio del investigador responsable coincide con el lugar de estudio: La Araucanía. Solo el informe final N° 6 (Tabla 1), corresponde a una investigación realizada desde Santiago y donde la interculturalidad se centró no solo en lo mapuche, sino que también a etnias del norte de Chile. Los informes N° 9 y 11 se realizaron desde la región del Biobío, la que también presenta concentración de comunidades mapuches.

Tabla 1*Proyectos en investigación educativa intercultural 2008-2018.*

Nº	Título del proyecto	Investigador responsable	Año publicación informe final
1	Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural.	Daniel Quilaqueo Rapimán	2018
2	Distancia entre el conocimiento mapuche y occidental en la educación escolar, hacia una base de conocimiento para la educación intercultural en contexto mapuche.	Segundo Quintriqueo Millán	2010
3	Tipificación de los métodos educativos mapuches: bases para una educación intercultural.	Daniel Quilaqueo Rapimán	2014
4	Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de <i>kimches</i> : fundamentos para una educación intercultural.	Daniel Quilaqueo Rapimán	2011
5	Epistemología del conocimiento mapuche y el escolar: un análisis desde la pedagogía intercultural, la geografía y sociología educacional.	Segundo Quintriqueo Millán	2014
6	Sistemas de conocimiento que sobre el aprendizaje, la educación y la escuela comparten familias de comunidades indígenas del norte y del sur de Chile: un aporte a la construcción de una dimensión intercultural para el currículo.	Nolfa Ibañez Salgado	2014
7	Saberes mapuches y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por <i>kimches</i> . Sistematización para una educación intercultural.	Daniel Quilaqueo Rapimán	2008
8	Diseño, desarrollo y validación de material educativo con soporte robótico para contextos interculturales.	Pedro Hepp Kuschel	2011
9	La historia escolar en contextos interétnicos e interculturales: un estudio desde el sistema escolar en contexto mapuche/ no mapuche.	Omar Turra Díaz	2018
10	Factores culturales, evolutivos y sociolingüísticos en la construcción de los conceptos de espacio, tiempo y número en escolares mapuche de zonas rurales.	Paula Alonqueo-Boudon	2016
11	Reconocimiento, respeto y participación de minorías en Chile. Una investigación en escolares chilenos, mapuche, inmigrantes y con discapacidad.	David Sirlopu Díaz	2018
12	El efecto de la cultura en el desarrollo del conocimiento espacial en niños escolares de la IX región.	Paula Alonqueo-Boudon	2012
13	Aprender en diferentes "comunidades de practica": estudio etnográfico comparativo de la practica social de una "escuela indígena" rural y una "escuela no indígena" urbana en la región de La Araucanía	Laura Luna Figueroa	2015

Nota: Elaboración propia en base a la información obtenida en la búsqueda con el repositorio ANID (2021).

La mayor parte (12) de los proyectos de investigación fueron financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), mientras que el informe final N°8 (Tabla 1) se financia a través del Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF). Los proyectos FONDECYT tienen como objetivo “estimular y promover el desarrollo de investigación científica y tecnológica básica” (ANID, 2021). Mientras que los proyectos FONDEF buscan “contribuir al aumento de la competitividad de la economía nacional y al mejoramiento de la calidad de vida de los chilenos, (...) en la realización de proyectos de investigación aplicada y de desarrollo tecnológico” (ANID, 2021). Así, se puede establecer que la investigación educativa en la región estaría centrada más en la búsqueda, comprensión y explicación de la información que a una utilidad práctica inmediata.

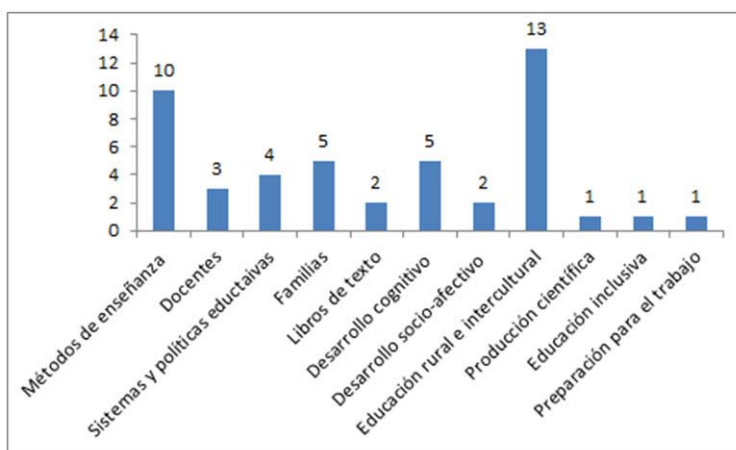
El 62% de las investigaciones consideradas están concentradas en tres investigadores (Quilaqueo, Quintriqueo y Alonqueo), todos con apellidos mapuche y con un alto estándar de formación internacional en el ámbito de la investigación en educación.

Principales temáticas abordadas y vacíos de la investigación educativa en contexto indígena

Para clasificar las temáticas de investigación abordadas por el corpus de proyectos FONDECYT y FONDEF analizados, se recurrió a las temáticas de la clasificación dada por Murillo y Martínez-Garrido (2019), para categorizar la investigación educativa en América Latina, tomando en cuenta el título y los objetivos de cada proyecto para decidir a cuál de las temáticas tributaba (Figura 1).

Figura 1

Frecuencia de las categorías en el corpus de informes finales analizados. Primera clasificación.



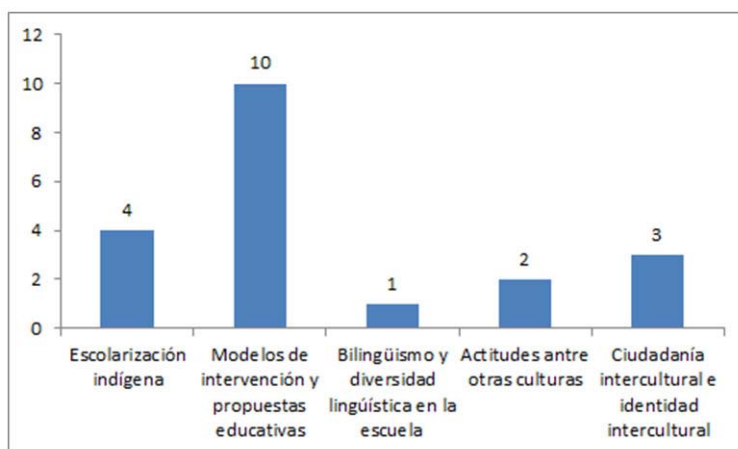
Nota: elaboración propia en base a la clasificación propuesta por Murillo y Martínez-Garrido (2019).

De las 17 categorías propuestas por Murillo y Martínez-Garrido (2019) quedan desiertas las temáticas: Evaluación educativa, Abandono escolar, Liderazgo y organización escolar, Validación de instrumentos, *Bullying*. Dejando fuera la temática Educación rural e intercultural, que por los criterios de constitución del corpus en estudio está presente en el 100% de los proyectos, las tres categorías mayoritarias son: Métodos de enseñanza y currículo (10 proyectos), Familias (5 proyectos) y Desarrollo cognitivo (5 proyectos).

Otra manera de clasificar las investigaciones educativas es en categorías asociadas a la interculturalidad, es en base a lo propuesto por [Rodríguez \(2009\)](#), adaptándolas al contexto nacional. Así, en base al título y objetivo de los proyectos analizados, se decidió a cuál(es) categoría(s) contribuyen. La Figura 2 muestra la frecuencia con que es abordada cada temática de la clasificación de [Rodríguez \(2009\)](#).

Figura 2

Frecuencia de las categorías en el corpus de informes finales analizados. Segunda clasificación.



Nota: elaboración propia en base a la clasificación adaptada de [Rodríguez \(2009\)](#).

Como se observa en la Figura 2, las temáticas más abordadas son Modelos de intervención y propuestas educativas (10 proyectos) y Escolarización indígena (4 proyectos). La primera categoría mencionada es análoga a la propuesta por [Murillo y Martínez-Garrido \(2019\)](#): Métodos educativos y currículo. La categoría Escolarización indígena se relaciona con la categoría Sistemas y políticas educativas ([Murillo y Martínez-Garrido, 2019](#)), pero siendo más específica a la educación en contexto indígena. Las temáticas menos abordadas son Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela (1 proyecto) y Actitudes ante otras culturas (2 proyectos).

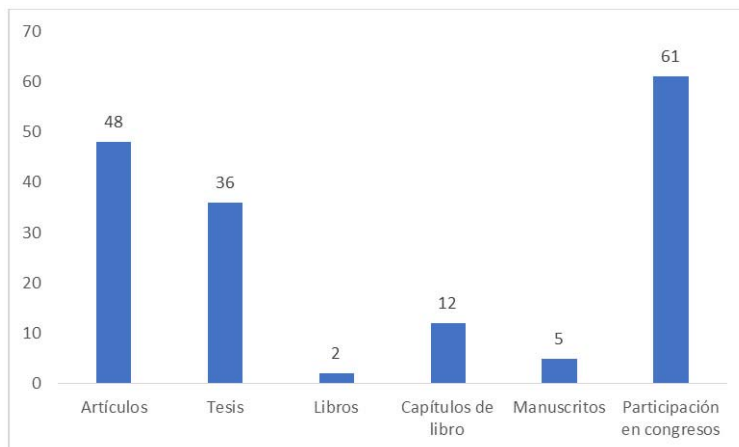
El proyecto N°12 “El efecto de la cultura en el desarrollo del conocimiento espacial en niños escolares de la IX región” no pudo ser categorizado según la adaptación hecha de [Rodríguez \(2009\)](#), por lo que se propuso clasificarlo como un proyecto de tipo “Desarrollo cognitivo y cultura”, al estudiar la influencia de los elementos culturales en el aprendizaje escolar.

Productividad científica en contextos educativos indígenas e interculturales

La cantidad y tipo de publicaciones de los proyectos en estudio se muestran en la Figura 3 construida en base a los informes finales de proyecto y a una búsqueda complementaria utilizando el código de estos.

Figura 3

Cantidad total de elementos cada elemento de divulgación considerados por los proyectos en estudio.



Nota: elaboración propia en base a la información disponible en los informes finales y a una búsqueda complementaria utilizando los códigos de cada proyecto.

Elementos metodológicos utilizados en contextos indígenas e interculturales

Los aspectos metodológicos detectados en los proyectos estudiados y en sus publicaciones se mencionan en la Tabla 2.

Tabla 2

Elementos metodológicos de los proyectos parte del corpus.

N°	Tipo de investigación, paradigma investigativo, enfoque de investigación, diseño investigativo, enfoque de análisis, técnicas e instrumentos de recolección de datos.
1	Investigación cualitativa en educación / enfoque de investigación basado en una epistemología intercultural, interepistémica y decolonial / modelo de casos múltiples seleccionados como casos típicos/ enfoque de análisis descriptivo / fenomenología hermenéutica / <i>inatuzugu</i> .
2	Investigación educativa / investigación socio educacional / escala de valoración de Likert / análisis cualitativo/ carácter descriptivo / análisis socio histórico/ análisis de contenidos / métodos de las comparaciones constantes / análisis de unidades temáticas/ entrevistas individuales / preguntas semi-estructuradas y semi-dirigidas/ observación etnográfica.
3	Investigación educativa cualitativa/ enfoque multimétodo/ teoría fundamentada/ entrevista semiestructurada.
4	Enfoque cualitativo / teoría fundamentada / entrevistas semiestructuradas.
5	Investigación educativa cualitativa / investigación socio-educacional/ enfoque multimétodo / diseño de casos colectivo/ análisis socio histórico/ carácter descriptivo/ teoría fundamentada/ análisis de contenido/ análisis de unidades temáticas/ registros etnográficos / entrevistas semi-estructuradas y semi-guías/ registro audiovisual/ encuesta de valoración Likert.
6	Constructivismo radical / análisis comparativo/ entrevistas / talleres de co-construcción/ historias de vida/ observaciones de contexto, reportes de trabajo en terreno y notas de campo.

7	Tipo cualitativo / investigación educativa y sociológica/ diseño de casos múltiples/ teoría fundamentada / método de las comparaciones constantes/ carácter descriptivo / análisis crítico del discurso / lógica del discurso en <i>mapunzugun</i> / entrevistas grupales e individuales en profundidad / registros etnográficos/ entrevista semiestructurada.
8	Estudio exploratorio y descriptivo/ técnicas cuantitativas y cualitativas/ tipo cuasiexperimental/ observación directa/ entrevistas/ lista de cotejo/ cuestionarios/ instrumentos estandarizados: TEPSI, Pre-cálculo/ Test Contenido Cultural Mapuche/ cuestionario de tipo Likert.
9	Perspectiva cualitativa / investigación social mixta / enfoque fenomenológico / estudio de casos / diseño mixto / análisis de contenido/ metodología comunicativa / método fenomenológico/ grupo de discusión / grupos de discusión comunicativa / estudio documental / cuestionario comunicativo / cuestionario dicotómico / entrevista comunicativa.
10	Corte transeccional / alcance descriptivo / cuestionario de Competencia Lingüística en <i>mapunzugun</i> .
11	Estudio no experimental / transversal-explicativo / análisis estadístico descriptivo / análisis factoriales confirmatorios / escalas tipo <i>Likert</i> : escala de respeto incondicional hacia las personas, escala de orientación a la dominancia social, escala de toma de perspectiva, escala de conducta de matonaje, escala de convicción moral.
12	Diseño factorial multivariado inter-sujetos, cuasi-experimental de tipo transversal/ análisis estadístico / tarea de memoria espacial / tarea noción de izquierda-derecha.
13	Etnografía escolar / análisis comparativo / análisis de contenido / entrevistas en profundidad / <i>focus group</i> / notas de campo.

Nota: elaboración propia en base a lo declarado en los informes finales de cada proyecto y a las publicaciones asociadas a ellos.

Al clasificar las investigaciones según los tipos cuantitativos, cualitativos y mixtos; observamos que los proyectos que declaran una perspectiva cualitativa representan un 61,5% del corpus. Los proyectos cuantitativos son un 23,1% del corpus. Los proyectos de tipo mixto son un 15,4% del corpus.

4. Propuestas

Con el objeto de diagnosticar el estado de la investigación educativa en contexto intercultural, se realizó un fichaje de los proyectos de investigación financiados por la ANID con foco en la materia. Luego de filtrar los informes, acorde a criterios territoriales (que se sitúen en La Araucanía) y temáticos (que se centren en la educación intercultural), se analizaron 13 informes. Esta sistematización del estado del arte de la investigación educativa en contexto intercultural es similar a las realizadas en otros países (Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Rodríguez, 2009), pero con una mirada local en la región, donde no contábamos con sistematizaciones como las señaladas.

Con respecto a los resultados del análisis, destaca el gran protagonismo que tiene la región como escenario para investigar sobre educación e interculturalidad (10 de los investigadores responsables se domicilian en La Araucanía), lo que puede deberse a que el 38,7% de su población declara pertenecer a un pueblo indígena, siendo un 98,7% de dicho porcentaje, mapuche (INE, 2021). Por otra parte, la educación intercultural en el sistema educativo formal se hace obligatoria solo en establecimientos educacionales que presentan concentración de estudiantes indígenas (Ley Indígena, 1993). Así, a pesar de que la interculturalidad podría contribuir al desarrollo de todos los estudiantes del país, nuestros resultados sugieren que está pensada solo para estudiantes indígenas, por los escasos estudios que fueron realizados en otras regiones (se descartaron solo tres informes por el criterio geográfico). Los resultados muestran, que la investigación en educación intercultural en La Araucanía es promovida, principalmente, por investigadores de la misma región o desde regiones con similar identi

dad étnica (2 proyectos se realizaron desde la región del Biobío), solo con la excepción de un proyecto que se elaboró desde Santiago, capital nacional. Dicho lo anterior, se espera que las políticas y la investigación referidas a materias interculturales amplíen su cobertura a otros territorios del país.

El protagonismo de los investigadores indígenas en el campo coincide con lo planteado por Smith (2016), quien menciona la especial sensibilidad que poseen los investigadores indígenas para abordar temáticas que les son propias. Con base a lo anterior, es necesario que investigadores no indígenas también den prioridad y presencia a la investigación en educación intercultural en distintas instituciones y regiones del país, considerando que la interculturalidad en educación es promovida por ley y por la normativa internacional (Ley Indígena, 1993; ONU, 2007; Ley General de Educación, 2009).

Con respecto a la categoría Métodos de enseñanza y currículo, que permite articular tanto conocimientos como métodos educativos desde las racionalidades indígena y escolar, se considera que la gran cantidad de proyectos de esta índole es algo positivo, puesto que aportan a superar el racismo epistémico que históricamente ha caracterizado a la educación monocultural, a la luz de la pluralidad de nociones de verdad existentes para comprender el mundo (Quintriqueo et al., 2019). En relación al desarrollo cognitivo, que se refiere al aprendizaje y desempeño escolar en las materias educativas (Murillo y Martínez Garrido, 2019), los datos sugieren que se relacionan con la categoría anterior, ya que las propuestas educativas que son parte del estudio buscan contribuir al aprendizaje de los estudiantes en algún subsector determinado, o bien, al desempeño escolar general. Sobre la categoría Familias, se asume que la alta concentración de proyectos que considera esta categoría se puede deber a la importancia que la familia tiene en la formación de niños y jóvenes, donde hay saberes como nociones de tiempo y espacio, el origen geográfico territorial por la línea materna (*tuwiin*) y la ascendencia familiar por la línea paterna (*küpan*) que son enseñadas desde el núcleo familiar (Quilaqueo et al., 2014). La categoría de escolarización indígena cuenta con cuatro proyectos, lo que podría deberse a la forma en que se instaló la escuela en el territorio y las consecuencias que hasta el día de hoy repercuten sobre los pueblos indígenas: minorización, negación de la cultura, colonialismo y dominación (Muñoz y Quintriqueo, 2019), por lo que es una necesidad imperante los esfuerzos por comprender y superar dichas implicancias. Los actores educativos en contextos de diversidad social y cultural debiesen tener presente los estudios mencionados.

Una de las categorías temáticas no abordadas por los proyectos del corpus estudiado es la evaluación educativa, que contempla “evaluación de estudiantes, programas o instituciones, estrategias de evaluación y sistemas de acreditación y programas” (Murillo y Martínez-Garrido, 2019, p. 10). En este sentido, sería interesante plantear propuestas investigativas tendientes a evaluar la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, por ejemplo. Sobre el abandono escolar, otra de las categorías desiertas, se puede mencionar que la región de La Araucanía es una de las más afectadas por esta problemática, sobre todo en la transición enseñanza básica -enseñanza media, donde la deserción en primero medio es de un 8,7%, encabezando las cifras a nivel nacional (MINEDUC, 2013), por lo que sería interesante indagar sobre la influencia o no del componente cultural en el abandono escolar. También es notorio que la categoría *Bullying* está desierta, aun cuando existe un instrumento validado, el “Cuestionario para evaluar clima social en establecimientos escolares” (CECSE), que presenta evidencia suficiente para su uso en población mapuche (Gálvez y Vera, 2015). Por otra parte, probablemente la escasa cantidad de estudios lingüísticos se explique por la precariedad sociolingüística en que se encuentra el *mapunzugun*, debido a los procesos de escolarización monocultural (Muñoz y Quintriqueo, 2019); sin embargo, lo anterior justamente es una razón para emprender proyectos que busquen la revitalización del idioma. Sobre la

categoría “Actitudes ante otras culturas”, se considera que investigaciones en el área podrían ser un aporte, ya que la formación en actitudes que promuevan el aula inclusiva permitiría superar el racismo cultural institucionalizado en las escuelas de América Latina (Lepe-Carrión, 2018).

Si bien el estudio realizado por el CIDE (2007) declara como una debilidad la falta de espacios para difundir los resultados de la investigación educativa, parece este no ser el caso, ya que en promedio cada proyecto dispone de más de 17 medios de divulgación. Incluso se observa que la cantidad mínima de elementos de divulgación es de 6 productos. Ahora bien, como se observa en la Figura 3, los mecanismos más utilizados para divulgar los resultados son las presentaciones en congresos y los artículos. Los menos utilizados corresponden a manuscritos y libros. En este sentido, se ha detectado que los profesores de escuela piensan que los académicos que investigan en educación elaboran materiales que no están pensados para ellos, ya que redactan de manera compleja y abstracta (Perines y Murillo, 2017). En el caso de los manuscritos, solo cuatro proyectos (N°1, 3, 5 y 8) declaran a la ANID haberlos realizado; en ellos es posible encontrar guías educativas que pueden ser usadas directamente por los profesores. El hecho de que la mayor parte de los medios de divulgación corresponda a presentaciones en congresos y artículos, puede estar asociado con las estrategias de reconocimiento a la productividad científica de cada institución, o bien, a los requerimientos que realiza la ANID para aprobar los informes finales, donde se exigen publicaciones en revistas indexadas como único mecanismo de difusión obligatorio (ANID, 2019). Es necesario entonces, remirar los mecanismos utilizados por los investigadores al momento de divulgar sus resultados.

La presencia de estudios cualitativos y la presencia de métodos investigativos no convencionales, podría responder lo planteado por Uribe (2017), quien indica que la investigación educativa en contextos interculturales debe utilizar metodologías que escapen al positivismo, de modo que haya lugar para las voces de los sujetos que vivencian los fenómenos, logrando potenciar una co-construcción de significados. Constatamos así, la presencia de métodos emergentes que desde una perspectiva émica (desde la voz de los participantes), es posible rescatar conocimientos y visiones de mundo que han sido históricamente invisibilizadas por las formas tradicionales de producción de conocimiento (Santos, 2015). Un ejemplo de ello es la incorporación de las historias de vida y talleres de co-construcción en el proyecto N°6, dentro de paradigma constructivista radical. Las investigadoras del proyecto mencionan que es necesario considerar “el conocimiento teórico y el pragmático en su estrecha interrelación, para comprender las racionalidades de los actores en las distintas arenas sociales en las cuales establecen negociaciones o disputan significados en su proceso de construcción de conocimiento” (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018, p. 219). Es decir, reconociendo que los significados no vienen dados por la realidad, sino que se construyen, en contexto indígena es necesario considerar las distintas racionalidades de las personas que vivencian aquella realidad. Se sugiere que la investigación educativa en contexto intercultural continúe con esta línea.

Otro proyecto que llama la atención por escapar de los paradigmas tradicionales de la investigación es el proyecto N°1, que incorpora el *inatuzugu* (método de indagación en la memoria social mapuche) como estrategia de recolección de información. Esta práctica mapuche, en las palabras de los investigadores “permitió el estudio, búsqueda e indagación en el conocimiento que ya existe en el medio familiar y comunitario” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, p. 36). Incorporar formas de construcción de conocimiento propias de la epistemología mapuche, permite descolonizar las técnicas investigativas de carácter eurocéntrico (Smith, 2016), por lo que consideramos que es un avance positivo hacia la pluralidad investigativa que dicho método haya sido incorporado a un proyecto de investigación con financiamiento estatal y se debiese seguir avanzando en tal dirección.

A pesar de que esta investigación solo contempló proyectos financiados por la ANID, los resultados son un indicador de los temas que son prioritarios para el Estado en esta área. Se espera que los resultados encontrados y su discusión, permitan orientar a investigadores en el área, considerando las temáticas más pobladas y las desiertas. Así también, se espera que la sistematización realizada sobre las metodologías investigativas empleadas también guíe el quehacer investigativo, tanto identificando caminos recorridos como despejando espacios para la creatividad. Por último, esperamos que el conocimiento construido, sirva como base para la construcción de políticas públicas tanto en el área educativa como en el de la investigación.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, que considera solo la investigación educativa en contexto intercultural para La Araucanía y cuyos informes finales hayan estado disponibles en el repositorio ANID en junio de 2021, se puede concluir que la investigación educativa en materias interculturales parece superar el centralismo asociado a la Santiago como ciudad productora de conocimientos y es el reflejo de la construcción de enfoques y métodos para descolonizar la investigación científica en contexto mapuche. Gran parte de los investigadores en el área son de otras regiones, distintas a la metropolitana, y quienes concentran mayor cantidad de proyectos presentan apellido mapuche, lo que podría estar vinculado a la motivación y sensibilidad especial que podrían presentar los investigadores indígenas en la materia. No obstante, por su importancia para el desarrollo de todos los niños del país, la interculturalidad debiese ser una preocupación transversal en la esfera académica; así, debiesen aumentar progresivamente las investigaciones en temáticas educativas interculturales, ya sea por investigadores indígenas y no indígenas.

Las temáticas más abordadas corresponden a métodos de enseñanza, propuestas educativas y currículo; familias; desarrollo cognitivo y escolarización indígena. Las temáticas menos abordadas o desiertas corresponden a abandono escolar, liderazgo escolar y organización escolar, validación de instrumentos, *bullying*, bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela y actitudes ante otras culturas. Se postula que la escasez en estas temáticas no es sinónimo de baja importancia y, por ende, es necesario emprender proyectos cuyos focos se centren en dichas categorías. Asimismo, este hecho plantea el desafío de formar nuevos investigadores, indígenas y no indígenas, con competencia investigativa de nivel internacional, comprometidos social, ética, política y epistemológicamente con los problemas que enfrentan los pueblos indígenas en materias de educación intercultural y de la investigación en educación.

Se evidencia abundancia de elementos asociados a la productividad y divulgación, pero de carácter muy técnico y abstracto, por lo que hace falta la vulgarización de los resultados de modo que puedan tener mayor impacto en el mundo escolar. Esto se hace éticamente indispensable, pues cuando los resultados y hallazgos de las investigaciones no retornan a su contexto, se cae en un extractivismo que utiliza a grupos humanos para provecho propio, sin ninguna retribución práctica ni epistemológica para aumentar el desarrollo sociocultural de la familia y comunidades indígenas, así como sus posibilidades de autodeterminación en el ámbito de la educación intercultural y de la investigación educativa. Lo anterior, plantea el desafío de avanzar hacia procesos de vulgarización y democratización de la producción de nuevos conocimientos en contextos interculturales e indígenas, con sentido y significado para los participantes, en los respectivos territorios.

Por último, se observa que gran parte de los proyectos estudiados, utilizan metodologías alternativas a la tradición positivista, lo que contribuye a la descolonización de los métodos

investigativos. Es de suma importancia continuar por dicha senda, ya que permite revitalizar voces históricamente silenciadas en el mundo académico y, además, considerar métodos de producción de conocimiento pertenecientes a diversas epistemologías, lo que contribuye a una riqueza de perspectivas para comprender el mundo.

Surgen preguntas de reflexión luego de realizar este ensayo: ¿Cómo avanzar hacia el reconocimiento de diversas epistemologías en instituciones normadas por criterios de productividad científica eurocéntrica occidental?, ¿Qué consideraciones éticas se deben tener al momento de trabajar en contextos interculturales? ¿Cuáles son las competencias y formación de capacidades de los nuevos investigadores formados en programas de doctorado en ciencias sociales y humanas, para desempeñarse en contextos indígenas? Por último, ¿Cómo debe ser la agencia de los investigadores no indígenas trabajando en temáticas indígenas? Esperamos que estas preguntas generen también reflexión en los lectores, partiendo desde el reconocimiento de los marcos referenciales propios y las limitaciones que estos tienen. Pensamos también que el tránsito en estas preguntas implica un diálogo intercultural que no puede ser omitido.

Agradecimientos

Beca de Doctorado Nacional, Año Académico 2021, folio 21210347, ANID, Chile. Proyecto FONDECYT N° 1221718 Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos, ANID, Chile.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (2019). *Bases Concurso Nacional de Proyectos. Fondecyt Regular 2020*. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica – Conicyt. <https://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2019/05/Bases-Concurso-FONDECYT-Regular-2020.pdf>.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (31 de mayo de 2021). *Repositorio ANID*. <http://repositorio.conicyt.cl/>.
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação E Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645>.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., y Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Nelson Education, Ltd.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla S.A.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2007). ¿Cómo está la investigación educativa en Chile? Apuntes. *Revista de educación*, 18-26.
- Dussel, E. D. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva América.
- Fuentes G., y Arriagada C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11, e1107. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107.
- Gálvez, J., y Vera, D. (2015). Evaluación Psicométrica del Cuestionario de Clima Social Escolar (CECSCE) en Estudiantes Mapuche. *Investigaciones en Educación*, 15(2), 99-114.
- Ibáñez-Salgado, N., y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>.

- Instituto Nacional de Estadísticas. (31 de mayo de 2021). *Censo de Población y Vivienda*. <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda/poblacion-y-vivienda>.
- Jiménez-Naranjo, Y., y Sánchez–Antonio, J. C. (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir. *De Prácticas y Discursos*, 9(13). <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.9134309>.
- Lepe-Carrión, P. (2018). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174819>.
- Ley Indígena. Diario Oficial de la República de Chile (1993). <http://bcn.cl/2f7n5>.
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile (2009). <http://bcn.cl/2fe30>.
- Marimán, P. (2008). La Educación desde el Programa del Movimiento Mapuche. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (2), 135-152.
- Ministerio de Educación (2013). *Serie evidencia: Medición de la deserción escolar en Chile*. Chile.
- Muñoz, G., y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf.
- Perines, H., y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la educación superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación (16 de junio de 2021). *Interculturalidad para todos y todas. Educación Intercultural. Lenguas y culturas de los pueblos originarios*. <http://peib.mineduc.cl/presentacion-educacion-intercultural/>.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en el contexto de la diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 37-50.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para una educación intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará* (Arica), 46(2), 271-284. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., y Maheux, G. (2019). Contenidos disciplinarios del currículo escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. En S. Quintriqueo & D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 74-92). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Rodríguez, R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-29.

- Santos, B. (2015). *En Una Epistemología del Sur*. Clacso Coediciones
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- Uribe, M. (2017). La enseñanza de las ciencias desde el enfoque intercultural. *Cuadernos CIMEAC*, 7(1), 32–59. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i1.2203>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Interculturalidad y Educación Intercultural* [Seminarario]. La Paz, Bolivia.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y *accountability*: El caso de Chile

Yezeña Valdés Briceño^a y Paulo Guerra Guajardo^b


Universidad Andrés Bello, Viña del Mar^a. Universidad Andrés Bello, Viña del Mar^b, Chile.

Recibido: 20 de mayo 2022 - Revisado: 09 de septiembre 2022 - Aceptado: 28 de febrero 2023

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis crítico de la articulación organizacional entre el Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE), implementado en un contexto de políticas de mercado y *accountability*, que ha operado en las escuelas chilenas conforme a un higiénico enfoque denominado Nuevo *Management* Público (NMP). El abordaje metodológico se basa en una perspectiva crítica, con una técnica de análisis temático bajo el régimen normativo nacional, en contraste con fuentes secundarias, centradas en el Desarrollo Profesional Docente. Lo anterior, da cuenta de ciertos grados de articulación sobre la base de un enarbolado proceso paradójico entre el discurso legitimador del trabajo prescrito; y por otra, la realidad del trabajo concreto; que han tensionado y desafiado el quehacer de los líderes-directivos en relación con gestionar y liderar una formación continua que articule las necesidades de desarrollo gerencial docente y de la escuela, como organización. En consecuencia, es la propia escuela como realidad local y sus actores, que persisten en resistir y desplegar su propia cultura que anhela avanzar hacia una perspectiva más democrática. En este sentido, se desarrolla una propuesta bajo el cobijo de la cuarta vía. Entre las conclusiones, se constata que la articulación acentuó la dimensión pedagógica con un carácter híbrido que no logra un control estatal absoluto sobre la autonomía de las prácticas locales.

*Correspondencia: Yezeña Valdés Briceño (Y. Valdés Briceño).

^a  <https://orcid.org/0009-0001-0480-3893> (y.valdesbriceo@uandresbello.edu).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-8802-7790> (p.guerraguajardo@uandresbello.edu).

Palabras claves: Desarrollo profesional docente; nuevo management público; política educativa; rendición de cuentas; director escolar; liderazgo escolar.

Articulation between the Teacher Professional Development, and the Good Teaching Framework and School Leadership implemented in a context of market policies and *accountability*: The Case of Chile

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the organizational articulation of Chilean documents, such as the Teacher Professional Development (Law 20.903), and the Good Teaching Framework and School Leadership (MBDyLE), implemented in a context of market policies and accountability, which has operated in Chilean schools according to an approach called New Public Management (NMP). The methodological approach is based on a critical perspective, with a thematic analysis technique under the national regulatory regime, in contrast to secondary sources, focused on the Teacher Professional Development. The above shows certain degrees of articulation based on a paradoxical process between the legitimizing discourse of the prescribed work and the reality of concrete work, on the other hand, which have strained and challenged the task of leaders-directors in relation to managing and leading a continuous training to articulate the managerial development needs of teachers and the school as an organization. Consequently, it is the school itself as a local reality and its actors who continue to resist and deploy their own culture, seeking to move towards a more democratic perspective. In this sense, a proposal is developed under the shelter of the fourth way. Among the conclusions, it is noted that the articulation accentuated the pedagogical dimension with a hybrid character that does not achieve absolute state control over the autonomy of local practices.

Keywords: Teacher professional development; new public management; educational policy; accountability; school principal; school leadership.

1. Introducción

En la actualidad el Desarrollo Profesional de los/las Docentes en Chile, es un proceso políticamente complejo que ha suscitado un extenso debate académico y público, debido a las exigencias de la política de *Accountability* o rendición de cuentas, ante la consecución de logros por la eficiencia de los resultados académicos (Falabella y De la Vega, 2016). Entre los argumentos que se han señalado en la discusión frente a la normativa y la política educativa docente, cabe destacar el cómo se ha instruido una nueva articulación a nivel organizacional, entre la promulgación de la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el año 2016, y los procesos estandarizados del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDyLE) publicado el 2015 por el Ministerio de Educación.

Esto resulta sumamente relevante para el quehacer de los/las directores/as escolares del país que se desempeñan, específicamente en el sector público (Figueroa et al., 2019), dado que podría enmarcarse en base a un proceso dicotómico, entre la reestructuración discursiva que promueve el reconocimiento de la profesión docente, y que, en la práctica se fortalece con los mecanismos de la política de mercado y *accountability* en función de la segunda vía de la reforma educativa para el cambio (Hargreaves y Shirley, 2012).

En lo que respecta a la tendencia a la reestructuración discursiva, esta cobra sentido a partir de ciertos cambios socioeducativos que emergen desde la política educativa, a través de la Ley N°20.903/2016 que instala un nuevo marco regulatorio que modifica sustancialmente la perspectiva profesional de los/las profesores/as y el modo de gestionar la escuela. En este marco, es posible considerar aspectos que se pueden reconocer como un grado de avance, principalmente en el diseño e instalación de los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente (PLF) y el derecho a la formación continua (Guerra y Plaza, 2021), los cuales deben tributar en la mejora sistemática de los contextos de las escuelas y las necesidades singulares de los/las estudiantes (Carrasco y González, 2017). A su vez, la institucionalización de esta política se ratifica y se complementa con las competencias profesionales de los directivos que prescribe la Ley N°21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP) en el año 2017.

De acuerdo con ello, se evidencia que este entramado de normas y políticas educativas, tienen la intención de incrementar las funciones y atribuciones de los/las directores/as para liderar y gestionar estratégicamente la articulación del DPD a nivel organizacional, con la convicción de contribuir en la mejora de las escuelas (Ahumada et al., 2017). Esto es posible, puesto que, están alineados a las reglas del mercado escolar, al contar con distintos instrumentos de política pública que regulan el trabajo de los directores escolares, señalando el rumbo por donde avanzar hacia la mejora continua.

Lo anterior se refleja particularmente con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), que tiene como propósito orientar el rol de los líderes escolares al conceptualizar y sistematizar procesos de mejoramiento mediante un conjunto de prácticas directivas asociadas a un liderazgo efectivo. En dicho marco referencial se explicita, en la dimensión “desarrollando las capacidades profesionales” (MINEDUC, 2015, p. 22), que los directivos deben trabajar permanentemente en distintas modalidades para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de su equipo. Esto mediante la práctica directiva que “Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo” (MINEDUC, 2015, p. 23), en concordancia con el PLF y los lineamientos declarados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), dentro de la proyección estratégica dispuesto en el Plan de Mejoramiento Escolar (PME). Todo ello, se resalta en base a la actualización de las teorías e investigaciones que están desarrollando los mejores resultados de aprendizaje, respecto a esto Ulloa y Cabrera, (2017);

Contribuir a desarrollar profesionalmente a los docentes, es una de las prácticas más relevantes de los directivos (Anderson, 2010; Darling-Hamond, LaPointe, Meyerson, Orr & y Cohen, 2007; Ulloa y Rodríguez, 2014), y una de las prácticas de liderazgo pedagógico de mayor impacto en el logro de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, 2009, p. 4).

No obstante, la implementación de la reciente política educativa que promueve el profesionalismo docente en la práctica de aula y a nivel de la gestión escolar, se contraargumenta a partir de la “centralización de resultados a través de los dispositivos de rendición de cuentas externas que luego informan el mercado educativo” (Montecinos y Uribe, 2016, p. 10). Esto fue consolidado mediante la Ley N°20.529/2011, que creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), cuyo foco ha sido la evaluación estandarizada como un mecanismo de mercado que pretende no solo mejorar las dinámicas de oferta/demanda escolar, sino que también, mantener un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias en base al desempeño. Ello se ha fortalecido, a partir de la nueva configuración formativa para los profesores/as (desde la promulgación de la Ley N°20.903/2016) prescrita principalmente en el mérito individual, el encasillamiento y el cumplimiento de los estándares descritos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBA), los cuales tributan a una perspectiva profesional gerencial desarrollada por Day y Sachs (2004). Todo esto, articulado a partir de un higiénico enfoque denominado el *New Public Management* (Sisto y Fardella, 2011; Sisto, 2018) que ha condicionado el liderazgo pedagógico de los/las directores/as, ya que son quienes deben rendir cuentas por su gestión, al cumplir con las directrices de los referentes ministeriales, bajo una marcada racionalidad técnico-instrumental.

Es por ello que el presente artículo pretende analizar críticamente la articulación organizacional entre el Desarrollo Profesional Docente (2016), y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), implementado en un contexto de políticas de mercado y *accountability* en Chile (Oyarzún, 2021). Para el logro de este propósito, se utiliza un abordaje metodológico en base a una perspectiva crítica, con una técnica de análisis temático (Braun y Clarke, 2006) focalizado en dicha articulación bajo el régimen normativo nacional. Esto en contraste con la técnica de análisis de datos secundarios de Cea D’Ancona (1996 citado por Guerra y Plaza, 2021), el cual ha señalado que, “[R]epresenta uno de los preliminares esenciales en cualquier indagación empírica, al proporcionar una síntesis del conocimiento existente sobre un tema. Esta “síntesis” resulta de la valoración de la información disponible y su adecuación a los propósitos de la investigación” (pp. 220-221). Aquello en virtud de la perspectiva profesional desarrollada por Day y Sachs (2004), más otros autores/ras claves, con planteamientos de diversas índoles acerca del tema. Con esto, se espera desarrollar el proceso investigativo de tal forma de lograr nutrir la visión crítica a través de la discusión teórica y contextual, no solo en lo que, a simple vista, podría contribuir en las nuevas identidades profesionales en docentes y directores, promovidos por las actuales perspectivas gerenciales, sino también, en sus respectivas hibridaciones ligado al desarrollo de la práctica frente a la implementación de la normativa (Mateluna, 2022a; Molina-Pérez y Luengo-Navas, 2021).

En base a lo anteriormente planteado, el artículo contiene cuatro apartados fundamentales que se abordan a partir de un análisis crítico. El primero de ellos, refiere a los antecedentes contextuales y teóricos que permiten apreciar cómo se han desplegado las políticas educativas en Chile, tanto en docentes como en directivos escolares. En el segundo, se desarrolla la presente **articulación organizacional** y sus implicancias en la implementación de los contextos socioeducativos que rigen hoy para legitimar las prácticas de los líderes escolares. En el tercer apartado, se plasman las propuestas en base a una coherente articulación, entre las Políticas docentes y Políticas de Dirección Escolar para inmiscuirse en el profesionalismo democrático; y, por último, en las conclusiones se pone de relieve una serie de tensiones y desafíos respecto al entramado político en el contexto nacional.

2. Antecedentes

El sistema educativo chileno, ha sido y continúa experimentando de una u otra manera importantes reformas institucionales, que se han traducido en una gran variedad de políticas de extrema privatización, mercantilización y competencia (Assaél et al., 2015; Bellei y Muñoz, 2021; Cornejo, 2019; Oyarzún y Cornejo, 2020). Las bases de estas políticas en dicho sistema fueron impuestas durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), mediante cuatro profundas transformaciones que dieron origen a los mecanismos de mercado que componen el actual modelo neoliberal (Assaél et al., 2015; Cornejo et al., 2015; Mateluna, 2022b), materializado, a través de reformas enfocadas desde los tres niveles de acción; macro, meso y micro.

Entre ellas, cabe mencionar en primer lugar, a la Constitución Política del año 1980 que transformó el rol del Estado, de garante a subsidiario de la educación y estableció la libertad de enseñanza como un derecho que garantiza la propiedad económica en educación (Assaél et al., 2015). En segundo lugar, al traspaso de la administración de las escuelas públicas a los municipios iniciado el año 1981, a partir del cual se creó estratégicamente la figura intermedia, denominada “sostenedor educativo”, una entidad pública o privada con la potestad absoluta para mantener el funcionamiento de las escuelas en base a la lógica mercantil; la subvención estatal, los contratos laborales y los ajustes curriculares (Cornejo et al., 2015). En tercer lugar, la instalación de un ambicioso sistema de financiamiento competitivo entre las escuelas, a través de la adopción de subsidios a la demanda (vouchers). Esta modalidad permite que los recursos públicos de las escuelas dependieran directamente del número de estudiantes y de su asistencia a clases. Es así como, en el año 1990, surge la cuarta transformación estructural, operando con más fuerza esta lógica de competencia en el mercado con la creación, implementación y perfeccionamiento de un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Esta medición es una prueba estandarizada de tipo censal, destinada en evaluar el rendimiento de los/las estudiantes, cuyos resultados están vinculados actualmente con la clasificación del desempeño de las escuelas según su eficacia (Cornejo et al., 2015). Generando desde esta óptica, que se normalicen una de las prácticas de competencia más arraigada entre las escuelas en base a la elección de los padres para elegir escuelas (Rojas y Carrasco, 2021).

Estas sucesivas transformaciones produjeron, a su vez, diversas modificaciones estructurales de forma significativa en los ejecutores de las políticas educativas, tanto en docentes como directivos, evidenciando prescripciones articuladas entre sus prácticas, como factores determinantes de la efectividad por la mejora escolar, centrados en los mecanismos de *accountability* y la competencia de mercado, pero al mismo tiempo, contradictorios al contexto de la escuela (Ganon-Shilon y Shechter, 2019).

Respecto de las políticas que han institucionalizado el quehacer de los/las docentes, se sostienen en concordancia con las transformaciones que adquirió el sistema educativo. Así pues, entre ellas, la más importante, fue que la noción de Estado Docente se fracturó completamente, lo que significó que los/las docentes perdieran el carácter de funcionario público para pasar a ser trabajadores regidos por las leyes laborales y dependientes de las municipalidades (Manzi et al., 2011). Esta situación, conllevó a una flexibilidad laboral, baja sustantiva de sus salarios y de sus condiciones de trabajo ante el nuevo contexto normativo.

Como consecuencia de esta desprotección extrema, y tras el retorno de la democracia, en el año 1991 se promulgó la Ley N°19.070 que creó el Estatuto Docente, con el propósito de instaurar ciertos mecanismos de carrera burocrática en los profesionales de la educación (Cornejo et al., 2015). Para ello, tuvo la membresía en conservar el régimen laboral dual, regido por las normas del código de trabajo (Oyarzún, 2020). Más tarde, este Estatuto su

frió ciertas modificaciones que exigían fortalecer la flexibilidad laboral, a través de las leyes N°19.715/2001 y N°19.933/2004, las cuales tuvieron como resolución garantizar remuneraciones especiales para el profesorado. De igual modo, estas normativas se acentuaron, cuando se impuso un nuevo mecanismo de *accountability*, por medio de la Ley sobre Evaluación docente (2005), que se sustentó en clasificar el desempeño individual de los/las profesores/as del sector público de acuerdo con el cumplimiento de los estándares estipulados en el MBE. Con esto, se agudizaron los procesos de desprofesionalización sobre la docencia, en cuanto a sus consecuencias de alto impacto entre un aumento en la remuneración para quienes logran mejores resultados o despidos por el mal desempeño reiterado (Oyarzún, 2020). Esto implicó para los profesionales de la educación una sobre carga laboral que atenta contra su identidad y sus condiciones laborales (Ávalos, 2017); y paralelamente, una resistencia crítica y colectiva frente a la Evaluación Docente por su carácter punitivo, subjetivo y obsoleto (Galaz et al., 2019). Por esto, en el año 2015 el Colegio de Profesores interpela a las autoridades responsables de la política de evaluación, con el fin de generar acuerdos en su modificación; en particular, eliminar su carácter técnico-sancionador. Sin embargo, ello nunca se presentó a discusión del Congreso, más bien desarrollaron un proyecto de Ley bajo un marco regulador sobre el trabajo docente (Cornejo et al., 2015).

Es en este contexto sociopolítico que surgió como necesidad imperante, consolidar la política de *accountability* en la docencia de una forma estratégica, bajo los mecanismos de mercado. Para este fin, en el año 2016 se llevó a cabo la promulgación de la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), describiendo a priori, una lógica comprensiva de la labor docente. A partir de ello, esta ley introdujo un sistema híbrido, orientado al reconocimiento del desarrollo de la carrera profesional, lo que a su vez está sujeta con cierta tensión a la Evaluación del Desempeño; siendo estos aplicables de forma obligatoria, tanto para los/las profesores/as que se desempeñan en el sistema municipal, así como aquellos que ejercen en el sector Particular Subvencionado (Ávalos, 2017; Cornejo et al., 2015; Guerra y Plaza, 2021; Ruffinelli, 2016).

En lo que respecta al desarrollo de la carrera profesional docente, la ley prescribe sus propios grados de avances, no solo en consagrar el derecho a una formación continua (Ley 20.903, 2016, Art. N°1, Numeral 12), sino en reconocer y promover el carácter colectivo de la profesión, con especial énfasis en dos ejes; el aprendizaje situado y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Ley 20.903, 2016, Título III, Párrafo I, Art. N°19, Principio D y F). Estos ejes desde la normativa han sido articulados en los planes locales, para promover el trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación y con ello, mejorar sus necesidades formativas y su desempeño profesional (Carrasco y González, 2017). No obstante, esto resulta contradictorio, dado que el reconocimiento de la carrera profesional en la práctica ha sido condicionado de manera coherente con la lógica del desempeño individual, a través de la Evaluación Docente, conforme en cómo fue concebido desde una impronta histórico-socio-cultural, guiado por la política de *accountability* (Ávalos, 2017; Ruffinelli, 2016).

A la luz de esto, la Carrera Docente ha quedado prescrita con la Evaluación Docente y sus consecuencias de alto impacto (Ley 19.070, Art. 70), dado que se constituye como un sistema de estímulo/respuesta que ha obligado a los/las docentes a evaluarse cada 4 años, para que puedan rendir cuentas por su desempeño efectivo, particularmente dirigido sobre el rendimiento de los/las estudiantes en el SIMCE (Galaz et al., 2019). Ello es debido a que dicha Evaluación, no solo determina cómo enseñan los/las docentes, sino también, en la forma en que aprenden sus estudiantes. Es por este motivo que la ley N°20.903 explicita que el desempeño profesional de los/las docentes, sean medidos a través de dos instrumentos: una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios acorde al Currículum vigente; y también, un portafolio que contiene tres módulos, basado en los estándares definidos en MBE: el primero,

considera la planificación, evaluación y reflexión; el segundo, la clase grabada; y, el tercero, se releva el trabajo colaborativo en función de encasillar la labor docente (Ley 20.903, 2016, Párrafo II, Art. N°19K).

En virtud de ello, los resultados obtenidos permiten a los/las profesores/as acceder a un encasillamiento jerarquizado y consecutivo en distintos tramos de su carrera profesional (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II), siendo estos dos últimos tramos voluntarios. A su vez, cada tramo está regido conforme a los requerimientos de los años de experiencia profesional docente. Con esto la mencionada ley, permite generar mecanismos compensatorios, tanto económicos, presentando mejoras en la remuneración desde un 30%, respecto del salario que recibían antes del nuevo sistema (Fernández y Paz, 2017), como estratégicos, al mantener el mismo Plan de Superación Profesional (PSP), que serán confeccionados por los sostenedores, con el objetivo de brindar oportunidades de perfeccionamiento sujeto al cumplimiento de los estándares disciplinares para los docentes mal evaluados (Guerra y Plaza, 2021). Es decir, aquí se muestra lo que “deben hacer y tener” para cumplir con los requisitos y los resultados predefinidos propios de la ontología del *management* (Varela, 2018). Es más, investigaciones realizadas, han dado cuenta la consecuente resistencia de los/las docentes al *accountability* en sí e incluso a participar en dichos planes por su descontextualización situacional y, por la homogeneización de la enseñanza y sus procesos en recta numérica (Obrique et al., 2019; Sisto et al., 2022).

Como se aprecia, la ley, ha reforzado la lógica de la estandarización desde la carrera Docente por parte del MINEDUC y el CPEIP, al responder con instrumentos psicométricos con altas consecuencias salariales y de estabilidad laboral e incluso despido a partir de rubricas y manual de autoaprendizaje en base al desempeño esperado de los/las docentes de cualquier contexto, independientemente de sus variables intervinientes, debilitando con ello, a las escuelas (Assaél y Cornejo, 2018). Esto ha impulsado movilizaciones contra la estandarización del trabajo docente, evidenciándose no solo a través de los medios escritos del país en los últimos tiempos, sino también, a nivel internacional se han movilizado frente a los efectos de instalación de políticas estandarizadas en educación (Benson y Weiner, 2021; Bocking, 2019; Casey, 2020; Sisto et al., 2022).

Así también, y por añadidura, se ha constatado en la evolución de los procesos sociohistóricos que las políticas de dirección escolar tampoco quedaron exentas frente a la imposición del modelo neoliberal. De hecho, durante la dictadura cívico-militar (1978), se evidenció una profunda fragmentación en la labor directiva y en la relación con el Estado central, producto del proceso de municipalización. Este quiebre significó una modificación en la primera definición sobre cómo habían concebido la función directiva desde un “jefe superior del establecimiento y, por lo tanto, responsable de su dirección, organización y funcionamiento [...] (Decreto Ley N°2327, 1978)” (Núñez et al., 2010, p. 64) para pasar a depender de los sostenedores municipales, bajo políticas sin sentido hacia ellos y, además, regidos por el código laboral privado.

De igual modo, se puso en manifiesto una escasa relevancia para reconstruir el status directivo, a través de la Ley sobre Estatuto Docente (1991), dado que, la labor del director fue concebido como una función docente-directivo responsable meramente por la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación (Ley N°19.070, 1991, Título II, Art. 7). Para este fin, se instalaron no solo requisitos vinculados al cargo, que consistían en contar con estudios adicionales de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional (Ley N°19.070, 1991, Art. 65), sino que también, se fijó un incentivo salarial por el desempeño. A partir de ello, en 1995 con la Ley N°19.410, se introdujo un proceso de concurso público para cubrir vacantes de director en los establecimientos municipales por un periodo de 5 años, siendo estos seleccionados bajo una comisión calificadora. Con esto, se llevó a cabo una

primera aproximación de *accountability* para regular la labor de los/las directores/as, a través de una evaluación de desempeño que les permitiera elaborar un informe que dé cuenta de los resultados alcanzados conforme a sus planes institucionales (Núñez et al., 2010; Sisto, 2018).

Aun así, resultó evidente que el 2004 mediante la Ley Jornada Escolar Completa (JEC), se desplegarán ciertas normas para impulsar la primera noción de liderazgo en la función directiva, estableciendo como foco liderar el PEI. Y para cumplir con ello, se les responsabilizó por la formulación y seguimiento de metas y objetivos de la escuela, así como desarrollar instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los/las docentes (Ley N°19.979, 2004, Art.7 bis). Este avance, significó fortalecer el sistema de selección para el cargo de director, mediante la Ley N°20.006/2005. Sin embargo, no se tomó en consideración el desarrollo ni el reconocimiento a la trayectoria profesional de directivos (Weinstein et al., 2020). En su lugar, se optó en difundir el Marco para la Buena Dirección (MBD), un instrumento elaborado por el MINEDUC (2005) que precisa un conjunto de criterios y descriptores estandarizados en base a las nuevas funciones y atribuciones que deseablemente debían ejercer los/las directores en cuanto a sus áreas de acción: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y, Gestión del Clima Organizacional y Convivencia para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño directivo (Campos et al., 2019). Esto fue reafirmado cuatro años después por la Ley General de Educación (Ley N°20.370), en la cual se prescribe el liderazgo con foco en lo pedagógico para que los directores puedan conducir el PEI y promover el desarrollo profesional en los/las docentes, especificando para ello, una supervisión pedagógica en aula (Ley N°20.370, 2009, Párrafo II, Art. 10, Deber E).

A partir del 2011, con la Ley de Calidad y Equidad de la Educación se agregaron nuevas atribuciones que otorgan mayor autonomía a los directivos en ámbitos clave de la gestión escolar (designar y modificar el equipo directivo; contratación y despido de docentes; y proponer asignaciones especiales), pero quedando éstos sujetos a un convenio de desempeño (Ley 20.501, 2011, Art.33). También esta Ley, generó modificaciones en el proceso de selección de directores, en función de la competencia y dominio técnico del modelo neoliberal basado en las demandas del mercado. En ese mismo año, se comienza a cimentar en la gestión escolar del director, los mecanismos de *accountability*, por medio de la Ley SAC.

Para apoyar a estas normativas, el 2015 se rediseñó el MBD, generando el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE) que establece los estándares de desempeño, con respecto a las prácticas de liderazgo que deben guiar el rol de los/las líderes escolares en materia de desarrollo profesional, selección, e incluso de evaluación. Así también, este marco, se releva el liderazgo pedagógico para desarrollar las capacidades profesionales de los/las profesores/as, como una práctica esencial efectiva del establecimiento (Campos et al., 2019; Sisto, 2018). Esto se articula con la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016) que ratifica la relevancia del rol de los/as directores/as para “desarrollar las competencias profesionales de los equipos docentes” (Ley N°20.903, 2016, Art. 1), pero condicionado sus desempeños a través de un Plan Local que deberá tributar a la actualización del conocimiento disciplinar y pedagógico (Guerra y Plaza, 2021). Posteriormente, en base a la reforma enmarcada dentro de la lógica de mercado, se acentúa con promulgación de la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública, la cual ha sesgado la autonomía profesional de los directivos escolares en los encargados de los Servicios Locales de Educación (SLE) (Art. 10) como un proveedor más en competencia (Bellei et al., 2018). Por tanto, estos antecedentes constatan cómo el entramado de reformas y políticas de orden neoliberal, se han asentado paulatinamente sobre la articulación actual entre el desarrollo profesional de los/las docentes, y las prácticas directivas; las cuales han tributado en una identidad profesional meramente prescrita que van en la línea de los enfoques gerenciales o del *New Public Management* (Oyarzún y Cornejo, 2020; Sisto, 2012; Sisto, 2018). Este enfoque, sin duda alguna, no

solo ha conllevado que las prácticas directivas estén preconcebidas por el desempeño profesional de los/las docentes, sino que, a su vez, ha condicionado los posibles cambios futuros en base a los resabios de la cultura de accountability para controlar la eficiencia y eficacia del sistema educativo chileno.

3. Desarrollo

Tras la evolución e implementación de las reformas y políticas educacionales del neoliberalismo, y de la matriz cultural-científica-eurocéntrica (Abdalla y Faría, 2017) que han institucionalizado el sistema educativo chileno, particularmente en las últimas dos décadas, ha traído consigo, la impronta de un modelo gerencialista, prescrito por el enfoque denominado Nuevo *Management* Público (NMP). El cual, instruye una elocuente articulación organizacional que ha operado entre los dos iconos concebidos ante la tecnocracia: la política de la carrera docente (Ley 20.903) que se constriñe a la evaluación de desempeño (Ruffinelli, 2017); y, las prescripciones del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE) que condicionan, de alguna manera, el quehacer de los/las directores/as, sobre todo, en desarrollar el profesionalismo gerencial de los/las docentes (Sisto, 2018; 2019). Esto, sin duda, es un modo lógico de articulación externa enfocado hacia el *management accountability* (Carrasco, 2018) que, gracias a los avances del liderazgo escolar (Campos et al., 2019), contribuye a desafiar a las escuelas encauzar sus acciones en pos del frenesí por los resultados escolares de las diferentes pruebas estandarizadas que se realizan a nivel nacional e internacional.

De acuerdo con ello, Sisto y Fardella (2011) y posteriormente Oyarzún y Cornejo (2020); Sisto (2019) han señalado en sus investigaciones en cómo este enfoque managerial y sus efectos en la política de la docencia y gestión escolar; suelen enmarcarse en un enarbolado proceso dicotómico, entre la reestructuración del discurso legitimador del trabajo prescrito; y por otra, la realidad del trabajo concreto realizado en la escuela.

En lo que atañe a la reestructuración del discurso hegemónico se prescribe legitimando la articulación organizacional, bajo “el buen sentido común” de la autonomía profesional que está supeditado con los diferentes marcos regulatorios conforme a un higienizante modelo gerencialista (Cavieres y Apple, 2016; Oyarzún et al., 2019). Esto abocado principalmente a la normativa de la Ley N°20.903 que promueve el DPD delimitado al ámbito del desempeño individual, producto de su vinculación con la Ley SAC (Escribano, 2018; Falabella y De la Vega, 2016).

Para ello, la ley estipula un Plan Local de Formación Docente (PLF) que ha planteado nuevos desafíos para los directivos escolares, quienes están llamados a convertirse en el gerente-líder, capaz de fortalecer las capacidades técnicas de todos los/las docentes (Bush, 2019) y también, llevar prácticas estandarizadas conforme a los procesos que demanda la segunda vía de mercado y regulación, a pesar que, el discurso de la NMP se haya prescrito acorde a la tercera vía, tal y como lo han analizado reconocidos investigadores, entre los que destacan; Fardella et al. (2016); Sisto (2015; 2019).

Sobre la base de lo anterior, resulta relevante señalar que el discurso retórico de la confección e implementación y evaluación de dicho Plan Local de DPD, concreta consigo un cierto modo de gestionar el trabajo cotidiano de la escuela. Precisamente, debido a que se instruye en lineamientos altamente prescriptivos que están en coherencia con prácticas de dirección escolar vinculadas a la dimensión “desarrollando las capacidades profesionales” descritas en el MBDy-LE. Esto se aprecia específicamente mediante la práctica directiva en que se “identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo” (MINEDUC, 2016, p. 2). Lo descrito, revela que esta práctica que deben ejecu

tar los directores-gerentes, se ha condicionado en el propósito y contenido del DPD desde el discurso management, para que éstos puedan reproducir lo prescrito en las prácticas locales. Ello, es avalado a través de una herramienta práctica que ha especificado los procesos del PLF, acorde a, “un ciclo de desarrollo profesional con etapas sucesivas que van desde la detección de necesidades de desarrollo profesional, hasta la implementación de actividades y su correspondiente evaluación” en diferentes áreas del desempeño docente (MINEDUC, 2016, p. 4); dando cuenta que el mismo responde a un cierto mecanismo de rendición de cuentas que, condiciona y reduce la autonomía profesional de los/las directores/as, evidenciado acciones adaptativas frente a las exigencias del cometido para lograr la mejora en los resultados.

Con esto, es posible plantear que el cometido cíclico del PLF y sus respectivas cinco etapas en función del MBEyLE, sea visto como un accionar en conjunto que en todo su proceso se propende en contextualizar a las escuelas, bajo el argumento del enfoque managerial. Procurando, de este modo, asegurar la calidad del desempeño individual de los/las docentes en función de la evaluación estandarizada y posterior encasillamiento de su carrera profesional para mejorar los resultados de aprendizaje en los/las estudiantes (Oyarzún y Cornejo, 2020), y con ello, podría incidir en fortalecer el logro de una mayor eficacia y eficiencia de los desempeños de la organización (escuela) (Sisto, 2019). Por eso, se ha estipulado estratégicamente que aquello sea liderado por el director-gerente y su equipo directivo (desde la Ley 20.903, Art. 18 C), quienes en una primera etapa tienen la responsabilidad de levantar un diagnóstico, a partir de técnicas de detección de nudos críticos que permitan consultar e identificar las necesidades formativas con sus docentes, acorde a la actualización y profundización de los conocimientos, tanto disciplinares como pedagógicos. Esto último, se atañe principalmente, a los resultados medidos por instrumentos de evaluación en torno al MBE y a las Bases Curriculares, por sus efectos en mejorar los aprendizajes que requieren los/las estudiantes, en pro de la clasificación del desempeño de los/las docentes y de la escuela (MINEDUC, 2019b).

En base a esto, se procede a una segunda etapa con el objeto de que estos puedan diseñar el PLF de acuerdo a las competencias que se requieren desarrollar, en función de un marco pedagógico compartido, incorporando, además, una efectiva comunicación y coordinación con el sostenedor; como un foco clave para asegurar en la tercera etapa los recursos, saberes o experticias externas a la escuela, favoreciendo con ello, la lógica de una carrera de tipo emprendedor (Sisto, 2012). Esto sin duda permite avanzar a una cuarta etapa, para que los líderes-gerentes logren implementar el modelo gerencialista del DPD en las prácticas cotidianas, a partir de una de las modalidades de trabajo colaborativo, que contempló la normativa, “las Comunidades Profesionales de Aprendizajes (CPA)” (Ley N°20.903, Art.19). Aunque el desarrollo de estas en la praxis bajo el contexto de la NMP que regulan el trabajo docente, tanto a nivel organizacional (SAC y SEP) como individual (Evaluación Docente), se traduce, más bien, en una cultura colaborativa de tipo “colegialidad artificiosa”, dado que, la colaboración entre los/las docentes responde a una metodología determinada y burocrática, tendiente a la competencia y al individualismo acorde con la segunda vía. Finalmente, la etapa de evaluación en sí, los líderes-gerentes deben contemplar diferentes instrumentos evaluativos (formativa, sumativa y de resultados) para dar cuenta, en qué grado se logró alcanzar la eficacia y la eficiencia de las acciones y estrategias implementadas en la etapa anterior, con respecto a la detección de las necesidades gerenciales. Aun cuando se visualicen notables contradicciones e incoherencias sobre la efectividad del diseño en las prácticas locales. Por tanto, lo prescrito por el PLF, evidencia cómo cada una de sus etapas para el DPD responde a un ciclo cerrado por el control externo.

Cabe mencionar que además, esta herramienta prescrita sobre el PLF, se materializa de acuerdo a las exigencias del PME, cuyos objetivos estratégicos y metas trazadas permitan contar con una mirada de mediano y largo plazo que deberán estar en sintonía con el PEI (Ley 20.903, Art.18); dado que estos instrumentos, operan desde el asedio del mercado, a través, de la oferta/demanda en función *accountability* de todos los prestadores del sistema educativo, en especial de los directivos-gerentes (Sisto, 2020). Así, lo prescribe la Ley del DPD:

Los planes locales de formación para el desarrollo profesional deberán formar parte de la rendición de cuentas que los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento educacional y sus planes de mejoramiento, según lo establece el Título III, Párrafo 3° de la ley N° 20.529 (Ley 20.903, 2017, Título II, Art 18 E).

De acuerdo con la cita anterior, se evidencia que esta ley DPD en función del PLF busca asegurar la lógica del modelo de la NMP, mediante, la Ley SAC (Ley N°20.529, 2011) que, a su vez, materializa los preceptos de *accountability* de la Ley General de Educación (Ley N°20.370, 2009) y la Ley SEP (Ley N°20.248, 2008); responsabilizando a los propios directivos-gerentes del éxito o fracaso de tales propuestas formativas (Oyarzún y Cornejo, 2020; Sisto, 2019; 2020). Un ejemplo de ello se aprecia en el caso de las escuelas que han sido categorizadas según su Desempeño en “Medio o Medio Bajo” (Emergentes) o “Insuficiente” (En recuperación) acorde a los resultados del SIMCE (67%) y a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (33%) (MINEDUC, 2019a). Como consecuencia, tanto el diseño como la implementación de su PLF podrían estar centrado en el desarrollo de las capacidades que fortalece el modelo profesional gerencialista, a partir de metas de rendimiento prefijadas por el MINEDUC. De este modo, la Ley SEP cobra sentido al señalar en sus Art. 8 y 30 que los procesos de asesoría pueden ser asumidos por una consultora privada-externa que se denomina “Asistencia Técnico-Educativa” (ATE), que busca contribuir al encasillamiento de los/las docentes, comprendiendo que aquella mejora responde a la progresión de los tramos de la carrera (sintonía con la Ley 20.903) y, por tanto, del éxito de la escuela circunscrito hacia una categorización superior. Así, la evaluación del desempeño de la escuela bajo la labor del director apuntará conforme a los mandatos de la ley SAC en base al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (2004) que a través de los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2021a), propenden asegurar y articular el cumplimiento del PLF, avasallando a la escuela a posibles efectos de revocación por fracasos persistentes.

Ahora bien, como es esperable este entramado managerial que articula normativas y leyes impuestas desde afuera, revelan y regulan el rol del director como el único responsable del *accountability*, aun cuando las normativas, muchas veces, habla del “equipo” directivo a este respecto (Figueroa et al., 2019). Aun así, se ha acentuado en este discurso del PLF, cómo el mismo releva otras exigencias que pesan sobre el líder-gerente. Entre ellas, articular coherentemente estas normativas con foco de divergencia a la realidad de las prácticas locales de la escuela. Esto, se aprecia especialmente en cómo el modelo gerencialista se implementa en base a estrategias de gestión que se concentran en una dinámica contextual y situada que paradójicamente son justificadas como medios para la adquisición de competencias eficientes del DPD, conllevando a generar espacios locales ambiguos. Estas estrategias que la ley 20.903 propone, tienden a responder en cierta manera a un grado de avance en relación con el reconocimiento de la profesión docente como una profesión esencialmente colectiva en un contexto local; mediante el “aprendizaje situado”.

En este sentido, la [Unesco \(2013, citada en Carrasco y González, 2017\)](#) reconoce que el “aprendizaje situado”, hace referencia al contexto sociocultural de la escuela, como un foco clave que promueve las necesidades formativas y los recursos del DPD, conforme al PEI y del PME. De acuerdo con esto, pareciera ser que nos acercamos a prácticas que emergen desde lo cotidiano. He aquí que la normativa del DPD ha situado el PLF para que este sea enmarcado a través de dos modalidades; el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, como “un proceso del cual los/las docentes, en equipo e individualmente, realiza la práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica” ([Ley N°20.903, 2016, Art. N°18. Literal B](#)). Esto con la intención que los/las docentes en servicio aprendan a partir de estas simples modalidades, dado que se podrían utilizar de forma colateral para el logro de su propio proceso de aprendizaje que deberá tributar directamente a la lógica del desempeño profesional de estándares comportamentales, y así, “obtener mejores resultados en la evaluación que les permite avanzar de tramos en la carrera docente” ([MINEDUC, 2019b, p. 4](#)). Por eso mismo, esta normativa en función del PLE, ha considerado en sus procesos, docentes de aula situados en los tramos más alto de su carrera (Avanzado, Experto I y II) para que puedan aportar y acompañar con sus experiencias, y a su vez, sugerir mejoras que se alineen a la actual economía del conocimiento. Así como también, ha condicionado a los equipos directivos, para que realicen el acompañamiento profesional local, teniendo como status quo la evaluación de sus docentes, con el fin de mostrar lo realizado, y responder al sistema de *management accountability* sobre la consolidación del modelo gerencial en la formación docente.

Para ello, se ha estipulado que una de las condiciones necesarias que requieren los directivos-gerentes para dar cumplimiento antes lo expuesto, tiene relación con un limitado liderazgo técnico-pedagógico que se ha constreñido a las prácticas directivas, según lo prescrito en el MBDyLE y en los EID del SAC. Así como también, se han fijado estándares en las funciones y atribuciones de los líderes pedagógicos, a través de leyes como: la Ley de Jornada Escolar Completa, la Ley de Carrera Docente y, la Ley de Educación Pública; de las cuales, sin duda en ninguna se tomó en cuenta los distintos modelos de liderazgo, de acuerdo, a los avances del siglo XXI que se despliegan en la escuela como respuesta a la pieza faltante para armar el rompecabezas de la calidad en educación. Tal hecho resulta relevante, pero, en cambio para los tomadores de decisiones han revelado que sus prioridades apuntan en condicionar el liderazgo técnico-pedagógico, con el propósito de garantizar el complejo sistema de *accountability*. Esto ha sido constatado mediante ciertos mecanismos que han traducido el cometido managerial, como es la conexión que tiene dicho PLF con otros planes que buscan fortalecer las competencias de liderazgo y de la gestión de los equipos directivos para mejorar las capacidades de sus docentes respecto al DPD.

Para ello, el CPEIP ha dispuesto una serie de estrategias de compensación económica, entre ellas, el Convenio para la Asignación de Desempeño Colectivo ([ADECO, Ley N°19.933, Decreto 176](#)). Se trata pues, de un incentivo monetario dirigido a los equipos directivos y técnicos-pedagógicos (con dependencias SLEP) que reconocen sus avances en el mejoramiento de la gestión institucional. El propósito principal de este convenio es fortalecer las prácticas directivas para contribuir en la mejora del desempeño de los/las docentes a través del PFL ([MINEDUC, 2021b](#)). Aunque el sentido, esté sujeto al SNED que “involucra a los directores en el cumplimiento de metas e indicadores asumidos de manera voluntaria con el fin de mejorar la remuneración del equipo ([Zárate, 2018](#))” ([Figueroa et al., 2019, p. 8](#)). Al respecto, el estudio de [Figueroa et al. \(2019\)](#) evidenciaron que la ADECO, además de aludir a la rendición de cuentas por lo antes mencionado, ha resultado una fuente de conflictos entre los equipos directivos y docentes, entre las razones que se plantean, dan cuenta que éstas tienden a que el incentivo monetario es exclusivamente para los equipos directivos.

Con todo lo anterior, se logra comprender cómo el mandato managerial del DPD responde coherentemente a una analogía del iceberg, cuya superficie es la NMP que se ha forjado en los líderes-gerentes para que estos logren articular el entramado entre la política y sus respectivos preceptos de *accountability* sobre las prácticas locales (Nuestro propio Versalles) (Campos et al., 2019). Esto ciertamente ha operado a partir del rol de los directivos escolares, dado que, en general representan la “bisagra entre las políticas y la escuela (Ganon-Shilon y Schechter, 2019, citado por Weinstein et al., 2020, p. 3). No obstante, como se sabe por debajo del iceberg, se encuentra aquello esencial que ha invisibilizado el mandato managerial, una especie de *Súmmum*. Es decir, las distintas realidades de hacer las cosas en la escuela, propio de un sistema vivo, a pesar de que se ha restringido la autonomía por decreto de los dos iconos claves de la escuela; docentes y directores (Sisto, 2019).

En este sentido, se atañe a la realidad de las prácticas locales que van más allá de lo prescrito y que demandan acciones heterogéneas acorde a lo que se construye día a día en la escuela. Lo expuesto se reafirma con el análisis realizado por Sisto (2019) sobre el proceso de evaluación del desempeño individual en política de carrera docente, en base de un trabajo de campo y de 50 entrevistas entre los años 2010 y 2016, que reveló “cómo se construye el trabajo docente día a día, y cómo el instrumento de evaluación docente se instala en ese espacio local” (p. 11); generando como respuesta explícita, que las prácticas locales suelen ser visualizadas como híbridas, entre la resistencia cotidiana versus la reproducción, una condición ambivalente (Mateluna, 2022a). En particular, evidenció que la primera práctica se sostiene y actúa en un complejo inter-conectado que da cuenta de sus diferentes formas de acción que tienen lugar en lo cotidiano para el conocimiento situado. Sin embargo, también constató que los/las docentes se resisten al control codiciado y a los efectos de subjetivación de los entramados discursivos que se satisfacen bajo una práctica de reproducción, que castiga a la realidad educativa. Dinámicas similares, concuerdan con estas investigaciones que nos han señalado que “son los instrumentos los que concretan al NMP en el terreno cotidiano de la escuela” (Sisto, 2020, p. 5); y que, a su vez, ha llevado meramente a tecnificar no solo el ejercicio de los/las docentes, sino que también, de los líderes escolares. Al mismo tiempo, se ha revelado que dicha tecnificación de la NMP apunta a su anhelada consolidación, a través de la articulación organizacional, entre el DPD y el MBDyLE, dando cuenta de que aquello, incide directamente en las prácticas locales que tributan finalmente en una incoherencia y desprofesionalización sistémica. Por eso, aun así, no logra consolidarse, debido a que, la escuela en sí ha persistido en buscar y dejar en claro cuál es la solución: establecer una nueva retórica conceptual y significativa no solo en el profesionalismo docente, sino que también, en el desarrollo del liderazgo directivo; sustentado en el relevo de la cuarta vía. Es decir, un sendero colectivo realmente desafiante que nos acerque a las cumbres de la excelencia profesional y la democracia pública.

Por tanto, he aquí la prueba crítica para la gobernanza chilena: “el modelo del sistema educativo”. Si bien está confinado a la NMP, requerirá una transformación de 360° que permita a sus subsistemas desplegarse, como un sostén de acción pública pertinente con patrones compartidos y co-responsables por el fin último de la educación. Para esto, los líderes promoverán que se respeten otros modos de organización al interior de las escuelas para favorecer lo medular, el fortalecimiento de la autonomía del quehacer profesional docente y su respectiva formación continua acorde a las demandas del contexto sociocultural de cada espacio local. Finalmente, todo esto ha sido una reflexión crítica en términos generales de la Política y sus implicancias en la práctica pedagógica, dado que aquello, parece ser una demanda urgente, frente a la tozudez ministerial de insistir conscientemente con la prescripción y los efectos de los mecanismos e instrumentos del *accountability management*, para restringir articuladamente el carácter profesional de la formación y el ejercicio de la docencia y de la dirección escolar.

4. Propuestas

Actualmente en nuestro país, parece indiscutible que la propia escuela como realidad local y sus actores que lo conforman, demanden rotundamente frenar el “adocctrinamiento” de la articulación organizacional entre las Políticas docentes y las Políticas de Dirección Escolar que ha tributado en un axiomático cuasi DPD. Esta exigencia, hace que el entramado del NMP pueda ser repensado y transformado por otro proyecto político, tendiente a construir ciertas propuestas que den cuenta de un cambio de perspectiva, que apunte en la comprensión de la realidad y la necesidad de abordar los desafíos del contexto sociocultural acorde con la perspectiva teórica de actuación desarrollada por [Hargreaves y Shirley \(2012\)](#), quienes han propuesto una nueva etapa de cambio socioeducativo, “La cuarta vía” para transformar la educación del siglo XXI.

En este sentido, bajo el cobijo de la anhelada cuarta vía, se ha planteado como propuesta una nueva articulación a nivel organizacional, que podría potenciar el DPD más allá de las prácticas profesionales. Su resolución radica entre la perspectiva profesional democrática descrita por [Day y Sachs \(2004\)](#) y, desde un liderazgo eficaz que se requerirá para la comprensión de una cultura de cambio, como lo sostiene [Fullan \(2020\)](#). Aunque, el abordaje en sí mismo focaliza la esencia de la práctica para la renovación del DPD en sus diversas formas heterogéneas, sin la necesidad de tener que recurrir al favor de un grado de centralización o descentralización que conlleva a un pensamiento dualístico excluyente, sino más bien, se ha considerado que ambos procesos, articulados, son necesarios para crear y propiciar el andamiaje estratégico de gestión de cambio para transformar el sistema del DPD.

Siguiendo los postulados de [Hargreaves y Shirley \(2012\)](#) señalan que la cuarta vía “es una vía de inspiración e innovación, de responsabilidad y sostenibilidad. [...] une las políticas gubernamentales, el compromiso profesional y el del público en torno a una visión inspiradora y social de prosperidad, oportunidad y creatividad en un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad” (p. 111).

En virtud de lo antes expuesto, se puede evidenciar que la cuarta vía apuesta por un cambio de paradigma, fundamentalmente significativo para todos los actores que conforman el sistema educativo. De ahí que el rol de los líderes cobra vital relevancia, y una necesidad que demanda conectar y extender el liderazgo a través del contexto sociocultural y situacional ([Fullan, 2020](#)). Esto implica una nueva comprensión de que el liderazgo distribuido es la clave de esta nueva reforma, cuya acción estratégica está en equilibrar el cambio “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” y “de adentro hacia afuera y afuera hacia adentro” en aras de que se logre un mejoramiento sostenido de las escuelas, a través de los seis pilares sobre los cuales se apoya este cambio, tres principios de profesionalidad que nos lleva a este y los cuatro catalizadores de coherencia que articulan el cambio en una sola pieza ([Hargreaves y Shirley, 2012](#); [Weinstein y Muñoz, 2017](#)).

Esta realidad, nos hace suponer entonces, que, a través de todos estos elementos de la cuarta vía, podrían aportar sustancialmente para que la nueva propuesta sea un correlato coherente con la articulación organizacional. Ahora bien, esto dependerá, en primera instancia, de que el liderazgo político esté más centrado en la “*auctoritas*”, que en la “*protestas*” ([Arribas-Álvarez, 2014](#); [Hargreaves y Shirley, 2012](#)), puesto que, se radica en el arte influyente de la democracia. Lo que implica que los líderes políticos estén involucrados en atender las necesidades y los desafíos particulares de las escuelas, específicamente, en formular una política innovadora que asegure que los líderes-directivos y los equipos directivos como creadores de la coherencia en tiempos complejos, desarrollen prácticas de liderazgo distribuido para que puedan empoderar y gestionar el talento de los/las propios docentes, promoviendo oportunidades de DPD continuo a lo largo de la carrera docente conforme a los propósitos de

las prácticas locales. Esto se logra en parte a través del profesionalismo democrático, porque, tal como reconocen Day y Sachs (2004, citado por Flores, 2014) “busca desmitificar el trabajo profesional y construir alianzas entre profesores y otros agentes, enfatizando acción colaborativa y cooperativa” (p. 860). De esta manera, se entiende que este profesionalismo docente alude al carácter profesional pragmático de la formación y del ejercicio docente como un profesional reflexivo y crítico de la práctica propia y la de los demás, generando, por esta vía, aumentar las tres formas del capital profesional (capital humano, capital social y capital de decisión) para potenciar la eficacia colectiva del DPD. Siempre y cuando, los líderes-directivos y sus equipos, tomen en cuenta que dicho proceso demanda liderar una cultura de cambio que desarrolle los seis pilares de propósitos y alianza que Hargreaves y Shirley (2012), han identificado como apoyo del cambio estructural y organizacional para restablecer la experiencia e integridad del profesional de los/las docentes, dentro de los cuales, se destacan:

1) Una visión inspiradora e inclusiva de educación que, mediante una alianza colaborativa entre políticos y actores del sistema educativo, se enmarque hacia el éxito de los aprendizajes de los/las estudiantes como un foco común de todos/as acorde con las sociedades del conocimiento (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

2) Un profundo compromiso público con el espíritu de la escuela, que signifique desarrollar no solo una profesión pública y cívica como parte fundamental de la identidad de la profesión docente, sino que también, liderazgos empoderados en todos los niveles del sistema para la mejora escolar (Chapman, 2016).

3) Logros mediante la inversión en las prioridades de mejora escolar y contextual, por la vía, de nuevas formas de liderazgo educativo, la renovación de la formación profesional continua para los/las docentes y, la responsabilidad compartida entre la escuela-familia y la comunidad (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

4) Responsabilidad educativa corporativa, que precisa impulsar la alianza entre el ente público y privado hacia el desarrollo de prácticas de liderazgo con sentido de la justicia y la responsabilidad social para que, de esta manera, apoyen con las necesidades y demandas que requieren las escuelas en pro del desarrollo de escuelas democráticas, heterogéneas y más humanizadas (Angelle, 2017).

5) La responsabilidad de los estudiantes como agentes y líderes del cambio tienen una voz activa, formando parte de los planes de mejora y siendo partícipes de las decisiones de la escuela, colaborando en torno de qué y cómo aprenden mejor en pro de las mejoras de sus docentes y, por ende, de su propio aprendizaje (Bolívar y Murillo, 2017).

6) Una enseñanza y aprendizaje conscientes que implique ir más allá del aprendizaje de lenguas o matemática. Esto significa fortalecer las prácticas pedagógicas en base a un aprendizaje personalizado, “aprendizaje para toda la vida”, “sobre la vida” y “para la vida” (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

A partir de ello, se evidencia que estos seis pilares de propósitos y alianza sobre los que se apoya el cambio y la mejora de la cuarta vía responden de alguna manera, a un diseño formativo y flexible que, si bien cuenta con aspiraciones que son claras, concretas y alcanzables para adecuarse a las necesidades de los contextos locales, resulta ser un proceso de prácticas de liderazgo que requiere sostenibilidad en el tiempo. También hace hincapié en cómo se logra distribuir el liderazgo, a través y entre los líderes políticos, líderes intermedios, líderes de dirección escolar, líderes docentes, entre otros; dado que son quienes logran materializar estratégicamente el cambio y la mejora, con autonomía y co-colaboración efectiva (Fullan, 2020). A su vez, se plantea cómo el reenfoque del ejercicio y formación docente ha sido puesto en lo que es avanzar hacia lo que significa el constructo y la gestión del capital profesional más allá de su núcleo de acción. Es decir, que ha situado a los/las docentes sobre la base del

profesionalismo y de la ética profesional, donde su desarrollo evidentemente, tienden estar en correspondencia con el profesionalismo democrático (Day y Sachs, 2004). Además, en este escenario los pilares antes mencionados denotan que su fundamento es coherente con la filosofía moral y política de Dewey, porque está perfectamente enmarcado en un sistema democrático que más que apuntar a un proceso político es un “modo de vida”, que subyace en torno a los códigos y la ética profesional (Mougan, 2018), lo que ciertamente, podría guiar e impulsar el empoderamiento de actuación de los líderes-directivos, así como en los líderes docentes. Esto es mediante, el reconocimiento de la autonomía profesional y la ética de servicio, los cuales, son la naturaleza para el cambio y la mejora que han demandado las prácticas locales cotidianas, por sus contribuciones; al desarrollo profesional autónomo en pro del fin último de la educación para lograr una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, cabe señalar que el perfeccionamiento de DPD, tiende a constatar que la transición desde la “prescripción” al “profesionalismo” no es fácil de lograr en la práctica. Por ello, que para conducir ese cambio, la cuarta vía, los autores han señalado tres principios básicos de profesionalidad, por medio de los cuales, activan el rol transformador de los líderes-directivos y los equipos directivos, quienes podrían potenciar el profesionalismo democrático de los/las docentes para sus múltiples propósitos y prácticas en función de la mejora escolar. Estas incluyen:

a) La calidad del profesorado: Los líderes-directivos y equipos escolares deben crear y procurar que las condiciones de apoyo estructural del trabajo de la docencia sean proclives a la misión, el status, y la gratificación de la enseñanza, junto con la calidad y tiempo de la formación docente. Esto es para garantizar el derecho de todos los/las docentes a la formación continua (Leithwood et al., 2019).

b) Asociaciones de profesores positivas y con poder (Profesionales comprometidos): En estos espacios los líderes comparten su liderazgo para que puedan ser activos de diferentes maneras en un contexto temporal y planificado (Buluc y Gunes, 2014). Su propósito principal es potenciar aspectos de reconocimiento y autorregulación profesional docente acorde al contexto situado en aras de promover el status y desarrollo docente.

c) Comunidades de aprendizaje vivo: Constituye una modalidad de trabajo colaborativo que está referida en promover una cultura colaborativa entre y a través de todos/as los/las docentes (Hargreaves y O' Connors, 2020). Por lo que es necesario que los líderes-directivos y los equipos directivos, se transformen en dinamizadores con respecto a crear espacios colectivos para que los/las docentes puedan reflexionar sobre su praxis frente al cambio y la mejora, desarrollando la investigación-acción-colaborativa (Vaillant, 2019).

Curiosamente lo anterior, los principios de profesionalidad nos permiten gestar que el liderazgo de los líderes-directivos y equipos directivos, constituyen un factor determinante para el logro de estos procesos, y así reestructurar las creencias de los/las docentes, al apoyarlos y potenciarlos en su profesionalismo. Por otro lado, también nos posibilita comprender una mayor profundidad de los aspectos medulares del DPD que aportan al modelo democrático, como son, la experiencia personal y colectiva, el tipo de escuela (públicas y privadas), el contexto de la práctica local, los proyectos educativos, así como la calidad del liderazgo en la dirección escolar, que den sentido a los procesos de mejoramiento y de la efectividad escolar (Chapman, 2016; Guerra y Plaza, 2021). Para ello, será necesario que los/las todos líderes educativos que estén dentro y fuera de la escuela, sean partícipes proactivos de las políticas educativas, para que todo lo anteriormente dicho, pueda incidir en el diseño, la implementación y la evaluación sobre el DPD para una carrera docente de calidad, que sea acorde al espectro de la realidad educativa, y no bajo el aprendizaje por condicionamiento, para que en definitiva los/las docentes, puedan recuperar su propia identidad profesional, es decir, lo que al menos ellos/as y las escuelas chilenas han esperado (Fardella et al., 2016; Sisto, 2019; 2020).

Ahora bien, dado al interés sobre esta nueva perspectiva de profesionalismo democrático para un cambio de paradigma, [Zeichner, \(2019, citado en Silva y Zeichner, 2021\)](#) ha señalado que tampoco sería muy preciso ignorar que:

El profesionalismo democrático en la enseñanza y en la formación de profesores puede contribuir potencialmente tanto para la justicia educativa como para el bienestar de la comunidad, pero debido a las presiones actuales sobre las escuelas y las instituciones de formación de profesores, existe el peligro de que se transforme en una moda benigna como el slogan de 'asociaciones' (pp. 30-31).

Es por ello que, como tal, el éxito de este contexto de cambio nos permite profundizar razonablemente que la naturaleza del DPD en función del profesionalismo democrático, de algún modo, dependerá de cuatro catalizadores:

En primer lugar, **el liderazgo sostenible y sistémico**, cumple un rol relevante dentro de las escuelas, especialmente en el ejercicio de los líderes-directores/as y equipos directivos para que sean “capaces no solo de implementar mandatos externos, sino de hacer cambios por sí mismos, aumentando la efectividad al distribuir el liderazgo entre las personas de la organización” ([Arribas-Álvarez, 2014, p. 127](#)). De tal manera, que entre todos sea posible institucionalizar el profesionalismo democrático de los/las docentes, bajo un feedback de 180° o 360° que les posibilite perfeccionar sus talentos acordes con el descriptor de cargo de su escuela. Así pues, será esencial que los líderes del proceso logren transmitir confianza y ponerse al servicio de la formación de formadores. Y solo así se podrá desarrollar una “teoría de acción” ([Aziz y Petrovich, 2019](#)) con alto capital profesional y propósito moral para transformar las prácticas cotidianas ([Fullan, 2020](#)).

En segundo lugar, el sentido de **las redes integradoras** de aprendizajes que permiten de modo compartido y colaborativo, “extender la innovación, estimular el aprendizaje, incrementar la motivación profesional y reducir las desigualdades” ([Hargreaves y Shirley, 2012, p. 150](#)) entre las escuelas locales. Todo ello, con lineamientos de mejora que hacen visible el trípode del liderazgo distribuido, aprendizaje de los/las estudiantes y aprendizaje profesional de los/las docentes para lograr la sostenibilidad del cambio entre las escuelas que apuntan hacia una organización que aprende ([Leclerc, 2012](#)).

En tercer lugar, **la responsabilidad precede por encima de la rendición de cuentas educativa**. [Hargreaves y Shirley \(2012\)](#) sostienen que “la rendición de cuentas es lo que nos recuerda lo que queda por hacer cuando se ha perdido la responsabilidad” (p. 150). Esto significa que los líderes-directivos y equipos directivos, promueven los valores de la responsabilidad y la eficacia de forma compartida entre todos los miembros de la escuela, sobre la comprensión y el propósito del proceso para el progreso de los aprendizajes en los/las estudiantes. No obstante, estos autores también han considerado la rendición de cuentas tipo muestral, como un indicador interno de análisis integral para dilucidar en qué y cómo deben mejorar los/las docentes, guiado, en todo caso, por la realidad local.

En cuarto y último lugar, **la diferenciación y diversidad es muy relevante para la justicia social**. De acuerdo con lo planteado por [Hargreaves y Shirley \(2012\)](#) “Los estudiantes son diversos. También lo son las organizaciones. El cambio en sí es diverso” (p. 153). A partir de esto, la cuarta vía ha rechazado la estandarización de la evaluación excesiva, porque ignora la diversidad y destruye la creatividad de los/las estudiantes. Por eso que en Chile existe la necesidad latente de fortalecer la coherencia, entre las políticas públicas de la inclusión y el DPD conforme a las prácticas locales, para que los líderes-directivos y sus equipos directivos puedan desarrollar estrategias de trabajo que inviten al reconocimiento y a la valoración de la diversidad, como un aspecto central y medular de la formación profesional democrática de los/las docentes ([Ponce y Riveros, 2021](#)).

Tomando en cuenta lo antes expuesto, es posible destacar cómo la cuarta vía logra una mayor coherencia respetando las directrices de cambio, por medio, de la interrelación compartida de estos cuatro catalizadores, que nos permiten suponer posibilidades para derribar los mitos propios del aprendizaje condicionado en las escuelas. Desde esta perspectiva se deja en evidencia que liderar un cambio efectivo, es en parte, un fenómeno cultural que implica formar más líderes de líderes de alta gama, para anclar nuevas articulaciones de reforma, donde se han interpelado a la propia demanda de la realidad local. En este sentido y en razón de ello, se podría dar por hecho que la nueva articulación entre el profesionalismo democrático docente y el liderazgo distribuido de la dirección escolar; ha constatado un alto grado de coherencia, dado que articulados desde la base por la cuarta vía, tributan en escuelas democráticas. Siendo estas, realmente sustentadas bajo un sistema educativo con foco en la colaboración que transite hacia los sistemas educativos de alta plasticidad operativa que se transforman y mejoran su calidad (Hopkins, 2013). Especialmente en este punto de inflexión tan relevante para las escuelas chilenas, las cuales, requieren cambios y no reajustes, pero que sí debe considerar los avances que se han logrado en la política educativa chilena (Hargreaves y Shirley, 2012).

5. Conclusión

Lo analizado en este artículo sobre la articulación organizacional entre el Desarrollo Profesional Docente (2016), y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), cobra sentido por su discurso hegemónico que ha condicionado las prácticas locales de las escuelas chilenas, mediante la doctrina del NMP. Lo que se ha fortalecido bajo el contexto de la política de mercado y *accountability* (Sisto y Fardella, 2011), posicionándose como la mejor forma para incrementar la calidad educativa (Sisto, 2020). Sin duda este fortalecimiento de carácter exógeno ha puesto de manifiesto, cómo se desconoce el quehacer cotidiano de las prácticas locales, lo que posibilita cuestionar “el buen sentido común” en base a sus marcos regulatorios gerenciales que, en particular, nos muestran una serie de tensiones y desafíos para la labor de los directivos y el trabajo docente, quienes articulan el mandato managerial. Más aún, si inevitablemente sus profesionalismos están eclipsados en un mero recurso humano emprendedor (Cornejo, 2019). Lo cual conlleva ante todo a una contraposición ambivalente de la praxis situada y vincular (Oyarzún et al., 2019).

Cabe mencionar que las tensiones latentes más importantes, apuntan en cómo la política educativa en Chile ha sido configurada por medio de principios y dispositivos propios de la NMP, que, de manera progresiva, han incrementado las exigencias y la estandarización del desempeño profesional, tanto en dirección escolar como en docencia, restándoles validez a su autonomía profesional.

A pesar de que la escuela en su cotidianeidad despliega otros modos de hacer organización y praxis, relacionados con el acento en el aprendizaje propiamente tal (Assaél et al., 2018). Constituyéndose, además, desde su punto de vista, que el quehacer cotidiano, se vincula a “la verdadera pedagogía” (Oyarzún et al., 2019, p. 15). Aún en cuando, esto se contradice, con el carácter híbrido del diseño político y normativo entre el DPD y el MBDyLE, donde se evidencia una incoherencia persistente con el quehacer cotidiano, pero que están articulados entre sí, desde el *management accountability*, cuyo foco de eficiencia ha estado desde siempre en el control de la Carrera Docente, por eso que ha quedado prescrita con la Evaluación Docente mediante la ley N°20.903. Más aún, resulta relevante enfatizar que la propia ley ha derivado la responsabilidad por los resultados de la evaluación que obtienen los/las docentes en función de su rendimiento gerencial, principalmente a los directivos-gerentes, por su vaivén y sostenibilidad del modelo gerencial; al gestionar y liderar los procesos de acompañamiento técnico-profesional, al interior de la escuela en conformidad con lo prescrito por el MBDyLE

y los EID del SAC. Es por eso que las prácticas directivas han sido preconcebidas y articuladas acorde con el cometido de la condición evaluativa del desempeño docente para la consolidación managerial. Pese a que, la escuela y sus prácticas locales requieren que los equipos directivos gestionen la diversidad formativa y sus múltiples propósitos profesionales como un derecho de los/las docentes. No obstante, estos aspectos han sido considerados por la ley, de manera colateral, mediante la estructuración del cometido cíclico del PLF, el cual tiende a denotar un carácter higienizante bajo un aparente enfoque híbrido (Mateluna, 2022a).

De acuerdo con esto, Ruffinelli (2016) sostiene que la carrera docente no solo contempla aspectos relacionados con el enfoque profesional de tipo gerencialista, sino que también, de tipo orgánico. En este sentido, ambos enfoques han sido ejercidos estratégicamente por los directivos-gerentes a través del PLF en función de las prácticas directivas del MBEyLE, cuyo cometido ha sido generar prácticas de articulación a través de un liderazgo híbrido. Es decir, un liderazgo de tipo gerencial y técnico-pedagógico que están condicionado por el cumplimiento de la normativa. Si bien es cierto que desde el enfoque profesional tipo gerencialista, los directivos-gerentes ejercen un predeterminado liderazgo técnico-pedagógico que articule las necesidades de desarrollo gerencial docente y de la escuela, a nivel organizacional, estos no cuentan con condiciones organizacionales para resguardar la cultura organizacional propia de la escuela que en gran parte condicionan las prácticas locales (Cavieres y Apple, 2016). Por otra parte, los directores-gerentes al materializar el PLF en el PME crean las condiciones y contexto para que los/las docentes aprendan a partir de ciertas técnicas del enfoque profesional tipo orgánico, como son la innovación, la investigación y el trabajo colaborativo, los cuales, lamentablemente quedan relegados al portafolio y a la actualización del contenido disciplinar y pedagógico de la evaluación docente, y no como parte esencial y medular del quehacer docente (Guerra y Plaza, 2021). Dado que, el antisistema educativo requiere que las escuelas cuenten con profesionales de carácter técnico-instrumental, que logran un nivel esperado de saberes y competencias profesionales, de acuerdo con los criterios señalados en los MBE para incrementar los resultados de aprendizajes preestablecidos en los/las estudiantes. Con ello, es evidente que este carácter híbrido con predominancia gerencial tiende a tensionar aún más el carácter profesional orgánico no solo del docente, sino que, del directivo, por su desprofesionalización y tecnificación del quehacer cotidiano. Además, en la misma línea Carrasco y Mallegas (2020) señalan que existen diferentes estudios que han evidenciado ciertos hallazgos de carácter híbrido en la ley del DPD y en otras leyes.

Ahora bien, la tensión descrita acerca de la articulación entre DPD y el MBDyLE versus el quehacer cotidiano de la escuela, se da cuenta que dicha articulación managerial, no logra un control estatal absoluto sobre la autonomía de las prácticas locales (Carrasco y Mallegas, 2020), a pesar de que el contexto de mercado y *accountability* sea exigente (Besley, 2019). Esto es posible en la medida que los espacios locales persisten en expresar resistencia, desplegando su propia cultura que reclama la plena autonomía institucional para ejercer otros modos de hacer las cosas, acordes con los aportes transformadores de la cuarta vía (Sisto, 2019). Aquí se expresa lo mencionado por Dussel (2001, citado por Sisto, 2019), en el sentido que, la política, como práctica local, consiste en el arte de construir los ejes organizacionales que son transformados cotidianamente por la propia comunidad. No obstante, se reconoce que dicha articulación, “modo de hacer escuela”, ha acentuado la dimensión pedagógica, con el derecho a la formación docente con sus planes locales, aunque esto no supone, pues, mejores prácticas, al estar normalizadas en un sistema híbrido por la propia Ley (Guerra y Plaza, 2021). De ahí la necesidad de generar un cambio socioeducativo que nos permita avanzar hacia un modelo profesional docente y liderazgo directivo que sea flexible y profesional con las necesarias competencias y formación basada en la vida de la escuela en pro del talento humano de éstos y del todo el sistema vivo, si se desea respetar la cultura organizacional y sus transformaciones acorde con las demandas socioculturales del siglo XXI.

Por ello, el desafío está en cambiar los pilares ajenos a la cultura de las escuelas por una perspectiva más democrática, que permita la coherencia de la praxis dinámica y sus distintos modos organizativos y locales, a través de equipos directivos que logren articular una capacidad colaborativa de un liderazgo sostenible que se extiende y permanece, en que los propios agentes educativos sean los generadores del cambio. Tal y como Hargreaves y Shirley (2012) han propuesto en su cuarta vía que “Debemos tomar una ruta más vertiginosa que nos conduzca a las alturas de la excelencia profesional y la democracia pública” (p. 161). En efecto esto podría ser posible, gracias a un nuevo eje articulador a nivel organizacional entre el DPD democrático (Day y Sachs, 2004) y las prácticas de liderazgo distribuido, porque a través de todos los elementos de la cuarta vía, permiten comprender cómo y cuándo se debe generar una cultura de cambio (Fullan, 2020) que responda a las necesidades y a los procesos complejos del quehacer cotidiano. Por tanto, este desafío sistémico es y continúa siendo una deuda pendiente.

Referencias bibliográficas

- Abdalla, M. M., y Faria, A. (2017). Em defesa da opção decolonial em adminis-tração/gestão. *Cadernos Ebape*, br, 15, 914-929.
- Ahumada, L., González, Á., Pino-Yancovic, M., y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-distribuido-en-establecimientos-educacionales-recurso-clave-para-el-mejoramiento-escolar/>.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Angelle, P. S. (Ed.). (2017). *A global perspective of social justice leadership for school principals*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S., y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Assaél, J., y Cornejo, R. (2018). Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and Accountability Policies in Chile. *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives*, 245-257.
- Ávalos, B. (2017). Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 of experience. *Teachers and Teaching*, 24 (3), 297 -31. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>.
- Arribas-Álvarez, J. (2014). La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo. *Revista Participación Educativa del Consejo Escolar del Estado*, 3 (4), 125-129.
- Aziz, C., y Petrovich, F. (2019). *La teoría de la acción, en acción*. Nota Técnica, (1).
- Bellei Carvacho, C. I., Alzamora Muñoz, G. A., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., y Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>.
- Bellei, C., y Muñoz, G. (2021). *Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>.

- Benson, K. E., y Weiner, L. (2021). Teachers unions and urban education: Resistance amidst research lacunae. *Handbook of Urban Education*, 183-194. <https://doi.org/10.4324/9780429331435-14>.
- Besley, T. (2019). Theorizing Teacher Responsibility in an Age of Neoliberal Accountability. *Beijing International Review of Education*, 1(1), 179–195.
- Bocking, P. (2019). The Mexican teachers' movement in the context of neoliberal education policy and strategies for resistance. *Journal of Labor and Society*, 22(1), 61-76.
- Bolívar, A., y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. Mejoramiento y liderazgo en la escuela. *Once Miradas*, 71-112.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Buluc, B., y Gunes, A. M. (2014). Relationship between organizational justice and organizational commitment in primary schools. *Anthropologist*, 18(1), 145-152.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica De Educação*, 13(1), 107–122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>.
- Campos, F., Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 53-84. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>.
- Carrasco, A., y González, P. (2017). *Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a*. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Carrasco Aguilar, C. L. (2018). *Identidad profesional docente en las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile*. (Tesis doctoral. Universidad de Granada). <http://hdl.handle.net/10481/54442>.
- Carrasco-Aguilar, C., y Mallegas, S. O. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17.
- Casey, L. (2020). *The teacher insurgency: A strategic and organizing perspective*. Harvard Education Press.
- Cavieres, E., y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cuadernos CEDES*, 36(100), 265-280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, S.A
- Chapman, C. (2016). Networking for educational equity: rethinking improvement within, between and beyond schools, en Harris, A. and Jones, M. (Eds), *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership* (pp. 148-156). Sage.
- Congreso de la República de Chile (27.06.1991) Ley N° 19.070. Aprueba estatuto de los profesionales de educación. Promulgada en el Diario Oficial 01.07.1991. <http://bcn.cl/2idqn>.
- Congreso de la República de Chile (31.01.2001). Ley N°19.715. Otorga mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación. Promulgada en el Diario Oficial 25.01.2001. <http://bcn.cl/2f9yb>.

- Congreso de la República de Chile (12.02.2004). Ley N°19.333. Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica. Promulgada en el Diario Oficial 30.01.2004. <http://bcn.cl/2ewsd>.
- Congreso de la República de Chile (14.08.2004). Ley N°19.961. Sobre la evaluación Docente. Ministerio de Educación. Promulgada en el Diario Oficial 09.08.2004. <https://bcn.cl/2jc37>.
- Congreso de la República de Chile (28.10.2004). Ley N°19.979. Modifica el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales. Promulgada en el Diario Oficial 04.11.2004. <http://bcn.cl/2k88b>.
- Congreso de la República de Chile (25.01.2008). Ley N°20.248. Establece Ley de Subvención Preferencial. Promulgada en el Diario Oficial 01.02.2008. <http://bcn.cl/2f6q4>.
- Congreso de la República de Chile (17.08.2009). Ley N°20.370. Establece Ley General de Educación. Promulgada en el Diario Oficial 12.09.2009. <http://bcn.cl/2f73j>.
- Congreso de la República de Chile (27.08.2011). Ley N°20.529. Sistema nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, básica y media y su fiscalización. Promulgada en el Diario Oficial 11.08.2011. <https://bcn.cl/2f7bt>.
- Congreso de la República de Chile (04.03.2016). Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y otras normas. Promulgada en el Diario Oficial 01.04.2016. <http://bcn.cl/2c5l5>.
- Congreso de la República de Chile (16.11.2017). Ley N°21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Promulgada en el Diario Oficial 24.11.2017. <http://bcn.cl/2f72w>.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>.
- Cornejo, R. (2019). Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución. In: Ruiz, C., Reyes, L., y Herrera, F. *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación* (pp. 237-263) (1ª. Ed). LOM Ediciones. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168037>.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs. School Leadership Study. Final Report*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., y Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, y J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers Maidenhead* (pp. 3 – 32). England: Open University Press.
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739.
- Falabella, A., y De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., y Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, 25(2), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96749326007>.

- Fernández, S., y Paz, M. (2017). *¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18797>.
- Figueroa, D., Valenzuela, J.P., y Vanni, X. (2019). *Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares*. Nota Técnica N° 5. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 851-869.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>.
- Ganon-Shilon, S., y Schechter, C. (2019). School principals'sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Guerra Guajardo, P. R., y Plaza Maldonado, R. (2021). El desarrollo profesional continuo en profesores y profesoras en Chile: ¿Entramado en la política de accountability?. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3(2), 123-137. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4909>.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*. Melbourne, Australia: ACER Press, and Maidenhead, Berkshire: Open University Press / McGraw-Hill Education.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2019). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. School Leadership and Management.
- Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago, MINE-DUC. https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf.
- Mateluna, H. (2022a). Ambivalencia subjetiva en profesores chilenos ante políticas neoliberales a la docencia. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(3), 415-437. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23483>.
- Mateluna, H. (2022b). *Reforma al modelo educativo neoliberal chileno: Desmercantilización, resistencias, adhesiones y ambivalencias subjetivas hacia las lógicas neoliberales*. (Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona). <http://hdl.handle.net/10803/674868>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBD-LE_2015.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Diseño de un plan de desarrollo profesional docente: Dimensión: Desarrollando las capacidades profesionales*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18431>.

- Ministerio de Educación de Chile. (2019a). *Informe técnico: Categorías de Desempeño*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4511/InformetecnicoCD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019b). *Orientaciones: sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional de la Escuela*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2264/mono992.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Orientaciones: Etapa de postulación y suscripción, Convenios de Desempeño Colectivo*. <https://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/asignacion/home/img/Orientacionespostula2021.pdf>.
- Molina Pérez, J., y Luengo Navas, J. J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.762>.
- Montecinos, C., y Uribe, M. (2016). *Desarrollo de liderazgos para el aprendizaje en el Siglo XXI, un enfoque sistémico*. Nota Técnica N°1, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Mougan, C. (2018). Ética profesional y ciudadanía democrática: una aproximación pragmática. *Isegoría*, (58), 135–156. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2018.058.07>.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>.
- Obreque, A. S., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Agredo, M. A. T., y Salvatierra, M. O. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: Percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 144-163. <https://doi.org/10.1590/198053145792>.
- Oyarzún Maldonado, C., Soto González, R., y Moreno Díaz, K. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação*, (44), 1-27.
- Oyarzún, C. (2020). Políticas de privatización educativa: tendencias globales y efectos locales. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (176), 623-625. <https://doi.org/10.1590/198053146842>.
- Oyarzún, C., y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação e Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>.
- Oyarzún, C. (2021). *La escuela que busco, la escuela que ofrezco: contenidos y racionalidades de la oferta educativa del mercado escolar chileno*. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4992>.
- Ponce Díaz, N., y Riveros Diegues, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 345-357.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington: Best evidence synthesis iteration [BES].
- Rojas, J., y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>.



- 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*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43, 97-111.
- Silva, F., y Zeichner, K. (2021). Los desafíos de la formación inicial de profesores de matemáticas como profesionales democráticos. *Revista Paradigma*, 42(Extra 2), 18-39. <http://funes.uniandes.edu.co/23689/1/daSilva2021Los.pdf>.
- Sisto, V., y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudos Universitários-REU*, 37(1). <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/595>.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>.
- Sisto, V. (2015). ¿Hecho para medir? La práctica pedagógica y la obsesión por la medición. *Revista de Educación*, 10, 8-12.
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista Da FAEBA - Educação E Contemporaneidade*, 27(53), 141-156. <https://doi.org/10.21879/fae-ba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>.
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Practicas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela/Managerialism versus Local Practices. *Revista Cuadernos de Administración*, 32(58). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20560207004>.
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Práxis Educativa*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15.15777.107>.
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., y del Valle, L. R. C. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 138-13. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>.
- Ulloa, J., y Rodríguez, S. (Eds.). (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. RIL editores-Universidad de Concepción.
- Ulloa, J., y Cabrera, C. (2017). *Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente*. Nota Técnica N°11-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Varela, E. (2018). *La hegemonía del management: Una genealogía del poder managerial Barranquilla*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>.

Weinstein, J., Beca, C., y Muñoz, G. (2020). *Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 256-277). Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.researchgate.net/publication/347947511_Carrera_Directiva_una_herramienta_decisiva_para_el_liderazgo_en_escuelas_y_liceos.

Zeichner, K. (2019). Preparing Teachers as Democratic Professionals. *Action in Teacher Education, London*, 42, 38-48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

VOL. 22
NÚMERO 49
AGOSTO 2023

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
Experiencias Pedagógicas



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Plan de apoyo al aprendizaje socioemocional en una escuela de lenguaje chilena

Pedro Sotomayor Soloaga^a y Daniela Leiva Largo^b

Universidad de Atacama, Copiapó^a. Universidad Santo Tomás, La Serena^b, Chile


Recibido: 03 de marzo 2023 - Revisado: 24 de octubre 2022 - Aceptado: 23 de marzo 2023

RESUMEN

El cambio paradigmático de una educación academicista a una holística ha instalado importantes temáticas dentro de los establecimientos educacionales, impulsando la necesidad y responsabilidad que estos tienen respecto a la formación de un ser humano integral, autónomo y empático. El objetivo de la educación hoy más que nunca está puesto en potenciar aprendizajes para la vida, más allá de contenidos netamente curriculares, rompiendo con la dicotomía existente en la cual se tiende a separar lo emocional de lo académico. En este contexto, se presenta la experiencia de implementación de un Programa de Apoyo al Aprendizaje Socioemocional (ASE), en el marco del Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE) de una escuela especial de lenguaje chilena, llevado a cabo durante los meses de marzo a septiembre del año 2021. Por medio de un conjunto de acciones sensibilización, capacitación y acompañamiento para promover el trabajo colaborativo de las profesionales y los equipos de aula se favoreció el desarrollo del ASE en estudiantes de formación inicial potenciando las competencias docentes en esta materia e impactando el contexto escolar relevando su rol como garante del aprendizaje y resguardo socioemocional. La reflexión final da cuenta de la necesidad de contar con planes contextualizados e inclusivos en el sentido de incorporar desde etapas iniciales a los diversos grupos implicados en la formación del estudiante.

Palabras claves: Centro de educación especial; emoción; proyecto educativo; personal docente; trabajo en equipo.

*Correspondencia: Pedro Sotomayor Soloaga (P. Sotomayor Soloaga).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-9143-8280> (pedro.sotomayor@uda.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-9432-3641> (daniela.leivalargo@gmail.com).

Socio-emotional learning support plan in a Chilean language school

ABSTRACT

The paradigmatic change from an academic to a holistic education has installed important issues within educational establishments, promoting their need and responsibility in the education of an integral, autonomous, and empathetic human being. The objective of education today, more than ever, is to promote learning for life, beyond purely curricular content, breaking with the existing dichotomy in which there is a tendency to separate the emotional from the academic. In this context, the experience of implementing a Support Program for Socio-Emotional Learning (ASE) is presented, within the framework of the School Coexistence Management Plan (PGCE) of a Language Special School in Chile, carried out during the period March-September 2021. Through a set of actions to raise awareness, training, and support to promote collaborative work between professionals and classroom teams, the development of ASE was favored with initial teaching training students, enhancing teaching skills and impacting the school context, emphasizing their role as guarantors of learning and socio-emotional protection. The final reflection accounts for the need of contextualized and inclusive plans which incorporate the various groups involved in students' teaching training from the initial stages.

Keywords: Special school; emotion; educational projects; Teaching Staff; Team Work.

1. Introducción

El cambio paradigmático desde una educación academicista a una de carácter holístico ha instalado importantes temáticas al interior de los centros educativos y del sistema en su conjunto. Hoy más que nunca el objetivo de la educación está puesto en potenciar aprendizajes para la vida, en formar un ser humano autónomo, empático y que se sepa vivir en sociedad, más allá de contenidos netamente curriculares, incorporando de esta forma, paralelamente, el aprendizaje socioemocional (ASE).

Al respecto, [Mora \(2019\)](#) plantea que la educación es un proceso de formación cultural, social, cognitiva y sobre todo emocional, ya que el cerebro solo aprende si hay emoción. Por ende, el desarrollo de la educación se debe cimentar en una concepción integral del ser humano, donde toda propuesta educativa se construya a partir de las diferencias y particularidades de cada estudiante, formando comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, favoreciendo que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad.

No obstante, es posible visualizar una importante dicotomía en los procesos formativos, donde se sigue separando lo emocional de lo cognitivo, como si ambas no fueran constructos de un mismo ser humano ([García, 2012](#)). Esta dicotomía se ha intensificado aún más en tiempos de pandemia, donde el foco en educación estuvo en la flexibilización del currículum priorizando las asignaturas troncales por sobre las no troncales, lo cual transmite implícitamente un mensaje erróneo respecto del concepto de integralidad en la formación.

Tal y como lo plantean [Sandoval y Sandoval \(2020\)](#), frente a eventos de gran magnitud, donde existe caos e incertidumbre, es esperable un incremento de la incidencia de manifestaciones emocionales, requiriendo las personas de un alto apoyo social y de la resiliencia existente al interior de una comunidad, factores especialmente relevantes para la comprensión y abordaje de una emergencia, siendo necesario el desarrollo de vínculos sociales significativos entre los implicados.

Por otro lado, desde la implementación de la Ley de Convivencia Escolar en el año 2015 ([Ministerio de Educación de Chile \[MINEDUC\], 2015](#)), se comienza a dar un giro en el abordaje de la convivencia para adoptar un enfoque formativo que incorpora el ASE -implícita o explícitamente- y demanda su consideración para la elaboración e implementación de los distintos instrumentos normativos institucionales.

La transferencia y la instrumentalización de aquellos aspectos relacionados con el ASE implican un gran desafío no solo para los equipos directivos o de convivencia escolar, sino principalmente para los docentes, quienes finalmente deben lograr articular esta dimensión con el currículum clase a clase. Tal y como lo plantea [Moraga \(2015\)](#), el espacio educativo y con ello los aprendizajes de los educandos, se relacionan directamente con los factores de clima emocional, por lo cual, la preparación del profesor en esta área resulta crucial.

Es en este contexto donde surge la necesidad de proponer el presente proyecto para el desarrollo de un Programa de Apoyo al ASE dentro de la dimensión de convivencia escolar, ámbito que se encuentra descendido en el establecimiento educacional principalmente por la priorización de los contenidos netamente curriculares, sin lograr articular el área social y emocional de los niños y niñas. Junto con ello, el escaso trabajo colaborativo ha devenido en lineamientos difusos respecto a la metodología de trabajo relacionada al área socioemocional, observándose discrepancias en lo que declara la misión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en relación con el objetivo de educación integral.

Por lo tanto, este proyecto busca instalar una metodología de trabajo que fortalezca la labor docente en el área de ASE, potenciando las competencias necesarias para lograr articular los aspectos pedagógicos y el desarrollo social y emocional de cada estudiante, como también fortalecer la cultura inclusiva del establecimiento que permita transmitir a toda la comunidad educativa las creencias y valores inclusivos, ya que en sí el aprendizaje socioemocional direcciona al centro hacia una sana convivencia escolar, la cual se centra precisamente en la construcción de espacios educativos inclusivos, considerando la convivencia escolar como un espacio de encuentro, en el cual toda la comunidad educativa es participe.

Tal y como lo plantea [MINEDUC \(2020\)](#) en los Fundamentos para el ASE, cuando se logra incorporar competencias que permitan potenciar el autoconocimiento, la autorregulación, la toma responsable de decisiones, la resolución de conflictos, la conciencia del otro y las habilidades sociales, se tributa a un mejor convivir con el otro, siendo por ende capaces de incluir a todos y todas, valorando la diversidad, potenciando prácticas inclusivas y una cultura institucional en donde el centro dé garantía del establecimiento de valores inclusivos.

Al respecto, son diversas las investigaciones que apoyan la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas. Incluso, si bien se asume que el ASE debería ser una temática transversal en las distintas etapas formativas del estudiante, iniciativas de corta duración han demostrado ser eficaces en este propósito ([Díaz-Villabella y Gilar-Corbí, 2020](#); [Green et al., 2019](#); [Salgado-Pereira y Marques-Pinto, 2018](#)).

De igual forma, si bien un número importante de programas para el ASE que han sido prediseñados muestran una alta efectividad en su implementación ([Aidman y Price, 2018](#); [Capp et al., 2018](#); [Fox et al., 2021](#); [Granger et al., 2020](#); [Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2020](#); [Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021](#); [Ohrt et al., 2020](#); [Usakli, 2018](#)), [Valarezo et al. \(2022\)](#) destacan la

importancia de que estos programas se hayan diseñado para el contexto específico donde se han de implementar, con base en un diagnóstico previo de necesidades y con la implicación de toda la comunidad educativa.

En este contexto, se presenta a continuación la experiencia desarrollada en una escuela especial de lenguaje ubicada en la ciudad de La Serena, Chile, específicamente la implementación de un Programa de Apoyo al ASE enmarcado en el Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE) del establecimiento escolar, durante los meses de marzo a septiembre del año 2021. Esta experiencia se sustenta en un diagnóstico previo de necesidades lo cual permite sustentar la relevancia y pertinencia de esta iniciativa. Finalmente, es relevante mencionar que este centro atiende a 150 estudiantes de educación parvularia y está conformado por una plana docente de 6 educadoras diferenciales.

2. Antecedentes teóricos

La educación debe ser considerada como un sistema amplio en donde convergen distintas miradas y que, por tanto, busca desarrollar personas integrales, conscientes de sí mismas y de su entorno, integrándose a la sociedad como ciudadanos con valores, capaces de aportar al desarrollo de su entorno y ser felices. Desde esta arista, y en consonancia con los planteamientos del conocido informe de la UNESCO (Delors, 1996), el logro de una educación con calidad y equidad se encuentra sustentada en cuatro pilares fundamentales que deben estar presentes en todo programa escolar, política o proyecto educativo como requisito indispensable para dar garantías de una formación integral de todos los niños, niñas y jóvenes.

En esta línea, la formación de este ciudadano integral dotado de competencias socioemocionales y para la vida, estaría cimentada en estos cuatro pilares. En primer lugar, el *Aprender a Conocer* hace referencia a que cada persona aprende a comprender el mundo que le rodea para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. En segundo lugar, el *Aprender a Hacer* tendría como fin último la adquisición de competencias que le permitan a las personas afrontar distintas situaciones a lo largo de su vida y trabajar en equipo. Un tercer pilar de la educación corresponde a *Aprender a Vivir Juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Por último, *Aprender a ser* tiene como objetivo el fortalecimiento de la propia personalidad, habilitando al sujeto para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal (Delors, 1996).

2.1 Educación Emocional y Aprendizaje Socioemocional

La educación emocional corresponde a un proceso educativo, continuo y permanente, que permea el desarrollo de vida de cualquier persona y que está presente en todas las etapas evolutivas, siendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo un elemento esencial para el desarrollo de la personalidad integral. Desde esta mirada, la educación emocional corresponde a una innovación educativa que se fundamenta en las necesidades sociales, cuya finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social (Bisquerra, 2006). Por consiguiente, y siguiendo Valarezo (2022), menester brindar un ambiente de confianza en la primera infancia, en el que se despierte la curiosidad por explorar y conocer el entorno sin temor a cometer errores, sino propiciando la autonomía y evitando la sobreprotección de la familia.

Es en este contexto que uno de los principales objetivos de la educación es “lograr que los niños aprendan, que sean las mejores personas posibles y que desarrollen narrativas de vida que les permitan, junto con una sensación de bienestar emocional, ser un aporte significativo para la sociedad” (Milicic y Marchant, 2020, p. 53). Coherente con este planteamiento,

se entiende que el aprendizaje socioemocional es un proceso mediante el cual las personas adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivándose para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizando con su entorno, construyendo y manteniendo relaciones positivas, tomando a la vez responsablemente sus decisiones y manejando de manera efectiva situaciones desafiantes (Bisquerra, 2000; CASEL, 2019 citado en MINEDUC, 2020; Goleman, 1996).

El aprendizaje socioemocional se vivencia fundamentalmente desde lo experiencial, por lo que el ambiente y las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa son la principal herramienta para la formación y la enseñanza. Se hace necesario, por tanto, propiciar y gestionar una cultura inclusiva y una sana convivencia escolar, creando un contexto donde prime el respeto, el buen trato, los vínculos profundos, la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, en un clima seguro y nutritivo (Milicic y Arón, 2000 citado en MINEDUC, 2020).

Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020) no existe una manera única de intencionar el aprendizaje socioemocional en el contexto educativo, sino que existe una gran diversidad de estrategias para este propósito. Es aquí donde la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015) impulsa una mirada integrada al considerar que los seres humanos aprenden y se desarrollan en las distintas instancias y experiencias que viven en el contexto cultural, y no solo cuando participan de actividades de enseñanza en el aula.

2.2 Cognición, emoción y aprendizaje

De acuerdo con lo planteado por Bruner (2004), el aprendizaje involucra tres procesos casi simultáneos -la adquisición, la transformación, y la evaluación- que implican una acumulación de experiencias que son interpretadas y comprendidas, las cuales están inseparablemente unidas a lo que las personas son y sienten. En este tenor, es imperativo que todo proceso formativo considere la predisposición del individuo hacia el aprendizaje, lo que de una u otra manera devela el carácter emocional con que se asume el aprendizaje en sí mismo (García, 2012).

El aprendizaje, por tanto, solo es posible en un entorno social, en el que se construyen las estructuras de conocimiento. Tal como lo enfatiza el mismo García (2012), el aprendizaje constituye un constructo individual y social que se ve afectado por las apreciaciones y valores que, individual y socialmente, se les atribuyen a las emociones al ser estas construidas en términos culturales y contextuales. Estos aspectos determinan y regulan cuáles emociones son las apropiadas o aceptadas debido a la interacción entre el sujeto y su ambiente (Bisquerra, 2006), de manera tal que no puede haber aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000, citado en Casassus, 2006), al punto que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes.

En este punto, es relevante considerar lo planteado por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (s.f).

“[El ASE corresponde a un proceso en donde las personas] adquieren y aplican conocimiento, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y afectivas” (p. 1).

De esta manera, debe considerarse que el aprendizaje es el producto cultural de dos vertientes que interactúan entre sí de manera dinámica, la racional, ligada a la cognición y, la emocional, ligada a los sentimientos, de forma tal que es difícil, sino imposible, separar lo que corresponde a uno u otro dominio. El pensamiento, aunque parezca ser racional, está cargado de aspectos emocionales, de hecho, no existe pensamiento puro, ni racional ni emocional (Casassus, 2006), ya que los pensamientos dependen de los intereses o necesidades de las personas, y estos aspectos están mediados con el entorno por las emociones.

Esta nueva concepción del aprendizaje, tal como lo sugiere Timoneda (2012), implica un cambio de mirada, un nuevo paradigma que revoluciona el mundo educativo en cuanto a ubicar lo aprendido no en el exterior, como resultado, sino más bien en el interior, como un proceso mental. Por tanto, cognición, emoción y aprendizaje están íntimamente relacionados entre sí, siendo imposible separarlos o priorizar uno por sobre el otro, pues finalmente el cerebro solo aprende si hay emoción (Mora, 2019).

2.3 El Rol del docente en el Aprendizaje Socioemocional

Las relaciones intrapersonales son un factor de gran impacto en la cultura escolar y en el aprendizaje de todo estudiante. Si se considera que la figura adulta con quien más horas comparten los estudiantes es la del docente, resulta evidente la necesidad de favorecer su desarrollo y bienestar socioemocional, junto con su capacidad para establecer vínculos pedagógicos y afectivos con los estudiantes, favorecidos por una cultura y un clima acogedor, seguro y nutritivo.

Los docentes son modelos de comportamiento social y emocional y ejercen su rol e influencia principalmente a través de la relación y del vínculo que establecen con sus estudiantes. Por ende, tal como lo menciona el MINEDUC (2020) en los fundamentos de trabajo para el ASE, los docentes están llamados a fortalecer su comprensión del rol insustituible que juegan al establecer el vínculo pedagógico y afectivo con los estudiantes, siendo este el principal medio a través del cual enseñan y acompañan a los niños, niñas y jóvenes en su proceso de crecimiento a lo largo de la etapa escolar.

Asimismo, de acuerdo con las Bases curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), el rol docente contempla la generación de interacciones respetuosas y desafiantes dentro de ambientes enriquecidos y seguros, en los que niños y niñas se sientan considerados, confiados y protagonistas de su propio aprendizaje. Por ende, se hace trascendental la construcción de un lenguaje apreciativo, además de un refuerzo positivo constante, relevando sus capacidades, intereses y habilidades, colaborando y apoyando desde sus fortalezas aquellas necesidades que presentan para su desarrollo y aprendizaje. Esto conlleva un gran desafío para profesores y profesoras, pues requiere del establecimiento de prácticas de reconocimiento que favorecen la autoestima, la seguridad y confianza de todos los niños, niñas y jóvenes.

La interacción de los párvulos con un medio ambiente enriquecido y bien tratante favorece el desarrollo cerebral, y, en el largo plazo, las experiencias tempranas van modelando un sistema nervioso altamente receptivo y con gran plasticidad. Por ende, una respuesta empática y oportuna impacta de manera positiva en el aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos y promueve la generación de relaciones afectivas y seguras, estableciéndose así un círculo virtuoso de relaciones bien tratantes (MINEDUC, 2018).

Es así como la práctica pedagógica se constituye en el escenario perfecto para la vivencia de una educación en el buen trato, donde la calidad de las interacciones se define como el eje central que modela e intenciona una relación y vinculación desde el respeto, la consideración y la valoración por el otro. Para ello resulta un imperativo la reflexión crítica del adulto junto

con la observación constante del quehacer pedagógico para mejorar cada experiencia e instancia educativa que se diseña e implementa (MINEDUC, s/f).

Finalmente, más allá de que estudios recientes relevan la importancia de la preparación de los y las docentes en torno al ASE (Aidman y Price, 2018; Fox et al., 2021; Granger et al., 2020; Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, 2021; Rutherford et al., 2020), dicha preparación no debería estar centrada solo en la adquisición de la bases teóricas y prácticas del programa a implementar sino que implica, sobre todo, que el profesorado sea capaz de desarrollar habilidades socio-emocionales impactando en su propia persona (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020), lo cual conlleva una importante desafío para las comunidades educativas.

Esta idea es apoyada recientemente por Ordoñez-Rodríguez (2023), quien concluye en su investigación acerca de la percepción de los docentes respecto de las competencias emocionales en su labor, que estos consideran necesario el desarrollo de dichas competencias como base para alcanzar interacciones positivas con el estudiantado, reconociendo la necesidad de una mayor preparación que les permita actuar asertivamente en diversas situaciones.

3. Descripción de la experiencia

I. Primera Fase: Diagnóstico

En primera instancia se realizó un análisis de contenido documental, técnica cuyo objetivo es describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para facilitar su posterior recuperación (Dulzaides y Molina, 2004). Para ello, se seleccionaron distintos documentos que pudieran proporcionar información relevante para ajustar la experiencia a desarrollar al contexto y a las necesidades del centro (Véase Tabla 1).

Tabla 1

Matriz de Análisis documental.

Documento analizado / Temas de relevantes	Información recabada	Análisis u observaciones
Proyecto Educativo Institucional (PEI): caracterización del establecimiento.	Escuela de lenguaje con 13 años de trayectoria donde su prioridad se encuentra en la entrega de una educación de calidad, equidad y pertinente a las necesidades e intereses de sus estudiantes a través de aprendizajes significativos y relevantes para superar sus TEL. Para ello, la escuela valora la importante del vínculo colegio familia, creando vínculos colaborativos entre ambos, ampliando la gama de oportunidades y experiencias, respetando por sobre todo las individualidades y ritmos de aprendizaje de cada niño y niña.	Respecto a su proyecto educativo el establecimiento declara la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela. Al mismo tiempo en su PEI se declara la valoración por la diversidad de los niños y niñas que son parte de la escuela.
Proyecto Educativo Institucional (PEI): Visión	“Ser una Organización Educacional de calidad, que más allá de entregar una educación especializada a nuestros alumnos, eduque integralmente a niños y niñas entre las edades de 3 a 5 años 11 meses, que presentan (NEE) derivadas de Trastornos de la Comunicación y Lenguaje”.	La visión de la escuela se enfoca en la formación integral de sus estudiantes.

Proyecto Educativo Institucional (PEI): Visión	“Pretende educar, habilitar y/o rehabilitar a niños y niñas con TEL; desarrollando competencias y habilidades a través de estrategias y metodologías específicas e innovadoras, para así lograr su normal inserción en la educación formal, utilizando una modalidad curricular integral, ya que esta considera el desarrollo armónico del niño y niña con el propósito de que sean capaces de adaptarse y desenvolverse adecuadamente.	La misión institucional va dirigida a formar y potenciar a sus estudiantes para que puedan incorporarse a la educación regular con las herramientas necesarias para ello.
PEI y documentos de uso interno: Contexto del establecimiento y dotación funcionaria.	Esta escuela especial de lenguaje se encuentra ubicada en la ciudad de La Serena y tiene un 80% de índice de vulnerabilidad. Cuenta con una matrícula total de 150 estudiantes, divididos en 10 cursos de educación parvularia, desde el nivel medio mayor a segundo nivel de transición. La planta funcionaria está compuesta por 16 personas: Directora, 5 educadoras diferenciales, Fonoaudióloga, Psicóloga, 4 asistentes de aula, Personal administrativo, Auxiliar de aseo y Chofer del furgón.	Escuela cuenta con un número alto de vulnerabilidad. El sector donde se encuentra ubicado el establecimiento es un barrio tranquilo, sin embargo, se encuentra aledaño a sectores caracterizados por la delincuencia y drogadicción. Las familias en su mayoría están muy presentes en el proceso educativo de sus hijos e hijas. La escuela Mi Castillo es un Establecimiento educacional con gran posicionamiento local en el sector de las compañías en la ciudad de La Serena, debido principalmente a su trayectoria, los buenos resultados académicos, así como también reconocido por la dedicación y compromiso de las funcionarias con los estudiantes.
Plan de Gestión de Convivencia Escolar (PGCE).	Los objetivos del PGCE son promover y fortalecer un buen clima de convivencia entre todos los actores de la comunidad educativa, a través del desarrollo de acciones que permitan garantizar un ambiente basado en el respeto, el diálogo, el compromiso común de logro de los aprendizajes y la sana convivencia, y sobre todo del bienestar y resguardo socioemocional de los estudiantes.	Para dar mayor sustento al PGCE se requiere trabajo colaborativo por parte de todos los funcionarios del establecimiento, así como también incorporar a toda la comunidad educativa a los objetivos del plan de gestión de Convivencia escolar.

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuras a dos educadoras diferenciales y a la directora del establecimiento, con el objetivo de obtener datos relevantes respecto a la temática del aprendizaje socioemocional. Estas entrevistas se realizaron mediante un diálogo coloquial y ameno para facilitar la obtención de respuestas verbales a las preguntas planteadas.

Previo a la realización de las entrevistas, se elaboró un guion de preguntas sobre la base de 3 dimensiones teóricas de especial relevancia para el proyecto. Estas dimensiones son las siguientes: Aprendizaje Socioemocional (ASE), Competencias Docentes y Currículum.

Finalmente, para favorecer la triangulación de técnicas, se realizó un grupo focal en el cual participaron las educadoras diferenciales a cargo de cada nivel educativo. Esta actividad además de profundizar en temáticas especialmente relevantes que emergieron durante las entrevistas individuales, tuvo como objetivo conocer la visión de las profesionales respecto al aprendizaje socioemocional en el marco del PGCE, como también recabar información referida al trabajo colaborativo que se desarrolla en el establecimiento y su relación con el apoyo a las necesidades educativas del alumnado. Al igual que en las entrevistas individuales, se elaboró previamente un guion de preguntas sobre la base de las 3 dimensiones teóricas planteadas previamente.

Para el análisis de las entrevistas y Focus Group se realizó un análisis manual de la información recabada, siendo necesario transcribir y ordenar la información de los datos, lo que permitió establecer subdimensiones y focos de intervención para el Proyecto, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Matriz de análisis de entrevistas.

Dimensiones	Subdimensiones (Categorías emergentes)	Foco de Intervención Proyectado
Competencias docentes para el ASE	Aprendizaje y formación docente	Acciones destinadas a fortalecer la formación docente: -Sensibilización sobre el ASE -Comunidad profesional de aprendizaje. -Capacitaciones normativa convivencia escolar.
	Capacitaciones: lineamientos respecto al abordaje del ASE	
	Trabajo colaborativo	
	Capacitación: enfoque formativo de la convivencia escolar.	
Educación emocional	Estado emocional de los estudiantes	Aplicación y desarrollo de estrategias y acciones con los estudiantes para abordar el ASE: -Alfabetización emocional de los estudiantes. -Autoconocimiento Docente. - <i>Emocionómetro</i> .
	Consideración del estado de ánimo del estudiante para darle curso de la clase	
	Sin emoción no hay aprendizaje	
	ASE: aprendizaje primordial	
Currículum	Educación integral	Planificación por medio de trabajo colaborativo: -Acompañamiento planificación docente. -Articulación ASE-Currículum como práctica docente y plan específico fonológico.
	Articulación Currículum-ASE	
	Objetivos transversales educación parvularia	
	Educación inclusiva	

Fuente: Elaboración propia.

II. Segunda Fase: levantamiento de problemas y objetivos

Posterior al proceso de diagnóstico, se decide junto con la dirección del establecimiento que el programa sea incorporado al PGCE del año 2021, principalmente debido a la necesidad visualizada en relación con la crisis social y emocional que ha conllevado la pandemia por covid-19. En este sentido, se entiende que el contexto actual demanda con urgencia que el aprendizaje sea integral, abarcando todas las dimensiones del ser humano: niños y niñas no son solo cognición y contenidos, sino que necesitan ser educados y formados desde las habilidades personales y sociales que les permita ir creciendo y formándose como seres integrales con el fin último de lograr constituir una sociedad más inclusiva, participativa y respetuosa.

Bajo esta premisa es que el diagnóstico previo permite levantar un conjunto de problemas (Véase Figura 1.) que constituyen la base para el planteamiento de objetivos de este Proyecto, que se indican a continuación.

Objetivo general

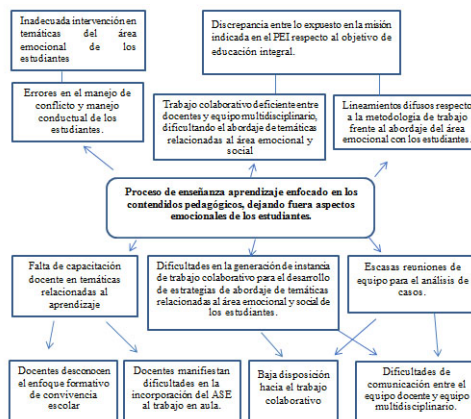
Potenciar el Plan de gestión de convivencia escolar mediante el desarrollo de un programa de apoyo al aprendizaje socioemocional para los estudiantes de una escuela especial de lenguaje de la ciudad de la Serena durante los meses de marzo a septiembre del año 2021.

Objetivos específicos

- a) Implementar un programa de apoyo a la convivencia escolar basado en el aprendizaje socioemocional.
- b) Evaluar el impacto del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional en el marco del plan de gestión de convivencia escolar.

Figura 1

Árbol de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

III. Implementación de la Iniciativa

La claridad en el diagnóstico y el consecuente planteamiento de objetivos permitió la elaboración de una propuesta concreta y debidamente consensuada, apuntando a las reales necesidades del centro en torno a la formación para el ASE. Las acciones se describen a continuación en función de cada uno de los objetivos planteados, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Actividades realizadas en función de los objetivos planteados.

Objetivo específico	Objetivo estratégico	Actividades	Medios de verificación	Recursos
Implementar un programa de apoyo a la convivencia escolar basado en el aprendizaje socio-emocional	Desarrollar un Plan de Apoyo al Aprendizaje Socioemocional	Fortalecimiento de las competencias docentes para la educación emocional	-Informe de Planificación de la Jornada -Presentaciones de talleres realizados - Plan de Apoyo ASE elaborado en conjunto con las educadoras. -Actas de Talleres -Grabaciones de las jornadas.	-Preparación de material. -Plataforma Zoom
		Incorporación de la educación emocional en las actividades de aula.	-Imágenes de actividades de alfabetización emocional en aula -Planificación mensual -Emocionómetro.	-Material concreto: láminas, chapitas. -Monstruo de los colores. -Panel <i>Emocionómetro</i> .
		Fortalecimiento del currículum por medio de la planificación colaborativa de la incorporación del ASE.	-Acta de planificaciones colaborativas mensuales.	-Laptop -Sala para trabajo colaborativo.
Evaluar el impacto del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional en el marco del plan de gestión de convivencia escolar.	Sistematizar hallazgos que permitan evidenciar el impacto positivo del Programa.	Realización de grupo focal para evaluar el impacto del plan.	-Grabación de Focus Group -Transcripción de relatos	-Plataforma Aporados -Laptop
		Evaluación del impacto del plan en los estudiantes mediante encuesta aplicada a la familia.	-Resultados encuesta.	-Laptop -Google Forms
		Evaluación del impacto del plan respecto la identificación emocional de los estudiantes, observado por las educadoras.	- Grabación de Focus Group -Transcripción de relatos	-Plataforma Aporados -Laptop

Fuente: Elaboración Propia.

Esta iniciativa se desarrolló en fases asociadas a acciones que fueron planificadas en funciones de los objetivos planteados inicialmente, tal como se observa en la figura 2.

Figura 2

Planificación de la iniciativa.

Fase	Acción	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación	Validación y realización de entrevistas y focus group.																																
Diagnóstico	Codificación, elaboración de matriz de análisis e intervención.																																
Planificación	Elaboración de cronograma del plan																																
Implementación	Planificación colaborativa, capacitación competencias docentes, educación emocional																																
Monitoreo y Seguimiento	Evaluación intermedia																																
Evaluación: Reflexión y análisis de resultados	Evaluación final de impacto del plan																																

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

Registro fotográfico de actividades realizadas.



IV. Evaluación del Programa

La evaluación del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional se realizó en dos momentos durante su implementación: en el mes de julio una evaluación intermedia y en el mes de octubre la evaluación final.

Evaluación intermedia

La evaluación intermedia se llevó a cabo en el mes de julio, luego de dos meses de implementación del programa de apoyo al ASE, por medio de la realización de un Focus Group en donde participaron 5 educadoras diferenciales junto a la fonoaudióloga del establecimiento. El objetivo de esta actividad fue obtener información proveniente del equipo multidisciplinario de la escuela para evaluar el impacto de la implementación del programa. Asimismo, se indaga acerca de las debilidades y posibilidades de mejora que observan las profesionales.

La evaluación al Programa en general es positiva, destacando el avance de los estudiantes en su capacidad para conocer y entender las emociones y expresar cómo se sienten, favoreciendo la autorregulación.

“Los niños han entendido las emociones y cómo se sienten, pudiendo regularlas”. (Educatora Diferencial 1).

“Los estudiantes han logrado identificar sus emociones y sobre todo validarlas, comprendiendo que no hay emociones buenas o malas, sino que todas son importantes”. (Educatora diferencial 2).

En relación con la dimensión de competencias docentes para el ASE, el programa ha permitido una mejora en las herramientas personales y profesionales de las docentes para enfrentar el desafío que implica la educación emocional. Estas señalan que el Programa les ha permitido comprender que el ASE es transversal, que se debe trabajar cada día, y concuerdan en que los estudiantes han mejorado su conducta en tanto que han fortalecido las competencias para manejar de forma asertiva la desregulación emocional.

“Han mejorado nuestras herramientas, nuestra sensibilidad y entender que el aprendizaje socioemocional es transversal. Además, ha mejorado la conducta, han bajado los conflictos escolares, nos hemos hecho cargo y no solo se externaliza como lo hacíamos antes, llamando a la psicóloga o al apoderado” (Educatora diferencial 2).

“De igual manera hoy junto con la implementación del programa somos más conscientes de que estamos formando niños y niñas para la vida y no solo para aprender contenidos. Lo que además se está irradiando a nuestra vida personal y en la relación con nuestra familia e hijos” (Educatora diferencial 3).

Respecto a la implementación del trabajo colaborativo para el ASE, para las profesionales el programa les ha resultado ser una herramienta positiva y útil para mejorar las prácticas institucionales.

“El plan de aprendizaje socioemocional ha potenciado el trabajo colaborativo, lo cual no se había realizado antes, ahora podemos coordinar de mejor manera los contenidos, a tratar casos especiales, conocer mejor el contexto de los estudiantes y poder entregar un apoyo más integral” (Fonoaudióloga).

Evaluación final

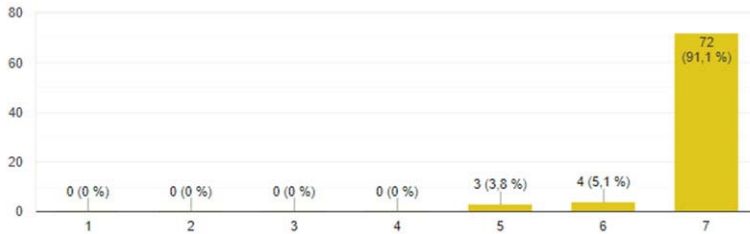
La segunda evaluación se realizó en el mes de octubre, luego de cuatro meses de implementación del programa de apoyo al Aprendizaje Socioemocional. Esta evaluación estuvo centrada en evaluar los tres focos del Plan: Educación emocional, Competencias Docentes y Currículum.

Con el objetivo de conocer el impacto de las familias y apoderados respecto a la implementación del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional, se realizó un cuestionario breve por medio de un Formulario de Google, donde se obtuvieron 79 respuestas, en las cuales un 91.1% considera que el aprendizaje socioemocional es muy importante para el desarrollo integral de sus hijos e hijas (Véase Figura 4).

Figura 4

Importancia del ASE para los apoderados.

Del 1 al 7 (siendo 1 el mas bajo y 7 más alto) que tan importante considera el aprendizaje socioemocional en la formación integral de su hijo o hija.
79 respuestas



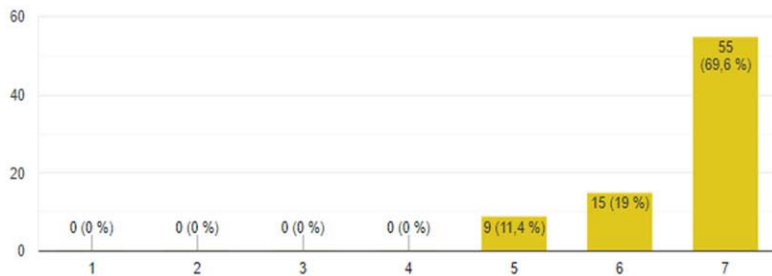
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, un número importante de padres y apoderados han logrado visualizar la incorporación de las emociones en la rutina escolar de sus hijos o hijas (Véase Figura 5).

Figura 5

Incorporación de emociones en la rutina según apoderados.

Como apoderado ¿ha logrado visualizar la incorporación de las emociones en la rutina escolar de sus hijos o hijas?
79 respuestas

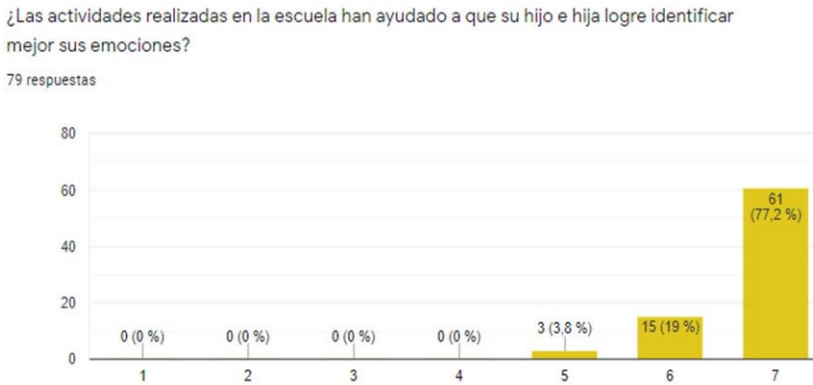


Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la opinión de padres y apoderados en relación con las actividades que se llevaron a cabo en el marco del Programa, consideran que éstas han contribuido a que sus hijos identifiquen de una mejor manera sus emociones (Véase Figura 6).

Figura 6

Contribución del Programa para identificar emociones.

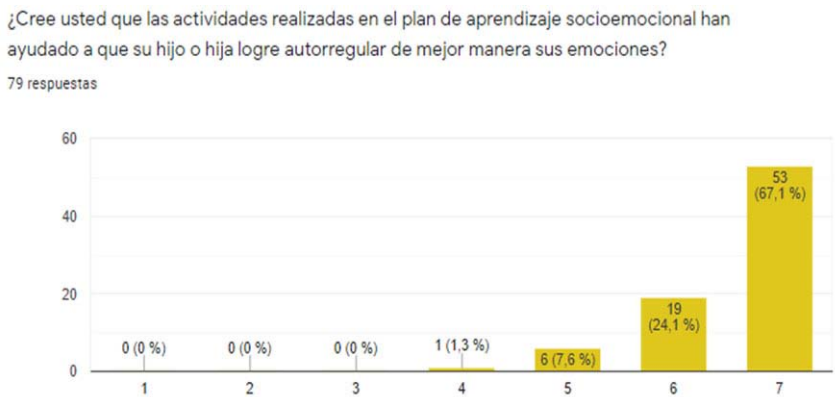


Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto importante evaluado por los padres y apoderados es la autorregulación de las emociones de los estudiantes, aspecto en donde la mayoría ha visualizado avances (Véase Figura 7).

Figura 7

Impacto del ASE en la autorregulación.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, dentro de esta fase de evaluación final se realizó un Focus Group dirigido a las docentes y fonoaudióloga del establecimiento, con el objetivo de evaluar la implementación del Programa y el impacto que ha tenido en los estudiantes respecto a la alfabetización emocional, conciencia de sí mismo, conciencia del otro y la adquisición de habilidades sociales.

Al respecto, se deja en evidencia que el ASE se ha incorporado dentro del discurso y las prácticas al interior del establecimiento, dotando de nuevas herramientas a los equipos de aula y principalmente a los estudiantes en torno a su proceso de autoconocimiento y alfabetización emocional.

“Se ha incorporado el aprendizaje socioemocional, lo cual ha permitido a los niños y niñas autoconocerse, además se ha logrado aprender a llegar de una mejor manera a ellos, apoyando en el proceso que ha implicado que reconozcan e identifiquen su estado emocional” (Educatora Diferencial 4).

De igual forma, al interior del aula las docentes han incorporado un mayor bagaje de vocabulario emocional junto con un permanente refuerzo positivo hacia el alumnado, lo cual ha ido en beneficio del desarrollo de la autoestima y motivación escolar.

“El programa nos ha permitido ampliar nuestro vocabulario en torno a las emociones, hoy en día se conversa de las emociones, de cómo nos sentimos, como parte de las conversaciones del día a día” (Educatora Diferencial 4).

Para las docentes, el Programa ha significado un gran desafío y compromiso, siendo ellas protagonistas en la gestión de la educación emocional en aula.

“El programa es un plus que nuestra generación no tuvo, para nosotras como docentes ha sido un gran desafío y el programa nos ha ayudado a enfrentar un montón de situaciones, sobre todo en contexto de pandemia y tener así las herramientas para enfrentar el aprendizaje socioemocional de forma transversal al currículo” (Educatora diferencial 5).

Junto con la implementación del Programa de Apoyo al ASE, se ha logrado fortalecer el vínculo docente-estudiantes, contribuyendo a un conocimiento más profundo de niños y niñas.

“El programa ha ayudado a conocer a los niños de una manera afectiva y acercarnos a ellos de otra forma, al saber qué y cómo se sienten” (Educatora diferencial 3).

“El programa ha ayudado a que los niños y niñas conozcan las emociones, pero también a que identifiquen las emociones del otro, de sus pares y también de los adultos” (Educatora diferencial 2).

“Al mismo tiempo el programa nos abrió una gama de cosas que no trabajábamos antes de su implementación y nos hizo modificar la estructura que teníamos anteriormente” (Educatora Diferencial 4).

Las docentes han evidenciado cambios significativos en los niños durante la implementación del programa, pues estos además de reconocer las emociones, tienen curiosidad por alfabetizarse emocionalmente.

“Los estudiantes se han interesado mucho con las emociones, buscando e identificando más emociones que las seis que hemos trabajado” (Educatora diferencial 3).

“Los estudiantes ahora logran identificar las emociones y también las autorregulan, entendiendo que las emociones son variables a lo largo del día, lo que ha generado un aprendizaje significativo en lo que respecta al autoconocimiento pese a su corta edad.” (Educatora Diferencial 5).

Respecto a las competencias profesionales para el ASE, las docentes plantean que cuentan con mayores herramientas para trabajar el aprendizaje socioemocional.

“Antes si un niño tenía pena, lo tomaba en brazos y podía estar toda la jornada así, sin solucionar nada. Como docente, ahora sé cómo puedo apoyar y fortalecer al estudiante para que sea más autónomo de su estado emocional y acompañarlo de una mejor manera, no desde la dependencia.” (Educatora diferencial 1).

En esta misma línea, las propias docentes señalan que el Programa ha tenido impacto positivo para el desarrollo de la empatía, el fortalecimiento del trabajo en equipo. Además, les ha facilitado el logro de un equipo de aula coordinado, a conocerse más como personas, siendo más conscientes de qué decisiones tomar y cómo quieren impactar en la vida de sus estudiantes.

“Es fuerte ser conscientes de que somos nosotras las que podemos elegir como queremos y podemos impactar en la vida de nuestros estudiantes. (Educatora Diferencial 2).

Finalmente, la articulación entre los aspectos pedagógico-curricular y lo socioemocional expuesto en la planificación y acción docente, ha generado un trabajo colaborativo pertinente y significativo.

“En todos los años que he trabajado en la escuela, siempre tuve un trabajo muy individual, nunca habíamos coordinado los contenidos y muchas veces paso que yo trabajaba con los niños las mismas temáticas, pero en distintos tiempos y unidades que las profesoras y eso es confuso para los niños y sus papas” (Fonoaudióloga).

V. Resultados

El Programa de Apoyo al ASE ha logrado impactar favorablemente en la comunidad educativa. En torno a los objetivos planteados inicialmente, por medio del diagnóstico inicial se pudo identificar los nudos críticos del PGCE, así como también describir los significados que las docentes han construido respecto del ASE. A partir de allí, se propuso un Programa de Apoyo al ASE que, mediante la implementación de acciones colaborativas, significó un cambio significativo respecto de la forma cotidiana de planificar existente en el establecimiento en sus trece años de vida.

Previo al desarrollo del Programa, cada educadora planificaba de forma individual en base a una unidad temática predeterminada, sin existir coordinación entre ellas ni con la fonoaudióloga y resto del equipo multidisciplinario, lo que implicaba dificultades constantes de comunicación y eventualmente conflictos.

Con la implementación del Programa, se logró establecer tiempos de trabajo colaborativo con el equipo de aula, donde mensualmente desde su implementación se reúnen para generar actividades comunes, donde además se incorporan las acciones propias del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional. En estas instancias de planificación mancomunada se gestaron además actividades que se realizaron para los estudiantes en la dimensión de educación emocional (Véase Figura 8).

Figura 8

Ejemplo de Planificación colaborativa.

PLANIFICACIÓN MES DE JUNIO-JULIO 2021				
UNIDAD: "Conociendo mi comunidad"				
NIVEL: Medio Mayor "D" PROFESORA: Mónica Hernández Aravena				
Período de realización: jueves 01 de junio al lunes 30 de Julio. Período de evaluación: lunes 26 al viernes 30 de Julio.				
OBJETIVO GENERAL: Descubrir y conocer distintos Medios de Transportes y Profesiones-oficios, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento y comprensión acerca de las funciones y utilidades que nos brindan por medio de distintas actividades pictóricas, simbólicas y concretas.				
ÁMBITO DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	APRENDIZAJES ESPERADOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Núcleo: Identidad y autonomía.	1) Manifestar progresiva independencia en sus prácticas de alimentación, vigilia y sueño, vestimenta, higiene corporal, bucal y evacuación. 2) Manifestar disposición para regular sus emociones y sentimientos, en función de las necesidades propias, de los demás y de algunos acuerdos para el funcionamiento grupal.	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene ordenadas sus pertenencias personales Jugar a entregar correspondencia desde la casa. Jugar a reconocer prendas propias y de su familia. Escuchar y observar cuento el monstruo de las emociones. Identificar emociones de acuerdo con los colores ya trabajadas. 	Mochila Prendas personales Cuadernos Agendas Celular Lápices de colores Pegamento Tijeras	Observación Directa Escala de Apreciación L / ML/ PL - Ordena y guarda sus pertenencias - Reconoce sus prendas y objetos personales - Reconoce prendas y objetos personales de su familia. - Identifica emociones básicas asociando al monstruo correcto. - Identifica emociones propias. - Identificar emoción alegría - Identificar emoción calma - Identificar emoción rabia.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la evaluación del impacto del programa, se realizó en una primera instancia una evaluación de monitoreo por medio de un Focus Group con educadoras diferenciales y fonoaudióloga, lo cual permitió realizar ajustes tendientes a mejorar la efectividad del Programa de Apoyo al ASE. Al respecto, se evidencia como principal fortaleza el empoderamiento de las educadoras diferenciales con el programa, apropiándose de las actividades y de los espacios de reflexión, impactando en la ejecución de su trabajo y en el fortalecimiento de sus competencias profesionales para el trabajo con los estudiantes en aula. Por su parte, el estudiantado pese al corto tiempo de implementación del programa ha logrado conocer y reconocer sus emociones, por medio de la alfabetización emocional, así como también comenzar a regular sus emociones, iniciándose un proceso de autoconocimiento, lo cual es muy significativo respecto a la etapa del desarrollo que viven.

Respecto de los obstáculos observados durante la evaluación de monitoreo, se observa la necesidad de incorporar en el Programa al equipo multidisciplinario del establecimiento, fonoaudióloga y asistentes de la educación. Por ende, como acción remedial al obstáculo surgido en la evaluación de monitoreo, es que se incorporó a todo el personal del establecimiento a los talleres e instancias de sensibilización correspondientes a la dimensión de competencias profesionales para el ASE.

Por su parte, en lo que respecta a la evaluación final, esta se llevó a cabo la primera semana de octubre considerando que el 30 de septiembre se da cierre al Programa de Apoyo al ASE. Sin embargo, el equipo directivo del establecimiento valoró tan positivamente el Programa, que decidió extenderlo hasta finalizar el año escolar 2021. En esta misma evaluación, se ha podido constatar el impacto positivo en lo que respecta al empoderamiento del equipo multidisciplinario, quienes se han apropiado de las acciones, generando un involucramiento genuino con el programa. Queda en evidencia además una mejora en las relaciones interpersonales, destacando acciones como la planificación colaborativa, los talleres, el acompañamiento y preparación para la educación emocional. Al mismo tiempo, las docentes autoperiben una mayor consciencia de su rol como mediadoras del aprendizaje desde una mirada integral y formativa, tal como lo plantea el PEI.

Uno de los elementos a mejorar en futuras versiones del Programa, es la incorporación de las familias en su diseño y ejecución, ya que, si bien se observa mayoritariamente su apoyo y compromiso con las actividades realizadas por sus hijos e hijas, no manejan en profundidad los temas y, por tanto, no siempre se refuerza en casa los aprendizajes logrados en aula. Se proyecta para el 2022 incorporar a la familia al Programa fortaleciendo la tríada escuela-estudiante-familia.

4. Discusión

El Plan de Apoyo al ASE representó un desafío importante para la escuela de lenguaje, no solo porque le llevó a replantearse su modelo formativo actual sino principalmente les invitó a revisar sus propias creencias respecto del ASE y su impacto en la formación de sus estudiantes. Asimismo, al ser un establecimiento caracterizado por el orden y la organización como parte de su cultura escolar, la introducción de cambios resultó ser compleja o al menos desafiante.

En este sentido, el centro requería de la actualización de sus prácticas educativas, incorporando a su cultura institucional el ASE de manera transversal al currículum, no solo por el beneficio que esto implica en la formación de los estudiantes, sino además porque en tiempos de pandemia se hace muy necesario el cuidado y resguardo socioemocional de toda la comunidad educativa.

Previo a la implementación de este programa, se pudo realizar un diagnóstico institucional desde la mirada de las mismas protagonistas del establecimiento, las docentes, y desde ahí crear un espacio del cual el equipo logró empoderarse, logrando construir un Plan de Apoyo sólido, fundado en las necesidades realmente sentidas y co-creado por un equipo que cree en una educación formativa, integral e inclusiva. Es así como este programa de apoyo al ASE ha establecido cambios profundos e inimaginables, incorporando prácticas que en los trece años de existencia de la escuela no se habían realizado, visualizándose la relevancia que tiene el trabajo colaborativo como potenciador de la labor docente.

En este mismo tenor, gracias a la planificación del equipo de aula, se logró establecer una conexión entre el plan específico fonoaudiológico, el currículum y el ASE, lo que benefició ampliamente a los estudiantes, quienes han incorporado los conocimientos respecto a la alfabetización emocional, permitiendo iniciar un proceso de autoconocimiento, que les facilita la autorregulación emocional al ser más conscientes de sí mismos y de los demás.

De igual forma, las competencias profesionales de las docentes se han visto potenciadas, quedando en evidencia la importancia que tiene el formar y actualizar al equipo de trabajo respecto a temáticas como la inclusión y sus normativas, el enfoque formativo de convivencia escolar y la relevancia de esta dimensión en los establecimientos educacionales, la comunicación asertiva, la resolución dialógica de conflictos, entre otros.

A partir de esta experiencia y más allá de los aprendizajes que ésta ha dejado en el equipo docente participante, se hace visible la necesidad de formación permanente del profesorado en educación emocional pues, trabajar el ASE en el aula implica un proceso de autoconocimiento previo y de trabajo. Desde una mirada más amplia, esta temática debiera ser incorporada en la formación inicial docente otorgando, como mínimo, las bases conceptuales y teóricas que facilite posteriormente la implementación de planes de intervención en esta línea. Y si bien esta base teórica resulta relevante, es tanto o más importante la mirada del contexto en donde se ha de desarrollar el programa, pues las diversas acciones a contemplar deberán dar respuesta a una realidad específica, con alumnado y familias diversos, con culturas escolares complejas y un entorno sociocultural desafiante, lo cual deviene en la necesidad de que el profesorado cuente con competencias para observar el entorno de una manera crítica y propositiva.

Finalmente, como aspectos a mejorar e incluir en futuras implementaciones de este plan, se requiere de la incorporación de toda la comunidad educativa desde el diagnóstico hasta la evaluación final, pues se evaluó como una de las debilidades del Programa la escasa participación de las familias. Por ello, es deseable el fortalecimiento de las competencias para el ASE de todo el equipo de trabajo y las familias, en tanto el aprendizaje integral conlleva los distintos espacios y personas que forman parte del círculo social del estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Aidman, B., y Price, P. (2018). Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. *Middle School Journal*, 49(3), 26-35. <https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1439665>.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Morata
- Capp, G., Benbenishty, R., Astor, R. A., y Pineda, D. (2018). Learning together: Implementation of a peer-tutoring intervention targeting academic and social-emotional needs. *Children and Schools*, 40(3), 173-183. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy009>.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Ediciones Castillo.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (s.f.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Díaz-Villabella, S. L., y Gilar-Corbí, R. (2020). Design, implementation, and evaluation of an emotional education programme in primary education. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2241-2252. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1567505>.
- Dulzaides, M.E., y Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Fox, L., Strain, P. S., y Dunlap, G. (2021). Preventing the Use of Preschool Suspension and Expulsion: Implementing the Pyramid Model. *Preventing School Failure*, 65(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937026>.
- García, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>.
- Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Hetrick, A. A., y Parnell, E. (2020). Barriers and facilitators to implementation of BEST in CLASS. *Exceptionality*, 28(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727335>.
- Green, J. H., Passarelli, R. E., Smith-Millman, M. K., Wagers, K., Kalomiris, A. E., y Scott, M. N. (2019). A study of an adapted social-emotional learning: Small group curriculum in a school setting. *Psychology in the Schools*, 56(1), 109-125. <https://doi.org/10.1002/pits.22180>.
- MINEDUC (2015). *Política nacional de convivencia escolar*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>.
- MINEDUC (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/Bases-curriculares_Educ-Parv_IMPRENTA-v3.pdf.

- MINEDUC (2020). *Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo*. División de Educación General. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14520>.
- MINEDUC (s/f). *División Educación General. ¿Cómo trabajar la convivencia escolar desde educación parvularia?* http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/cartilla_06.pdf.
- Milicic, N., y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera y G. Muñoz, *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, (pp. 53-62). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Colección Senado.
- Mira-Galvañ, M., y Gilar-Cobi, R. (2021). Okapi, an emotional education and classroom climate improvement program based on cooperative learning: Design, implementation, and evaluation. *Sustainability*, 13(22), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su132212559>.
- Mira-Galvañ, M., y Gilar-Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: Effects on academic performance. *Frontiers in Psychology*, 11, 213-221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01100>.
- Mora, F. (2019). *El cerebro solo aprende si hay emoción*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion/>.
- Moraga, M. (2015). *Las competencias relacionales del docente: su rol transformador*. (Tesis de pregrado). Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Psicología. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142118/Macarena%20%2017-11-15.pdf?sequence=1;LAS>.
- Ohrt, J., Wymer, B., Guest, J., Hipp, C., Wallace, D., y Deaton, J. (2020). A Pilot Feasibility Study of an Adapted Social and Emotional Learning Intervention in an Alternative School. *Preventing School Failure*, 65(1), 48-57. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1818179>.
- Ordoñez-Rodríguez, V. Y. (2023). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (35), 80–101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>.
- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>.
- Rutherford, K., Britton, A., McCalman, J., Adams, C., Wenitong, M., y Stewart, R. (2020). A STEP-UP Resilience Intervention for Supporting Indigenous Students Attending Boarding Schools: Its Development and Implementation. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(2), 44-66. <https://doi.org/10.47381/aijre.v30i2.254>.
- Sandoval, E., y Sandoval, J. (2020). Psicología de la emergencia en contexto de pandemia: aportes y herramientas para la intervención psicológica. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2), 254-279. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a14>.
- Salgado- Pereira, N., y Marques-Pinto, A. (2018). Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.03.003>.
- Timoneda, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. *Padres y maestros*, 347. 5-9. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8696/Cognicion-emocion-aprendizaje.pdf?sequence=1>.

Usakli, H. (2018). Drama Based Social Emotional Learning. Online Submission. *Global Research in Higher Education*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.22158/grhe.v1n1p1>.

Valarezo, E. (2022). *El desarrollo de la inteligencia emocional como factor determinante para la construcción de relaciones psico afectivas saludables en niños de 9 a 11 años*. Bachelor's thesis. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22058>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Enlazados con la primera infancia: sistematización de una experiencia de Responsabilidad Social Universitaria en contexto de pandemia


Carmen María Sandoval Figueroa^a, Flor Quispe Román^b, Rosa Ludeña Bazán^c y María Galván Bermúdez^d
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú


Recibido: 21 de abril 2022 - Revisado: 24 de noviembre 2022 - Aceptado: 12 de enero 2023


RESUMEN


El artículo sistematiza una experiencia pedagógica de Responsabilidad Social Universitaria realizada por alumnado de las carreras de Educación Inicial y Comunicación Audiovisual de una universidad privada de Lima. El proyecto *Enlazados con la primera Infancia: jugando y aprendiendo en el hogar junto a la familia* ganó el Fondo de iniciativas estudiantiles RSU en respuesta al COVID 19 en el año 2020 y tuvo como objetivo fomentar el desarrollo de estrategias pedagógicas y recursos digitales para una adecuada interacción en las actividades de aprendizaje entre los docentes y niños del nivel de Educación Inicial, en el contexto de la educación a remota. Se utilizó una encuesta cualitativa para valorar los aprendizajes de los docentes beneficiarios del proyecto y otra encuesta al alumnado voluntario. La experiencia de Responsabilidad Social Universitaria fortaleció en el alumnado habilidades de liderazgo, participación comprometida con agentes sociales, vinculación con el medio y la toma de decisiones frente a una situación de crisis en beneficio de la primera infancia. En el caso de los docentes beneficiarios del proyecto, se observó que valoraron el tener un contacto cercano de la universidad y que se brinden talleres para el desarrollo de sus competencias digitales, lo que fue puesto en práctica en el desarrollo de clases con la niñez y sus familias, haciendo uso de la tecnología y de diversos medios de comunicación.

*Correspondencia: Carmen María Sandoval Figueroa (C. Sandoval Figueroa).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-3239-4158> (sandoval.cm@pucp.pe).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-9988-2098> (flor.quispe@pucp.pe).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-0372-1685> (rmludena@pucp.edu.pe).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-4317-2238> (m.galvan@pucp.edu.pe).

Palabras claves: Primera infancia; responsabilidad social universitaria; interacciones; educación a distancia.

Linking up with early childhood: systematization of a University Social Responsibility (RSU) experience in the context of a pandemic

ABSTRACT

The article systematizes a University Social Responsibility pedagogy experience carried out by Early Childhood and Audiovisual Communication students of a private university in Lima. The project called “Linked to early childhood: playing and learning at home with the family” was awarded with the USR Student Initiatives Fund in response to COVID-19 in 2020 with the objective of promoting the development of early childhood pedagogical strategies and digital resources for an adequate interaction between teachers and children in a distance educational environment. One qualitative survey was used to assess the learning of the participant teachers and another one was applied to the volunteer students. The University Social Responsibility experience strengthened the students' leadership skills, their committed participation with social agents, their connection with the environment and consolidated their decision-making skills in the face of a critical situation for the benefit of early childhood. Regarding the teachers who benefited from the project, it was observed that they valued the close contact with the university and the workshops to improve their digital skills, which were applied during the classes with children and their families, making use of technology and various means of communication.

Keywords: Early childhood; university social responsibility; interactions; distance education.

1. Introducción

La educación remota puesta en marcha como respuesta a la situación del cierre de las escuelas por la pandemia de la Covid 19 a inicios del 2020, y que se mantuvo en algunos países de la región como el Perú hasta finales del año escolar 2021, ha demostrado que el sistema educativo debe estar preparado para enfrentar situaciones imprevistas, de crisis y dar respuesta a cambios de modalidad educativa que transita de lo presencial a lo virtual, con la finalidad de garantizar los aprendizajes del alumnado en todos los niveles de la Educación Básica y Superior¹.

1. Las escuelas regresan a la modalidad presencial restringida a inicios del año escolar 2022, así en los primeros meses se tuvo un horario parcial y posteriormente la implementación en horario completo.

Asimismo, esta realidad muestra las profundas brechas que persisten en la atención del servicio educativo y que afectan directamente el desarrollo integral de los infantes. La experiencia de la pandemia ha exigido que las personas desarrollen habilidades de adaptabilidad y ha traído múltiples desafíos a nivel de la reorganización de las relaciones sociales e institucionales, lo que ha exigido a su vez cambios en las prácticas pedagógicas para la enseñanza de los infantes (Alves dos Reis et al., 2021; Bustamante, 2020; Castillo, 2020; Castillo y Sandoval, 2021; CEPAL, 2020).

Las investigaciones muestran la adaptabilidad de una gran mayoría de docentes para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad y así garantizar las interacciones con los infantes haciendo uso de recursos digitales y de la tecnología. Las estrategias didácticas que empleó la plana docente deben considerarse como específicas a este contexto, no todas han sido exitosas y se ha tenido que adecuar a las realidades del contexto educativo y la forma cómo se enfrentó la crisis. La educación remota en el Perú demostró las brechas de desigualdad generadas por el acceso a la conectividad que presentó el alumnado, las competencias digitales de los docentes, el uso limitado de dispositivos electrónicos para las clases virtuales, entre otros (Castillo y Sandoval, 2022).

Frente a esta realidad compleja se tomó acciones desde los organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación del Perú (en adelante MINEDU) para asegurar que el alumnado acceda al servicio educativo en la modalidad de educación remota en las diferentes regiones del país y haciendo uso de los medios de la televisión, el Internet y la radio en los lugares más alejados (Ministerio de Educación del Perú, 2020)². Asimismo, a través de la sociedad civil, el empresariado, las asociaciones, las universidades, entre otros actores, se facilitó diversos programas alternativos para atender a los actores educativos (docentes, alumnado, familias).

En el caso que se presentará a continuación, desde la universidad se dio respuesta a esta problemática a través de acciones de Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU), de manera que los miembros de la comunidad universitaria estén preparados para enfrentar los desafíos que implica una situación de emergencia y muestren que la universidad no es indiferente a estas problemáticas.

Así, en el primer semestre académico del año 2020, como respuesta rápida a la situación de emergencia sanitaria, la Dirección Académica de Responsabilidad Social Universitaria de una universidad privada de Lima (en adelante DARS), convocó al alumnado a presentar proyectos de RSU en el marco del *Fondo de Iniciativas Estudiantiles RSU en Respuesta al Covid-19*. El propósito fue que el alumnado desarrolle proyectos innovadores para hacer frente a la complejidad de la crisis sanitaria (DARS, 2020). De modo que, un equipo de estudiantes voluntarios de las carreras de Educación Inicial y Comunicación Audiovisual presentó el proyecto *Enlazados con la primera infancia: jugando y aprendiendo en el hogar junto a la familia*. El proyecto tuvo como objetivo brindar acompañamiento pedagógico a docentes de dos instituciones educativas públicas del nivel inicial para promover la interacción con infantes de edades tempranas, en el contexto de la educación a distancia, vía trabajo remoto. El propósito de este artículo es sistematizar la experiencia pedagógica realizada por el alumnado para reconocer los alcances de la RSU en la formación universitaria y su respuesta en el contexto de incertidumbre educativa generada por la pandemia.

2. El MINEDU (2020) define el trabajo remoto como una modalidad educativa que se caracteriza por la interacción sincrónica o asincrónica entre los agentes educativos dentro del proceso de enseñanza. Su objetivo fue sustituir la educación presencial atendiendo las necesidades para brindar una educación de calidad a través de medios tecnológicos que propiciaron el aprendizaje autónomo del alumnado. Además, estos recursos potenciaron de manera positiva las relaciones que establecieron los docentes con los infantes a través del uso de herramientas digitales en las plataformas donde interactuaron y gracias a medios de comunicación como el WhatsApp.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Responsabilidad Social Universitaria

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se entiende como el vínculo de reciprocidad que se establece entre la universidad y la comunidad para fortalecer la incidencia de la academia en el mundo social. Esta relación requiere que los miembros de la universidad asuman un compromiso ético y político ante las diversas demandas en el país (Vallaey y Álvarez, 2019). Según la Nueva Ley Universitaria N°30220, en su Artículo 6, uno de los propósitos de la RSU en el Perú es establecer vínculos fortalecidos con las comunidades y proyectar acciones que conlleven al cambio social (MINEDU, 2014). En el capítulo XIII la RSU se define como:

(...) la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen partes interesadas (MINEDU, 2014, p. 54).

Asimismo, es fundamental tener en cuenta que la RSU también puede ser definida como una política de gestión de la universidad donde se toman en cuenta los ejes de formación, investigación, administración y extensión universitaria. En tal sentido, es importante tener en cuenta la generación de impactos al interior y al exterior de la universidad (Vallaey, 2014). Según Pegalajar-Palomino et al. (2021), la RSU cumple una función educadora porque impulsa al alumnado universitario a realizar acciones en beneficio de la sociedad y se comprometan a generar un pensamiento crítico dando respuesta a las problemáticas sociales. Vallaey y Álvarez (2019) sostienen que la RSU se encarga de los impactos sociales y ambientales generados por la universidad y tiene que gestionarse de manera ética integrando las funciones académicas que le corresponden porque esto recae en la promoción de un desarrollo humano y social, que tiene las características de ser justo y sostenible.

En este punto se debe diferenciar la RSU de otras prácticas que promueven voluntariados y/o la solidaridad compartida, entendiéndose entonces como un compromiso mutuo, horizontal y recíproco entre la universidad y la sociedad, que reconoce el rol político de la RSU (Vallaey, 2014). Raza y Loachamín (2015) sostienen que la RSU traduce la función social de la universidad e incide en el diálogo compartido para el aprendizaje. Naval y Ruíz-Corbella (2012) explican que la RSU tiene diferentes alcances y traspasa el ámbito local para alcanzar de manera progresiva el ámbito nacional, de esta manera la universidad no solo actuará en su entorno sino también con poblaciones de todas las regiones del país.

Gasca-Pliego y Olvera-García (2011) sostienen que la RSU tiene impactos a corto, mediano y largo plazo, lo que exige una retroalimentación periódica que permita reconocer las demandas sociales y guíe las acciones de la universidad para dar respuesta pertinente a dichas demandas. Los proyectos que se despliegan de la RSU, tendrían que considerar entonces los tiempos en los que se ofrecen y cómo se involucra al alumnado y profesorado en estos procesos. Los proyectos se pueden desarrollar en cursos a corto plazo o de manera transversal a lo largo de la carrera a través de proyectos.

Pegalajar-Palomino et al. (2021) destacan la importancia de la dimensión ética de la RSU, ya que se trabaja con poblaciones vulnerables y se adquieren compromisos que deben cumplirse con las comunidades con las que la universidad entra en relación. Por otro lado, los autores también hacen referencia a la importancia de la globalización como un punto de análisis, ya que permite establecer relaciones e implementar cambios dando respuesta a las demandas sociales.

En lo que respecta a la misión pedagógica de la RSU, Mayorga-Fernández et al. (2021) indican que los impactos sociales generados por esta práctica hacen que su misión formativa sea más eficaz. La RSU, puede ser entendida como una oportunidad de aplicar los aprendizajes que adquiere el alumnado en las aulas universitarias en una situación auténtica, frente a actores sociales que tienen demandas específicas que atender. La RSU permite que el alumnado integre saberes teóricos a los prácticos y potencie sus aprendizajes aplicando aquello que ha aprendido en las aulas (Sandoval, 2021).

Pegalajar-Palomino et al. (2021) explican que el alcance de la RSU impacta las actividades extracurriculares del alumnado, dado que los conocimientos sobre la carrera se construyen también de manera transversal en las acciones sociales y prácticas que realizan. Briones y Lara (2016), destacan que los espacios de RSU permite que el alumnado se involucre con diversos actores de la comunidad educativa en diferentes escenarios educativos, además de actuar de manera coordinada con ellos en beneficio de la niñez. La RSU permite que el alumnado que se forma como docente del nivel de inicial o primaria reconozca el impacto social de la tarea de la docencia, sus complejidades y alcances cuando se trabaja de manera coordinada con diferentes actores como son los infantes, el cuerpo de docentes, los directivos, las familias y las demás personas que hacen parte de la comunidad educativa.

Ahora bien, es necesario precisar que cada universidad cuenta con un enfoque de RSU que guía las acciones con las comunidades con las que trabaja. En la universidad donde se realizó el proyecto *Enlazados con la primera infancia*, la RSU tiene el propósito de fomentar iniciativas y motivar al alumnado a comprometerse con la participación ciudadana y tener un rol fundamental en la reflexión crítica desde una visión universitaria, con enfoque territorial, que responda a las demandas sociales en el país (DARS, 2020).

En el Modelo Educativo de la universidad considera que la RSU es uno de los ejes transversales fundamentales en la formación. Este modelo educativo está orientado al desarrollo de competencias que permitan que los egresados se desempeñen en un mundo laboral retador y complejo, que facilite el aprendizaje constante, el pensamiento crítico, una comunicación efectiva, desempeño ético y adaptabilidad. Además de los cursos del Plan de Estudios, la participación del alumnado en proyectos de RSU contribuye al logro de las competencias profesionales requeridas (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021).

2.2. Estrategias pedagógicas para la interacción en las actividades de aprendizaje en el contexto de la pandemia

Trahtemberg (2020a), Saavedra (2020) y Moromizato (2020) coinciden que el nivel de Educación Inicial fue el más afectado con la pandemia de la Covid-19. Se alertó que una gran cantidad de familias y cuidadores retiraron a sus hijos de la Educación Inicial durante este periodo. Esta afirmación coincide con lo expuesto por la Defensoría del Pueblo del Perú (2021) al señalar una disminución de la matrícula de los infantes en este nivel³, lo que dejó fuera del sistema educativo a más de 49 000 menores. El MINEDU (2019), evidenció que antes de la pandemia, hubo un crecimiento en la matrícula en el nivel inicial entre los años 2012 y 2018, donde el incremento alcanzó en 10%. En el caso de la cobertura del servicio educativo para los infantes del ciclo II (3 a 5 años) hubo un incremento de 73.5 % a 83.5 %. El cierre de las escuelas significó entonces un retroceso en el avance que se había ganado en las matrículas de los infantes.

Trahtemberg (2020b), Castillo (2020) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) reconocen que la situación de la educación remota impactó de manera significativa en la educación de los niños menores de seis años, sus aprendizajes, socialización y relación con el entorno. Hay que tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel se caracteriza por ser vivencial y experiencial, de interacción permanente entre pares y con base en el juego, lo que complejiza su adaptación a un contexto remoto.

Moromizato (2020) sostiene que es en la primera infancia donde se desarrollan la mayoría de aprendizajes, competencias y habilidades que perduran en la persona a lo largo de la vida. En añadidura, recalca que la importancia de la Educación Inicial es la experiencia que viven los infantes al estar en un grupo y aprender. Asimismo, el propósito de este nivel es que la escuela sea el primer espacio público de socialización que experimentan los niños en su formación como ciudadanos (MINEDU, 2016). Todo lo anterior se vio limitado en el contexto de la educación remota.

Alves dos Reis et al. (2021) precisan que, en el contexto de la crisis sanitaria y el cierre de las escuelas, la educación no presencial se impuso como única salida a la crisis y permitió garantizar la oferta y continuidad de los servicios educativos en los diferentes niveles del sistema educativo. En este contexto, y con la finalidad de garantizar los aprendizajes del alumnado, el profesorado recurrió al apoyo de la mediación por tecnologías y el uso de estrategias pedagógicas, pero se necesitó de un cierto grado de autonomía del estudiante en función de múltiples factores como la edad de los menores, la implicación de las familias, el uso de dispositivos, el acceso a internet, entre otros.

En este contexto de cambio y necesidad de adaptabilidad, los docentes de Educación Inicial se vieron en la necesidad de implementar múltiples estrategias pedagógicas para la interacción con los infantes. Hay que tener en cuenta que las características de la educación remota suponen un reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños de edades tempranas porque se necesita garantizar el acceso al juego, las rutinas, la socialización con pares, el descubrimiento sensorial, el movimiento, entre otros requerimientos pedagógicos. Esta situación demandó conocimiento de competencias TIC para el aprendizaje tanto para los docentes, los infantes y sus acompañantes (Castillo y Sandoval, 2022).

3. La Educación Inicial en el Perú es el primer nivel de la Educación Básica y atiende a los niños menores de seis años en el servicio educativo que incluye los ciclos I (0 a 36 meses) y II (3 a 5 años) (MINEDU, 2016, p. 14).

Cunha (2020) sostiene que la comunidad educativa empleó la creatividad e innovación en educación para dar respuesta a la situación de crisis que tomó por sorpresa a docentes y alumnado. Coincide en afirmar que en esta realidad se tuvo que enfrentar las desigualdades en el acceso a la conectividad, la carencia de dispositivos y asegurar los medios de comunicación mínimos para garantizar la continuidad de las clases. Por un lado, a nivel de docentes, se fomentó la adaptación a nuevas formas de planificar, motivar al alumnado, enseñar y evaluar; mientras que, los infantes con apoyo de sus acompañantes, continuaron con procesos de aprendizaje adaptados a la modalidad no presencial y al seno de su hogar.

Cámara (2020) indica que las exigencias que enfrentó el grupo de docentes mostró la necesidad de formación en aspectos como el uso de las tecnologías en la modalidad remota, que a su vez requiere abrir campo a otros conocimientos y habilidades de los docentes para la creación, adaptación y aplicación de recursos y estrategias adaptadas a esta nueva modalidad de enseñanza.

Realizar las clases remotas con infantes del nivel de Educación Inicial representó entonces un desafío debido a la edad de los niños y se necesitó el apoyo de las familias para asegurar el acompañamiento en el manejo de dispositivos y plataformas, así como el alcance de los contenidos trabajados. Sumado a esta realidad se observó las brechas del acceso a la tecnología y que no todas las familias contaban con dispositivos para las clases virtuales (Castillo y Sandoval, 2022). A pesar de este panorama, el uso de vídeos y recursos multimedia fue una salida para garantizar en alguna medida la interacción de los docentes con el alumnado infantil (Alves dos Reis et al., 2021).

Ahora bien, si se tiene en cuenta la variedad de recursos y estrategias para el aprendizaje mediadas por la tecnología que han empleado los docentes de los diferentes niveles de educación básica en el marco de la educación remota, se puede identificar clases en línea alojadas en plataformas digitales de manera síncrona y asíncrona, clases a través de la radio y/o televisión, uso de aplicaciones y programas informáticos que se han transmitido al alumnado a través de diversos medios de comunicación; pero el alcance de los mismos debe ser entendido asociado a los niveles de conectividad al internet del alumnado y los docentes, así como el acceso a dispositivos que facilitan estas actividades (García, 2021). También, las diferentes experiencias vividas por los docentes y las familias, así como la situación de crisis que tuvieron que afrontar han influido en la expansión del uso de recursos y estrategias, lo que ha creado brechas en la modalidad de educación remota (Castillo y Sandoval, 2022).

Asimismo, Cámara (2020) explica que entre las estrategias innovadoras docentes que se promovió con los infantes se encuentran el ejercicio de la autonomía, dado que debían conectarse a las clases virtuales, usar los dispositivos, realizar las actividades, organizarse para hacer las tareas, interactuar en juegos, todos elementos indispensables para adquirir habilidades para hacer uso de recursos en entornos virtuales.

3. Descripción de la experiencia y sus resultados

El proyecto *Enlazados con la primera infancia: jugando y aprendiendo en el hogar junto a la familia* fue una propuesta a favor de la educación de la niñez temprana frente a la problemática presentada en la pandemia, es por ello que surgió la necesidad de capacitar a los docentes de dos escuelas del nivel de Educación Inicial en el uso pedagógico de herramientas para la comunicación y estrategias para garantizar las buenas prácticas en favor de los niños. Se planteó como objetivo general fomentar el desarrollo de estrategias pedagógicas para promover una adecuada interacción en las actividades de aprendizaje con los infantes del nivel inicial en el contexto de la Covid-19; y como objetivos específicos: i) diseñar propuestas pedagógicas para docentes del nivel inicial enfocadas en la mejora de la interacción con los in

fantes y las familias, y ii) evaluar los resultados de las propuestas pedagógicas planteadas para brindar recomendaciones como una óptima interacción docente - infante en el nivel inicial.

Durante el desarrollo de la propuesta se brindaron cuatro sesiones de capacitación vía Zoom y se contó con la asistencia de 25 a 30 docentes de Educación Inicial. En dichos encuentros se ofrecieron estrategias didácticas y recursos digitales con la finalidad de fomentar la interacción entre docentes, los infantes y sus familias. Al finalizar cada reunión se les hacía llegar a los asistentes un documento con los puntos abordados, los recursos enseñados y tutoriales de aplicación para que puedan reforzar los aprendizajes obtenidos cada semana ([Informe enviado a DARS, 2020](#)).

3.1 Fases del proyecto RSU Enlazados con la primera infancia

Fase 1: *Antecedentes*. En esta primera fase se realizó una encuesta a través de un cuestionario en línea con la finalidad de conocer el estado del trabajo pedagógico de los docentes en relación con la educación remota. Se identificaron las oportunidades de conexión a internet y de comunicación a través de entornos virtuales, así como las percepciones personales de la práctica educativa y las expectativas de aprendizaje en el proyecto. En el apartado 3.2, consagrado a la metodología para la sistematización de la experiencia, se detallará la aplicación de la encuesta, sus características y viabilidad.

Respecto a la Fase 2: *Diseño*. En esta etapa de desarrollo se realizó el diseño de propuestas pedagógicas para docentes del nivel inicial enfocadas en la mejora de la interacción con la niñez. Para ello, se tuvo en cuenta los resultados obtenidos de la encuesta aplicada en la Fase 1.

Fase 3: *Intervención*. En la intervención se realizaron las sesiones de manera sincrónica y asincrónica, de manera semanal y durante el periodo de un mes. Cada sesión tuvo una duración de una hora y abordó una temática distinta. Se brindó alcances y recomendaciones para implementar las clases a distancia y generar espacios de interacción y vínculo afectivo. Se incorporó el uso de plataformas digitales como Padlet, Kahoot, Mentimeter, entre otras. A su vez, se realizaron tutoriales para aprender a crear recursos en las plataformas mencionadas y se proporcionó una lista de cuentos infantiles ilustrados y en formato PDF, se crearon cuentos en Power Point, y se realizó una recopilación de páginas web de juegos educativos pertinentes para los niños. Al finalizar cada encuentro, se promovió la comunicación a través de correos electrónicos en los cuales se envió el resumen de la sesión, recursos pedagógicos y materiales didácticos que reforzaron lo aprendido.

Fase 4: *Evaluación*. Permitted validar la efectividad del proyecto y se evaluaron los resultados de las propuestas pedagógicas planteadas a los participantes. Asimismo, se realizó un cuestionario en línea al alumnado que realizó el proyecto RSU con la finalidad de conocer los aprendizajes alcanzados.

3.2 La metodología empleada para la sistematización de la experiencia

Con la finalidad de sistematizar la experiencia pedagógica se tuvo como sujetos de estudio a docentes de Educación Inicial y al estudiantado que realizó el proyecto RSU. Para recoger información se empleó el método de la encuesta y como instrumento un cuestionario en línea (Formulario de Google). Se optó por una encuesta cualitativa porque “analiza las interacciones y comunicaciones entre las personas o entre las instituciones que conforman una población, independientemente de la cantidad de sujetos que presenten características similares; es decir, estudia la diversidad y no la frecuencia” ([Tafur, 2020, p. 51](#)).

Los sujetos de estudio completaron los cuestionarios en línea, distribuidos por correo electrónico, en diferentes momentos del proyecto. Se garantizó que el llenado de preguntas fuera confidencial. Para validar los instrumentos se realizó una prueba piloto con sujetos de perfil profesional similar, de manera que permitió verificar la claridad de las preguntas. Una vez se obtuvo los resultados, se procedió al refinamiento de los mismos.

En cuanto a las características de los cuestionarios dirigidos a docentes se incluyó algunas preguntas cerradas que colaboraron a establecer el contexto y el resto de preguntas fueron abiertas para obtener información detallada con respecto a sus aprendizajes. El cuestionario para el alumnado que realizó el proyecto RSU tuvo únicamente preguntas abiertas.

Como se ha indicado precedentemente, en el caso de las encuestas a docentes, se aplicó 2 encuestas: una al inicio de las sesiones de los talleres y otra al término de los mismos. La encuesta de inicio constó de 6 preguntas cerradas de contexto, donde se recogió información sobre las plataformas virtuales empleadas por los docentes durante las clases remotas, las herramientas de comunicación que se empleó con los infantes y sus familias, sus competencias pedagógicas, así como el valor que se otorgó a la interacción con los menores en las clases virtuales. En las preguntas abiertas se abordó las dificultades para implementar la educación a distancia, la experiencia de interacción en la virtualización y las estrategias de aprendizaje en el contexto remoto.

La segunda encuesta dirigida a docentes se realizó al culminar los talleres y estuvo compuesta por 2 preguntas cerradas y 2 abiertas. Se trató de una encuesta breve que permitió reconocer los aprendizajes alcanzados con los talleres, el uso de los recursos brindados y les permitió explicar la mejora en la interacción entre docente-infantes, así como entre niños durante las clases virtuales.

La tercera encuesta fue dirigida al alumnado voluntario del proyecto *Enlazados con la primera infancia*. El cuestionario tuvo 10 preguntas abiertas, entre las que se pudo indagar sobre la importancia que conceden a la RSU en su formación universitaria en el contexto de la pandemia, la experiencia de trabajo interdisciplinario, entre otras.

Para el procesamiento de los datos obtenidos se empleó matrices para el vaciado y organización de la información, se tabuló por porcentajes los ítems de preguntas cerradas de contexto, y se registraron las respuestas a las preguntas abiertas.

3.3. Presentación de resultados

3.3.1 Hallazgos a partir de la encuesta a docentes de Educación Inicial beneficiarios del proyecto

En la encuesta de inicio se consultó a los docentes sobre el uso de las plataformas más empleadas para el aprendizaje y para la comunicación, las cuales fueron principalmente el Zoom, Google Meet y WhatsApp. El último llegó a un nivel de uso de 100% y esto podría responder a que el [MINEDU \(2020\)](#) promovió su uso al destacar que fue una las herramientas más importantes por ser gratuita, tener versatilidad, facilita la comunicación eficaz, lo que favorece la posibilidad de crear de grupos entre diferentes contactos, simular un aula virtual y brinda posibilidades de intercambio de fotos, vídeos, ubicaciones, audios, entre otras particularidades útiles para la comunicación constante entre docentes, alumnado y familias.

Con referencia a las dificultades para implementar la educación a distancia en el contexto de la pandemia, se señaló las dificultades tecnológicas:

“El acceso a internet es muy precario por nuestra zona” [D15P3].

“Los padres de familia no cuentan con las herramientas digitales” [D13P3]⁴.

“Si me gustaría que los niños tengan computadora o Tablet para estar todos conectados a la vez” [D6P3].

Sobre los niveles de conectividad en Perú en el contexto de la pandemia, [Bustamante \(2020\)](#) corrobora que se observa las brechas en el acceso a la conectividad que existen en el país, sobre todo entre las zonas rurales o más alejadas de las ciudades.

Por otra parte, los docentes consideraron que los niveles de interacción con infantes y las familias no eran los óptimos durante las clases virtuales y esto repercutió en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“No todos tienen la posibilidad de ingresar a una plataforma por no contar con internet” [E1D7P5].

“La interacción virtual con los niños es limitado debido a que no todos cuentan con los medios necesarios para ello, una experiencia nueva y llena de desafíos para mí” [E1D10P5].

“Es complicado, no es igual que una educación presencial” [E1D15P5].

“Es enriquecedor, pero a la vez frío y vacío, es cuestión de acostumbrarse” [E1D11P5].

En cuanto a los niveles de interacción con los infantes, los docentes declararon que durante las clases virtuales la interacción fue posible, pero no suficiente. En cuanto a la indagación sobre la percepción de los docentes sobre los cambios positivos o negativos en la motivación que tenían los infantes, el 84.2% reveló cambios positivos en los niños y 15.8% no percibieron ningún cambio; además se encontró que el 0% de maestras encontraron cambios negativos en sus alumnos.

Por otro lado, con respecto al uso de estrategias de aprendizaje mediante el juego en el contexto de la educación remota, un 10,5% afirmó que sí las utilizaba; sin embargo, se destacó que les hubiese gustado aprender nuevas herramientas y estrategias para desarrollar interacción con los niños en su aula fue un 84,2%, y un 5.3% respondió que no usaban ninguna herramienta, lo que muestra la necesidad de capacitación por atender en el ámbito educativo y la urgencia de seguir reforzando la adquisiciones de competencias digitales en la docencia.

Cabe destacar que las estrategias basadas en el juego y la interacción constante son sumamente importantes para el desarrollo infantil, sobre todo en la primera infancia, tal como lo indican los propósitos de la Educación Inicial en el Programa curricular ([MINEDU, 2016](#)). Así, se pudo apreciar una necesidad del manejo de herramientas tecnológicas por parte de los docentes y una demanda de aprendizaje por la urgencia que significó el cambio de una modalidad presencial a distancia.

En la encuesta que se realizó al finalizar los talleres, los docentes se consideraron satisfechos por el aprendizaje de las herramientas digitales para promover la interacción y aprendizaje con los infantes de Educación Inicial. Sobre la valoración de las capacitaciones brindadas, en una escala de 1 a 5, donde 1 es “casi nada” y 5 es “mucho”, el 74,7% de los docentes calificaron con puntaje 5, que representó la escala más alta de valoración y el 26,3 % calificaron con 4. Estos valores reafirman la necesidad de formación que requiere el docente porque influye en

4. Codificación asignada a docentes informantes.

la transformación de sus prácticas pedagógicas, sobre todo en un contexto complejo como el de la educación remota.

En lo concerniente a la implementación de los recursos aprendidos durante las capacitaciones, los docentes afirmaron que el 100% empleó al menos una de las estrategias y herramientas trabajadas en los talleres. En suma a lo anterior, se manifestó que estos aprendizajes tuvieron un impacto significativo en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y en las formas de interactuar con los niños, tal como lo podemos apreciar en los siguientes testimonios:

“[los niños están] más activos en las sesiones de clases virtuales” [E2D13P5].

“Mis niños se concentran más, les gusta más las clases” [E2D2P5].

“Sí, los juegos en Power Point y en las otras plataformas les encanta a mis niños y niñas” [E2D12P1].

“Antes solo me grababa en videos o en voz y le mandaba por WhatsApp al grupo de papis, ahora puedo elaborar mejores recursos para ellos” [E2D7P1].

Se aprecia que es importante que las docentes cuenten con capacitaciones que les permitan conocer recursos pertinentes que puedan emplear con los niños para brindar una educación de calidad basada en el contexto en el cual se desarrolla su práctica (Rodríguez, 2017).

3.3.2 Hallazgos a partir de la encuesta al alumnado voluntario

Con la finalidad de conocer los aprendizajes que el alumnado voluntario de la universidad consideró que alcanzó, se les aplicó un cuestionario con preguntas abiertas en un Formulario de Google. A continuación, se presentan testimonios que refieren al interés que los motivó a diseñar el proyecto de RSU:

“En el contexto de la pandemia, se pudo observar con más claridad diversos problemas sociales que están presentes en nuestro país desde hace mucho tiempo” (E4⁵).

“Mi interés por realizar una experiencia RSU surge por una motivación personal [...] el involucrarme en actividades interdisciplinarias me llamaba mucho la atención, pues es un trabajo que, sin lugar a duda, te permite conocer tus habilidades y capacidades para tu desempeño laboral y personal” (E3).

“Desde mi posición como estudiante de Educación sentía que podía ayudar a mi comunidad, en especial a los niños y sus maestras que se estaban familiarizando con la tecnología” (E2).

El alumnado afirmó sentirse interesados en realizar una experiencia RSU a raíz de la detección de necesidades educativas que se generaron a consecuencia de la pandemia, puesto que les permitiría ser agentes de apoyo a docentes frente a la necesidad de conocer la tecnología y diversos recursos para promover la interacción y los aprendizajes de los infantes en la modalidad a distancia.

Sobre la importancia de la RSU en la formación de futuros docentes, el alumnado voluntario explicó que:

5. Codificación asignada al alumnado.

“La experiencia les ayuda a desarrollar diversas competencias que servirán a lo largo de la vida” (E1).

“Nos ayuda a crecer como personas, nos permite ampliar nuestra visión sobre la realidad educativa en el Perú; así como nos da la oportunidad de interactuar con diferentes docentes y conocer sus necesidades” (E2).

“La pandemia ha traído consigo diversas problemáticas y el sector educación ha sido uno de los más afectados. En este sentido, nuestra facultad nos forma para ser agentes de cambio en diversos campos y, sobre todo, a responder las necesidades que afronte nuestro país en todo contexto” (E3).

“La educación es uno de los sectores que menos desarrollo ha tenido en nuestro país y durante la pandemia este problema se ha agudizado. Por ello, es importante que las estudiantes que se están formando para docentes realicen este tipo de actividades porque les permite ser más conscientes de los problemas y, sobre todo, planificar y ejecutar acciones que contribuyan a acabar con este problema” (E4).

“Porque le vas a permitir tener un panorama sobre aquellas necesidades o temas de interés y la influencia en la sociedad. Asimismo, podrán potenciar sus habilidades comunicativas, organización y trabajo en equipo” (E5).

En los testimonios se evidencia que el alumnado asigna una relevancia a las actividades RSU durante su formación profesional porque les permite identificar problemáticas educativas en diversos contextos y poder desarrollar acciones de mejora en favor de la primera infancia. Además, favorece la toma de decisiones y planteamiento de proyectos enfocados al acompañamiento de docentes que atienden este nivel de educación básica.

Sobre las competencias genéricas que promueve la universidad, el alumnado declaró lo siguiente:

“La competencia del trabajo en equipo, ya que es sumamente necesaria la coordinación constante. La colaboración entre todos los miembros del grupo y tomar en cuenta todas las opiniones, la cual se relaciona con la competencia de comunicación eficaz. Otra competencia que fortalecí fue la de participación en proyectos, puesto que con *Enlazados* aprendí a diseñar, implementar y darle seguimiento a proyectos de RSU, competencia que antes no había realizado de manera práctica, siempre lo armaba de forma teórica para los cursos” (E2).

“Aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y una comunicación activa y eficaz, las cuales han sido potenciándose en el proceso de desarrollo del proyecto. Asimismo, logré desarrollar mi competencia investigativa, pues el plasmar proyecto RSU no solo es tener las ideas puestas, sino indagar e investigar para que la puesta de mejora sea la pertinente” (E3).

“Aprendizaje autónomo, ya que pude fortalecer mis conocimientos y aprender nuevos realizando búsqueda de información de manera autónoma. Asimismo, pude desarrollar la competencia de trabajo en equipo, con todo lo que la virtualidad conlleva, el trabajo interdisciplinario ha sido muy productivo” (E4).

“He podido afianzar el trabajo en equipo [...] tener mayor comunicación con mis compañeros y resolver conflictos o pequeños desacuerdos mediante el diálogo” (E5).

En los testimonios se muestra que el alumnado valora el logro de competencias como la comunicación eficaz, habilidades investigativas, el aprendizaje autónomo como parte del crecimiento personal y profesional, así como capacidades para mejorar el trabajo en equipo cuando se enfrentan a la solución de conflictos y problemas complejos, que son característicos del contexto educativo actual.

Estos logros tienen vinculación directa con las competencias genéricas que son promovidas desde la universidad en su modelo educativo y que forman parte del perfil de egreso de un profesional. Asimismo, la adquisición de competencias se refuerza con la experiencia del trabajo interdisciplinario. El proyecto permitió que el alumnado pueda articular diversos aprendizajes prácticos que no se adquieren necesariamente de manera teórica en los cursos, sino más bien en actividades extracurriculares.

A nivel personal, la experiencia RSU también les permitió desarrollar algunas habilidades como:

“Organización, planificación, tolerancia” (E1).

“Organización de los tiempos, poder distribuir mis cursos con Enlazados me ha costado, pero con una buena organización del tiempo se han logrado los objetivos” (E2).

“Liderazgo, pues el poder desarrollar un proyecto no es fácil, pero la organización y la comunicación es la base que permite un trabajo en equipo óptimo” (E3).

“Aprender a manejar y gestionar el tiempo; esto debido a que el proyecto se llevó a cabo durante el primer ciclo virtual que, para muchos, fue un cambio importante y complicado” (E4).

“La comunicación. Soy una persona que puede comunicarse en la presencialidad sin ningún inconveniente; sin embargo, mediante los medios digitales se me hacía un poco complejo” (E5).

Las habilidades alcanzadas por el alumnado voluntario les permiten conciliar la gestión del tiempo entre las tareas de la universidad y las que les exige su hogar o el ámbito laboral. Asimismo, se mencionó que el liderazgo, la tolerancia, la planificación y la comunicación fueron habilidades fundamentales para poder desarrollar y contribuir de manera positiva en el proyecto RSU.

En cuanto a las experiencias de trabajo con docentes del nivel de Educación Inicial en el contexto de las capacitaciones, el alumnado manifestó que:

“Fue una experiencia de aprendizaje, ya que aprendimos de ellas y su contexto, así como ellas aprendieron de las estrategias que ofrecimos” (E1).

“Muy satisfactoria y de gran aprendizaje. Aprendíamos entre todos y todas, lo cual nos permitía crecer a nosotros como estudiantes y futuros docentes, y a ellas/ellos como profesores y tutores en su práctica diaria” (E2).

“El contexto virtual ha sido un reto, pero para la educación aún más. El poder trabajar con docentes del nivel inicial me ha permitido descubrir mis capacidades tecnológicas e investigativas, pues el querer brindarles lo mejor para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los niños era nuestra meta en común” (E3).

“Este proyecto se ejecutó durante el primer año de la pandemia, por lo que recién todos nos estábamos adaptando a las clases virtuales. La interacción con las capacitadoras era muy buena, surgían conversaciones interesantes y que nos permitían comprender más la situación de la educación en sus centros educativos, ya que comentaban sus experiencias” (E4).

“Fue una gran experiencia, pues no solo brindamos capacitaciones, sino que también aprendimos de ellos. Fue un aprendizaje en conjunto. Compartimos experiencias que nos ayudaron a tener un panorama más amplio de la educación en el Perú, entre otros aprendizajes” (E5).

El alumnado voluntario declaró que la experiencia de trabajar con docentes de Educación Inicial en el contexto de la educación a distancia fue gratificante porque impactó en su crecimiento personal y profesional, permitiéndoles conocer diversas realidades educativas.

4. Discusión

La importancia de la RSU en la formación del alumnado universitario y su impacto en el contexto de la pandemia

La RSU es un eje transversal de la formación de todo profesional universitario y representa una oportunidad de aprendizaje que puede ser desarrollada por el alumnado a través de proyectos donde interactúen con poblaciones determinadas y den respuesta a problemas sociales complejos, en concordancia con la función social que tiene la universidad (Vallaey y Álvarez, 2019). Rojas et al. (2021), indican que el profesorado universitario reconoce el impacto y la relevancia de la RSU en la formación de profesionales, de manera que muestra actitudes positivas hacia esta práctica. A diversos niveles se fortalece el compromiso del profesorado y alumnado, se desarrolla su capacidad de acción al dar respuesta a problemas de diversa índole (social, ambiental, económico, entre otros) y permite aplicar proyectos fuera del espacio de la institución, lo que amplía el campo profesional del alumnado. En tiempos de pandemia, la RSU ha sido fundamental para conectar a la universidad con el entorno próximo y así atender los problemas que las comunidades han presentado.

Los resultados de la sistematización del proyecto de RSU presentado han mostrado que el alumnado valora el compromiso social que asume la universidad con la sociedad, la participación en proyectos, el trabajo multidisciplinario, el desarrollo de competencias de la carrera, así como el acercamiento que tienen a la realidad y a los actores educativos con los que entran en contacto. Los resultados muestran, además, que en coherencia con el Modelo Educativo de la universidad (PUCP, 2021), la participación en proyectos favorece que el alumnado pueda alcanzar las competencias planteadas en este modelo formativo.

En este sentido, se coincide con Mayorga-Fernández et al. (2021) cuando indican que en los últimos años se ha destacado los efectos favorables de la RSU en la Educación Superior, así como su impacto en la formación de profesionales de diversas carreras. Se destaca, de manera más precisa, la importancia de la participación en proyectos RSU en tanto acerca al alumnado a un ejercicio auténtico de la profesión. Las iniciativas RSU que han sido propuestas y desarrolladas en contextos de pandemia han demostrado una exigencia al alumnado por su complejidad, así como la necesidad de adaptación para identificar problemáticas sociales y atenderlas, lo que facilita una renovación permanente de saberes que enriquece su formación profesional.

En los resultados se aprecia cómo el alumnado puede responder para detectar las necesidades de los actores educativos, plantear posibles soluciones teniendo en cuenta la opinión de los docentes de escuela con los entran en contacto. De manera que, no solo se trata de detectar el problema y aplicar un conjunto de estrategias, sino de brindar una alternativa de solución que sea práctica, empática y responda a los intereses de los docentes. El alumnado ha destacado que participar en el proyecto de RSU les ha permitido ampliar su visión de la realidad educativa del país y no quedar inerte frente a estas demandas. El planteamiento de acciones de mejora que han incorporado en su proyecto ha implicado la necesidad de conocer a los docentes de las escuelas donde llevaron a cabo las capacitaciones, emplear métodos de investigación para recoger información de los docentes, adecuar los recursos TIC que plantearon en las capacitaciones, revisar las metodologías, encontrar los medios más adecuados para comunicarse, entre otros aspectos que incorporaron en este proceso.

Asimismo, los resultados de esta sistematización coinciden con los encontrados por [Orellana-Méndez \(2021\)](#), en tanto que el autor muestra que los retos que significó la pandemia a nivel educativo no detuvo los procesos de extensión universitaria, como la RSU, de manera que el desarrollo de los proyectos se apoyó en las TIC y en medios de comunicación a distancia. Esto garantizó el contacto de los docentes y el alumnado con comunidades que requerían atención e impactó en el proceso de su desarrollo profesional. Sobre el aspecto de vinculación de la universidad a la sociedad a través de las actividades de RSU, el autor manifiesta que este tipo de experiencias dinamizan los procesos formativos del alumnado universitario y genera una autocrítica frente a los alcances que tiene la universidad hacia la sociedad.

Otro aspecto relevante es que la RSU necesita desarrollarse en un modelo flexible, de manera que pueda adaptarse a las particularidades del contexto donde se interviene. En este sentido, se coincide con [Mayor-Paredes y Guillén-Gámez \(2021\)](#) cuando indican que la RSU permite que el alumnado cuente con herramientas pedagógicas que le permitan comprender y analizar la realidad que enfrentan, de modo que a partir de ese punto se constituyan como agente de cambio, formulando propuestas que impacten en la mejora de las realidades donde se interviene.

La complejidad que significó garantizar las interacciones docentes-infantes en el contexto de la educación remota

Al respecto, [Alves dos Reis et al. \(2021\)](#) coinciden en señalar que se comprende la necesidad de expandir prácticas pedagógicas de los docentes de escuela con apoyo de las tecnologías, los medios digitales y el internet, en un contexto de emergencia sanitaria como el vivido a consecuencia de la Covid 19. A su vez, es fundamental cuestionarse cómo estas prácticas favorecen los procesos de enseñanza y reorganización de modalidad escolar, cómo pueden generalizarse o ampliarse a otros estudiantes. Así, aún queda como cuestión de indagación el impacto de estas prácticas, el uso de recursos y la aplicación de estrategias con infantes de diferentes edades y que pertenezcan a diversas realidades sociales, económicas y culturales, de manera que se puedan promover procesos de enseñanza-aprendizaje que sean mejor adaptados a sus demandas, necesidades e intereses de los educandos.

Los resultados de esta sistematización muestran la dificultad de los docentes para interactuar con los infantes en entornos virtuales, dada la precariedad del acceso a internet y las plataformas, las limitaciones económicas de las familias para garantizar este acceso, en el caso estudiado. Asimismo, se hace alusión a los tiempos limitados de los docentes para la interacción con los niños y la dificultad que representó adaptarse a esta modalidad educativa.

Este coincide con lo que Coll (2013) afirma sobre las instituciones educativas, docentes e infantes cuando enfrentan grandes retos y desafíos que les permitan apropiarse de habilidades tecnológicas. Esta situación se ha podido refrendar en el contexto de pandemia, en tanto que ha sido retador para los docentes de escuela garantizar las interacciones con los infantes en edades tempranas, dado que los procesos de aprendizaje que se practican en contextos presenciales requieren de concreción en las actividades que involucren el juego, la exploración y el trabajo directo con material concreto, que no necesariamente se puede alcanzar en la virtualidad a pesar de los múltiples recursos que se emplee.

Otro aspecto que se aludió por parte de los docentes fue que en la modalidad remota es necesario poner en práctica procesos pedagógicos que consoliden los aprendizajes involucrando las emociones de los infantes, como se aprecia en los resultados cuando los docentes indican que la modalidad remota es enriquecedora, pero “fría y vacía”, lo que los distancia emocionalmente de los infantes. Respecto al contexto familiar, ha sido fundamental el rol que han cumplido las familias y el compromiso en promover esas interacciones en el hogar y por ende con los docentes a través de la virtualidad.

En consecuencia, un aspecto que amerita reflexión es asegurar que la educación de los infantes de Educación Inicial se brinde de manera vivencial y experiencial priorizando que interactúen en la modalidad presencial. Como afirma Calderón et al. (2021), los aprendizajes que alcanza un niño en la educación temprana requieren la interactividad, el contacto cara a cara y el uso de recursos que llamen la atención e interés de los niños, en los que puedan explorar y manipular. Así, se observa que la educación dirigida a la primera infancia necesita ser priorizada pensando en las formas de interacción educativa entre el docente y la niñez, privilegiando la modalidad presencial y asegurando que, en contextos donde se imponga una modalidad remota de emergencia, se garantice el acceso a plataformas virtuales adaptadas a la edad de los infantes y sus competencias digitales, así como se privilegie el uso de herramientas de comunicación más fluidas.

-Finalmente, la sistematización pedagógica presentada tuvo algunas limitaciones en relación a las posibilidades de generalización a otros contextos universitarios, lo que la constituye como una experiencia única. Se entiende, así, la necesidad de complementar los hallazgos con otras investigaciones de enfoque cualitativo que puedan profundizar en las experiencias de RSU que se realizan desde la universidad, involucrando a otros actores como el profesorado.

En cuanto a la prospectiva se puede destacar la necesidad de continuar construyendo la noción de RSU, de manera que se pueda diferenciar de manera más concreta de otras prácticas de extensión universitaria y los impactos que genera en los procesos formativos. Las líneas en las que se puede investigar sobre RSU pueden tener en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y realizarse de manera transdisciplinar, dado que se pueda analizar de manera más profunda las complejidades de los problemas sociales y educativos en el contexto de la postpandemia.

Referencias bibliográficas

- Alves dos Reis, E., Abucarma Stevanato, P., y Menegasso, M. (2021). Prácticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. *Olhar De Professor*, 24, 1–8. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16178.020>.
- Briones, E., y Lara, L. (2016). Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online. *Comunicar*, XXIV 47, 99-107. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-10>.
- Bustamante, R. (2020). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte). Aportes para el diálogo y la acción*. Lima: CREER, GRADE, ODF. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Educación-en-cuarentena-parte-dos-Roberto-Bustamante.pdf>.
- Calderón, M.J., Rocha, M., Sánchez, L.M., Arzate, J. Luna, N., y Castorena, A. (2021). Estrategias educativas ante la pandemia por Covid 19: una experiencia desde la educación inicial. *Archivos en Medicina Familiar*, 23 (3), 147-152. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2021/amf213h.pdf>.
- Câmara, E. (4 de noviembre, 2020). *Educação na Pandemia: A experiência de uma escola da rede municipal de ensino de campina grande*. [Artículo en Anales de Congreso]. Anais VII CONEDU - Edição Online, Campina Grande, Brasil. ISSN 2358-8829. <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68460>.
- Castillo, M. (26 de mayo de 2020). *Los retos de la educación Inicial en tiempos de COVID-19*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://faedu.cayetano.edu.pe/noticias/2055-los-retos-de-la-educacion-inicial-en-tiempos-de-covid-19>.
- Castillo, I. E., y Sandoval, C. M. (2022). Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial. *Revista Andina De Educación*, 5(2), 000521. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.1>.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, (219), 31-36. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19: Informe COVID-19*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.
- Cunha, P. (2020). A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. *Revista Educação Redação*. <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>.
- Defensoría del pueblo (14 de julio 2021) *Defensoría del Pueblo: Minedu y gobiernos regionales deben asegurar acceso a educación inicial de niñas y niños*. [Comunicado de prensa]. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-minedu-y-gobiernos-regionales-deben-asegurar-acceso-a-educacion-inicial-de-ninas-y-ninos/>.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- Gasca-Pliego, E., y Olvera-García, J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 56, 37-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352011000200002.
- DARS (2020). *Fondo de iniciativas estudiantiles RSU en respuesta al COVID-19 bases de convocatoria*. PUCP. <https://cdn01.pucp.education/dars/uploads/2020/05/12203912/0-bases-conv-estudiantil-iniciativas-covid-19-12.pdf>.

- Ludeña, R. M. (2020). *Informe final de la iniciativa Enlazados con la primera infancia: jugando y aprendiendo en el hogar junto a la familia*. Documento de trabajo interno. PUCP
- Mayor-Paredes, D., y Guillén-Gómez, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Revista Aula Abierta*, 50 (1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.515-524>.
- Mayorga-Fernández, M.J., Madrid-Vivar, D., y De La Rosa Moreno, L. (2021). La formación inicial docente desde la responsabilidad social universitaria: satisfacción del alumnado en relación a una experiencia de aprendizaje-servicio. *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 35-50. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2731>.
- Ministerio de Educación. (2020). *Unidad 1: La mediación y el uso pedagógico de herramientas y recursos en la educación a distancia. Curso Virtual Rol del docente e la enseñanza Aprendizaje a Distancia*. Ministerio de Educación. <https://en.calameo.com/read/006338188770943470d42>.
- Ministerio de Educación. (2019). *El desafío es mejorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de competencias*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/28090-ministra-flor-pablo-el-desafio-es-mejorar-la-calidad-de-los-aprendizajes-y-el-desarrollo-de-competencias>.
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2014). *Nueva Ley Universitaria 30220*. MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf.
- Moromizato, R. (11 de mayo de 2020). *¿No obligatorio = No importante?. Infancia en emergencia*. https://www.infanciaenemergencia.com/post/no-obligatorio-no-importante?fbclid=IwAR1MgMPW9Xy_nvndQK_Ja16uDn7FzDjJYDU6CqoH5Q1--ZIALjRhhAm97Qc.
- Naval, C., y Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón*, 64 (3), 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4016119.pdf>.
- Orellana-Méndez, G. (2021). Responsabilidad Social Universitaria en Educación Mediada por Tecnologías en Contexto de Pandemia COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*, 2.0,11(2), 28-39. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.247>.
- Pegalajar-Palomino, M., Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2021) Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2021). *Modelo Educativo PUCP*. <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=modelo+educativo+PUCP&ie=UTF-8&oe=UTF-8>.
- Raza, N.A., y Loachamín, J.J.M. (2015). La responsabilidad social universitaria: Componente fundamental en la formación de los futuros docentes de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad. Revista de Educación*, 10 (1), 86-99. <https://doi.org/10.17163/ait.v10n1.2015.06>.
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. *Ciencia Huasteca*, 9 (5). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>.

- Rojas, O., Martínez, M., y Vivas, A. (2021). Responsabilidad Social Universitaria en tiempos de pandemia: mirada desde la función docente (Universidad de Antofagasta - Chile). *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 16, (2), 424-439. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14707>.
- Saavedra, J. (30 de marzo de 2020). *COVID-9 y Educación: Algunos desafíos y oportunidades*. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>.
- Sandoval Figueroa, C. M. (2021). Lecturas que abrigan, voces que acogen. Implementación de un taller de lectura con niños de la comunidad de Sacsamarca en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). *Revista De Sociología*, 1(33), 185–205. <https://doi.org/10.15381/rsoc.n33.21811>.
- Tafur, R. (2020). El método de encuesta. En Alex O. Sánchez Huarcaya (Coordinador), *Los Métodos de Investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación*, (pp. 51-60). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>.
- Trahtemberg, L. (13 de abril de 2020a). *Educación a distancia, niños y bicentenario*. León Trahtemberg. <https://www.trahtemberg.com/articulos/3570-educacion-a-distancia-ninos-y-bicentenario-.html>.
- Trahtemberg, L. (25 de septiembre de 2020b). *El sentido de la educación inicial virtual*. León Trahtemberg. <https://www.trahtemberg.com/articulos/3668-2020-09-23-21-22-00.html>.
- Vallaes, F., y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V(12), 105-117. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

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: postgradoseduccion@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 sí 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